

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ӘОЖ: 373.3.04.016(574)

Қолжазба құқығында

УСЕНОВА МАЛИКА ЭРМУХАММАТОВНА

**Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған
бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту**

6D010500 – Дефектология

Философия докторы (PhD)
дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация

Ғылыми жетекші:
Жиенбаева Н.Б.
психол.ғ.д., профессор

Шетелдік ғылыми кеңесші:
Аксамит Диана
PhD доктор
(Варшава, Польша)

Қазақстан Республикасы
Алматы, 2023

МАЗМҰНЫ

НОРМАТИВТІК СІЛТЕМЕЛЕР.....	3
АНЫҚТАМАЛАР.....	4
ҚЫСҚАРТУЛАР МЕН БЕЛГІЛЕУЛЕР.....	6
КІРІСПЕ.....	7
1 ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУ МӘСЕЛЕЛЕРІНІҢ ЖАЙ-КҮЙІ	16
1.1 Әлеуметтік белсенділік көпқырлы құбылыс ретінде.....	16
1.2 Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің негізгі көрсеткіштерін дамытудың педагогикалық теориялары.....	29
1.3 Естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың негізі ретінде заттық-тәжірибелік оқытудың даму әлеуеті.....	46
1.4 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделі	52
1.5 Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамытуда цифрлық технологияларды қолдану тиімділігін педагогикалық бағалау.....	62
2 ЕСТІМЕЙТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ.....	75
2.1 Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушысының әлеуметтік белсенділігін зерттеу әдістері	75
2.2 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастауыш сынып оқушыларының бастамашылдығы мен орындаушылығының сапалы көрінісі мен даму ерекшеліктері.....	82
2.3 Әлеуметтік белсенділіктің естімейтін 1-2 сынып оқушыларының жеке дамуымен өзара байланысын эмпирикалық зерттеу	91
3 ЕСТІМЕЙТІН 1-2 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ.....	110
3.1 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың вариативті бағдарламасы.....	110
3.2 Эксперименттік оқыту нәтижелері.....	121
3.3 Естімейтін бастауыш сынып оқушыларына психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз ету бойынша әдістемелік ұсыныстар.....	125
ҚОРЫТЫНДЫ.....	132
ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМ.....	135
ҚОСЫМША А	147
ҚОСЫМША Ә.....	150
ҚОСЫМША Б.....	151

НОРМАТИВТІК СІЛТЕМЕЛЕР

Бұл диссертациялық жұмыста келесі нормативтік құжаттарға сілтемелер қолданылған:

Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев. Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам: Қазақстан халқына Жолдау // <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416>

Ерекше қажеттіліктері бар адамдарға білім берудің принциптері, саясаты және тәжірибесі туралы Саламанка декларациясы. Саламанка, Испания, 7-10 мамыр 1994 ж.

«Кемтар балаларды әлеуметтік-медициналық-педагогикалық түзеуде қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы (26.06.2021 ж. өзгертулер мен толықтырулар).

«Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы).

«Қазақстан Республикасының бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 8 қарашадағы №500 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 26 қаңтардағы № 25 бұйрығы.).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы.

Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6 бұйрығы.

АНЫҚТАМАЛАР

Бұл диссертациялық жұмыста келесі терминдерге сәйкес анықтамалар қолданылған:

Әлеуметтік белсенділік – бұл субъектінің өз өмірінің стратегиясы мен тактикасын құра отырып, шындықты игеру мен шығармашылық тұрғыдан түрлендіру, ішкі әлемді өзгерту қабілеті.

Қазіргі заманғы оқушының белсенділігі – мінез-құлықтың белгілі бір психодинамикалық сипаттамалары, іс-әрекеттің мазмұнды сипаттамалары және олардың қоғамдық мәселелерді шешуге қосқан үлестерінің мәні.

Тұлғаның әлеуметтік-білім беру саласы – әлеуметтік білімнің, әлеуметтік бағалау мен тәжірибенің, қоғамға, басқа адамдарға және өзіне деген көзқарасты білдіретін әлеуметтік-ерікті ұмтылыстар мен әрекеттердің тұтас жүйесі ретінде сипатталады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігі – бұл мотивациялық-мақсатты, эмоционалды-құндылық, практикалық және рефлексивті компоненттерді қамтитын күрделі құрылымы бар жеке білім.

Естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту парадигмасы – бұл нәтижесінде қоғамдағы өмірге қажетті әлеуметтік тәжірибе мен қоғам қабылдаған құндылықтар жүйесіне белсенді көзқарас игеріліп, тиісті мінез-құлық пен іс-әрекеттерде көрінетін шындықтың белгілі бір аспектілеріне тұрақты қатынастар жүйесі қалыптасатын мақсатты әсер ету процесі.

Ерекше білім беру қажеттіліктері – бұл оқу процесінде дамуында кемшіліктері бар бала көрсете алатын өзекті және әлеуетті мүмкіндіктерді (когнитивті, энергетикалық, эмоционалды-ерікті, мотивациялық) оңтайлы іске асыру үшін қажетті жағдайлардағы қажеттіліктер.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар (балалар) – тиісті деңгейдегі білім алу мен қосымша білім алу үшін арнайы жағдайларда тұрақты не уақытша қажеттіліктерді сезінетін адамдар (балалар).

Естімейтін балалар – естімейтін балалар-олар мыналармен сипатталады: локомоторлық және статикалық функциялардың дамуындағы кідіріс, бұл оған қол жетімді кеңістікті тарылтады; дауыстық реакциялар, жақындарының кейбірін ғана түсінеді; сөйлегенді түсінген кезде сөйлеудің өзіндік дамуымен жүреді; тұлғаның әртүрлі жақтарын қалыптастырудағы барлық танымдық және әлеуметтену процестерінің дамуындағы өзгерістер; әлеуметтік-белсенді әрекеттерді қалыптастырудағы бұзылулар.

Психологиялық-педагогикалық қолдау – бұл психофизикалық дамуы бұзылған балаларға білім беру мен тәрбие процесі жағдайында оның дамуын қамтамасыз ететін көмек пен қолдаудың ерекше түрі, және әр адамның мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес сәтті білім алуы мен дамуы үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдай жасайтын мамандардың тұтас әрі жүйелі ұйымдастырылған қызметі (Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау қағидаларын бекіту туралы. ҚР Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6

бұйрығы. ҚР ӘМ 2022 жылғы 18 қаңтарда №26513 болып тіркелді).

Әлеуметтену – бұл бір жағынан, әлеуметтік ортаға, әлеуметтік байланыстар жүйесіне кіру арқылы жеке адамның әлеуметтік тәжірибені игеруін; екінші жағынан, жеке адамның белсенді қызметі, әлеуметтік ортаға белсенді қатысуы арқылы әлеуметтік байланыстар жүйесін белсенді түрде көбейту процесін қамтитын екі жақты процесс.

Дамыта оқыту – бұл оқуда және мектепке бейімделуде қиындықтарға тап болған балаларға уақтылы көмек көрсету міндеттерін шешуге мүмкіндік беретін сараланған білім беру шараларының жүйесі. Бұл жұмыстың негізгі міндеті – баланың дамуының жалпы деңгейін арттыруға, оның алдыңғы дамуы мен оқуын толықтыруға, қалыптасып үлгермеген дағдылар мен біліктерді дамытуға, баланың танымдық саласындағы ауытқуларды түзетуге, оны оқу материалын тиісті қабылдауға дайындауға бағытталған білімді жүйелеу.

Тұлғалық оңалту – өзін-өзі бағалау сезімін, өзінің сурдостатусы мен сурдоқоғамдастыққа деген құндылық қатынасын тәрбиелеу, есту қабілетінің зақымдалуын физикалық жетіспеушілік не кемшілік ретінде емес, мәдени өзіндік ерекшелік ретінде түсіну.

Естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың вариативті бағдарламасы – бұл қоғамда қабылданған әлеуметтік-мәдени құндылықтарға сәйкес заттық-тәжірибелік оқыту арқылы оң әлеуметтенуді, уәждемені, әлеуметтік белсенділіктің оңтайлы деңгейін қамтамасыз ететін жас және жеке ерекшеліктерін, білім беру қажеттіліктері мен мүдделерінің ерекшеліктерін ескере отырып, бейімделген негізгі жалпы білім беру бағдарламасы негізінде жасалған бағдарлама.

Білім берудегі жеке көзқарас – әрбір білім алушы мен тәрбиеленушіге жалпы талаптар мен міндеттерді тиімді меңгеруді қамтамасыз ету тәсілі. Жеке көзқарастың әдістемелері мен технологиялары білім беру процесіндегі дайындық деңгейі бойынша ерекшеленетін білім алушыларға білім беру стандарттарын меңгеруде белгілі бір жетістіктерге жетуге мүмкіндік береді.

БЕЛГІЛЕР МЕН ҚЫСҚАРТУЛАР

ҚР	– Қазақстан Республикасы
МББ	– Модульдік білім беру бағдарламасы
ҚР БҒМ	– ҚР Білім және Ғылым министрлігі
ЗТО	– Заттық-тәжірибелік оқыту
ЕББҚ	– Ерекше білім беру қажеттіліктері
БҰҰ	– Біріккен Ұлттар Ұйымы
ОЖЖ	– Оқу жұмыс жоспары
ДДҰ	– Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы

КІРІСПЕ

Зерттеудің өзектілігі

Қазіргі Қазақстандағы әлеуметтік өзгерістердің гуманистік мәні – адамды қоғамның ең жоғары құндылығы деп тану, қоғамдық және жеке мүдделерді үйлестіру, белсенді және шығармашылық тұлғаны дамыту үшін жағдай жасау. Әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру жеке тұлғаны іс-әрекетпен қамтамасыз ету процесінде ғана пайда болады, оның барысында оның әртүрлі көріністерінде қоғамдық тәжірибеде жүзеге асырылады.

Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың білім алу құқықтары мен әлеуметтік белсенділігін дамыту жолдары бойынша нормативтік-құқықтық негіздері мынадай халықаралық және мемлекеттік құжаттармен реттеледі: Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауында: өскелең ұрпақты сапалы біліммен қамтамасыз ету, озық халықаралық тәжірибе негізінде білім беру жүйесін дамытудың ұлттық жоспарын әзірлеу міндеттері қойылған [1]. Ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру саласында қағидалар, саясат пен практикалық әрекеттер және ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру бойынша қызметтердің шеңбері туралы Саламан декларациясы [2]. Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау-мүмкіндігі шектеулі балаларға тұрмыс-тіршілігіндегі шектелуді еңсеру және оның орнын толтыру үшін жағдай жасауды қамтамасыз ететін және оларға басқа азаматтармен бірдей қоғам өміріне қатысу мүмкіндіктерін жасауға бағытталған арнаулы әлеуметтік, медициналық және білім беру қызметтерін ұсынатын білім беру, халықты әлеуметтік қорғау, денсаулық сақтау ұйымдарының қызметі «Кемтар балаларды әлеуметтік-медициналық-педагогикалық түзеуде қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы (26.06.2021 ж. өзгертулер мен толықтырулармен) қарастырылған [3]. «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы) [4]. «Қазақстан Республикасының бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 8 қарашадағы №500 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 26 қаңтардағы № 25 бұйрығы.) [5]. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы [6]. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6 бұйрығынды [7] және де басқа жұмыстар пайдаланылды. Осылайша, отандық арнайы білім берудің заманауи жүйесі инновациялық үрдістерді жинақтау кезеңіне аяқ басты. Ол жалпы және

арнайы білім беруден әдіснамалық жақындасуға көшу аясында жүзеге асырылатын екі жүйенің параллель өмір сүруінен тұрады. Арнайы білім беру ақпараттық-технологиялық тұрғыдан жабдықталған, нысандар бойынша әртараптандырылған және цифрланған, қабылданған қағидаттарға сәйкес демократиялық, мақсатты нұсқаулар тұрғысында жеке және қосарлы бағдарланған болады. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтері бойынша әлемде есту қабілеті зақымдалған 466 миллион адам бар. Осы адамдардың 34 миллионын 15 жасқа дейінгі балалар құрайды. Есту қабілетінің зақымдалуы психологиялық және әлеуметтік мәселелерді туындатады. Есту қабілетінің зақымдалуына байланысты қоршаған ортамен шектеулі байланыс көбінесе адамның қоғамнан оқшаулануына әкеледі [8]. Ал әлеуметтік белсенділік барлық балалардың есту қабілетінің зақымдалу-зақымдалмауына қарамастан дамуының маңызды кілті болып табылатынын бәріміз білеміз.

Н.Андерсон мен Е.Сейденбергтің мәліметтері бойынша, Швецияда генетикалық себептерге негізделген есту қабілетінің зақымдалуы балалардың 2,9%-да кездеседі. Англияда нейросенсорлық сипаттағы есту қабілеті зақымдалған балалардың саны 500-дің 1-ін құрайды (G.R. Fraser, 2016). Q.Bert атап өткендей, АҚШ-та естімейтін оқушылар көптеп кездеседі (29 %). Осыған ұқсас мәселелер басқа Еуропа елдерінде де байқалады (G.Feroumont de File, F.Lhoneux-Ledour, 1994; J.Stewart, 2012; D.Mitchell, M.Douden, 2018).

Арнайы мектеп үшін естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділік мәселесі одан да өзекті, өйткені, біздің көзқарасымыз бойынша, осы санаттағы балалардың әлеуметтік белсенділігі әлеуметтенудің табиғи әсері болып табылады. Әлеуметтік белсенділік өздігінен пайда болмайды, ал оның дамуы бастауыш мектеп жасынан бастап арнайы жұмысты қажет етеді. Дәл осы жаста оқушылардың динамикалық дамуы жүреді, әлеуметтік интеграцияға қажеттілік қалыптасады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуының әлеуметтендіруші векторлары зерттеулерде (Sh.Hardiman, S.Guerin, E.Fitzsimons C.Wendelborg, J.Tossebro) анықталды. Дамуында ауытқулары бар балалардың әлеуметтік іс-әрекетінің даму аспектісіндегі негізгі рөлді қазіргі зерттеушілер (Л.М. Кобрина, В.В. Хитрюк, Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, А.Н. Коноплева, И.Ю. Левченко, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, С.Г. Шевченко) атап өтеді. Естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту құралы ретінде цифрлық технологияларды пайдалану тұжырымдамалары бойынша (C. Meinzen-Derr, J. Sheldon, R.M. Henry, S. Grether, S.M. Smith, L.E. Mays, S.S. Morocco, V. Dalton, D. Moores, S. Papert) еңбектерінде ашылған. Әлеуметтенудің оңтайлы жолдары мен вариативті формаларын таңдау (О.С. Жукова, О.В. Зонтова, И.В. Королева, Э.В. Миронова, О.С. Орлова, Т.В. Пелымская, А.И. Сатаева) зерттеулерде ұсынылған.

Әлеуметтік-лингвистикалық қауымдастық ретіндегі естімейтін оқушылардың өзіндік әлеуметтік-мәдени санасының қазіргі заманғы тұжырымдамалары еңбектерде (Б.В. Белявский, О.Е. Грибова, Н.М. Назарова) егжей-тегжейлі ашылған. Зерттеулерде есту қабілеті зақымдалған оқушыларды

оңалту мәселелері (И.А. Михаленкова, И.А. Москалик, Л.И. Руленкова М.И. Никитина); есту патологиясы жағдайында адамдардың психикалық даму ерекшеліктері (Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Н.В. Яшкова); есту қабілеті зақымдалған оқушыларды оқыту және тәрбиелеу мәселелері (О.А. Корнилова, С.А. Зыков, А.Г. Зикеев, Е.Г. Речицкая), балалар мен жасөспірімдердің осы санатының әлеуметтік-мәдени өзіндік санасын көтеру мәселелері (Н.В. Путилина, Т.В. Семенова, Г.Н. Пенин) қарастырылған.

Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская атап өткендей, есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтік кеңістіктен шығару мен оның әлеуметтік интеграциясы үшін жеткілікті әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру мәселесі қазіргі түзету мектебі шешуге міндетті маңызды мәселелердің бірі болып табылады.

Сондықтан есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың оңтайлы тәсілдерін ғылыми іздестіру өзектілігін ешқашан жоғалтқан емес. Жалпы және арнайы педагогикада қол жеткізуді ескере отырып, естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің жоғары деңгейін дамытуға ықпал ететін тетіктерді табу қажет.

Қазақстандық ғалымдардың (Ж.И. Намазбаева, А.Н. Аутаева, А.К. Сатова, Л.Х. Макина, Л.А. Бутабаева) зерттеулеріне сәйкес, әлеуметтену субъектісі ретіндегі есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділік идеясы қазіргі заманғы көп мәдениетті қоғамда кеңінен таныла бастаған естімейтін оқушылардың әлеуметтік-мәдени тұжырымдамасына негізделген. Арнайы педагогикадағы дамыта оқытудың әртүрлі аспектілері еңбектерде (Р.А. Сулейменова, З.А. Мовкебаева, Г.А. Абаева, И.Г. Елисеева, Т.М. Шалгимбаев, А.А. Байтурсынова, Г.С. Оразаева, И.А. Оралканова) ашылған.

Т.В. Нестерович, Е.Н. Марциновская, Е.Г. Речицкая, Н.Б. Жиенбаеваның зерттеулерін талдай отырып, біз балалардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру процесінің мәнін естімейтін балалардың заттық-тәжірибелік оқыту арнайы ұйымдастырылған жағдайында көреміз, ол әлеуметтік белсенділікті дамытудың ұсынылған ғылыми-практикалық моделін қолдану арқылы жүзеге асырылады.

Жүргізілген зерттеулердің маңыздылығына назар аудара отырып, естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру мәселелері жеткілікті зерттелмегенін, атап айтқанда: әлеуметтік белсенділіктің мазмұнды компоненттерінің даму ерекшеліктері мен сапалы көрінісі (орындаушылық, бастамашылық, жауапкершілік) анықталмағанын; бастауыш мектеп жасына қатысты оқыту процесінде әлеуметтік белсенділікті тиімді қалыптастырудың педагогикалық шарттары толық негізделмегенін; әлеуметтік белсенділікті дамыту үшін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарының маңызы ашылмағанын атап өтеміз, бұл балалардағы оның даму процесі мен нәтижесіне теріс әсер етеді. Біз алған эксперименттік деректер естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің қалыптасуының жеткіліксіздігін растайды: Әрбір екінші оқушы әлеуметтік белсенділіктің қалыптасуының төмен және нөлдік

деңгейіне ие. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамытуда қазіргі кезеңде жаңа дидактикалық құрал болып табылатын цифрлық технологияларды қолдану бойынша зерттеулер жоқ.

Заттық-тәжірибелік оқыту вариативті компонент және оқу пәні ретінде орыс тілінде оқитын естімейтін оқушыларға арналған бастауыш білім берудің үлгілік оқу жоспарына енгізілгеніне қарамастан, қазіргі таңда заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытуға арналған арнайы зерттеулер жоқ, ондай сабақтардың бағыты, біздің ойымызша, балалардың әлеуметтік белсенділігі мен әлеуетті мүмкіндіктерін тиімді дамытуды қамтамасыз етеді.

Осылайша, жоғарыда аталған талдау есту қабілеті зақымдалған балаларды ерте әлеуметтендіру, олардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру бойынша жұмысты ұйымдастыру мен заттық-тәжірибелік оқыту арқылы балалардың әлеуметтік белсенділігін тиімді дамыту үшін ғылыми негізделген педагогикалық жағдайлардың жеткіліксіз әзірленуі арасындағы қайшылықтардың объективті болуын көрсетеді. Бұл естімейтін оқушылардың әлеуметтік бейімделуін айтарлықтай төмендетеді.

Осы қайшылықтарды шешу – біздің зерттеуіміздің негізі. Оның мақсаты заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділіктің тиімді дамуын анықтайтын модельді ғылыми-практикалық дамыту болды.

Қойылған мәселенің өзектілігін ескере отырып, біз «Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту» тақырыбына жүгіндік.

Естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін әлеуметтік маңызды міндеттерді шешу процесінде функциялары көрінетін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастамашылық, орындаушылық пен жауапкершіліктің (оның негізгі компоненттерінің) өзара байланысында қарастыру қажет деп санаймыз.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін бастамашылық пен орындаушылық қабілеттерін дамыту арқылы эксперименттік зерттеу келесі факторларға байланысты:

- білім беру процесін қайта құру қажеттілігімен байланысты орындаушының жеке басын қалыптастырудан бастамашының жеке басын қалыптастыруға назар аудартатын әлеуметтік дамудың өзгерген жағдайы;

- заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастамашылықты, орындаушылық пен жауапкершілікті, әлеуметтенудегі жетістіктердің тиімділігі мен құндылығын білдіретін естімейтін балалардың құндылық сипаттамасы ретіндегі әлеуметтік белсенділіктің маңыздылығы;

- есту қабілеті зақымдалған балалардың бастауыш мектеп жасында бұл мәселенің арнайы эксперименттік зерттеуі болмағандықтан, өзектілігін арттырады және зерттеудің айқындылығы осымен анықталады.

Осылайша, біз бастауыш мектеп оқушыларының қоршаған ортамен өзара әрекеттесуге белсенді қатысуға дайындығын дамыту қажеттілігі мен есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мекемелердің дәстүрлі оқу-

тәрбие процесінде әлеуметтік белсенділікті мақсатты дамыту проблемасына жеткіліксіз назар аудару сияқты қарама-қайшылықтарды анықтадық.

Мәселенің жағдайын осылай талдау мақсат, нысан, пән, гипотеза мен міндеттерді тұжырымдау, зерттеу әдістерін таңдау үшін негіз болады.

Зерттеу мақсаты: Есту қабілеті зақымдалған 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытуды теориялық негіздеу, ғылыми-тәжірибелік моделін әзірлеу және оның тиімділігін тәжірибе жүзінде тексеру.

Зерттеу нысаны: Арнайы мектепте есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту процесі.

Зерттеу пәні: Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділік көрсеткіштерін (орындаушылық, бастамашылық, жауапкершілік) қалыптастыру ерекшеліктері.

Зерттеу гипотезасы: Әлеуметтенудің тиімді ресурсы ретінде қарастырған естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту процесі әлеуметтік белсенділікті дамытудың ғылыми негізделген моделін әзірлеп, енгізгенде тиімді болады. Диагностикалық, мотивациялық-мақсатты, қалыптастырушы және бағалау компоненттерін қамтитын естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту моделі тиімді болып табылады, өйткені ол ұйымдастырылған пәндік-практикалық іс-әрекет жағдайында бастамашылық, орындаушылық пен жауапкершіліктің (әлеуметтік белсенділік көрсеткіштерінің) көріну ерекшеліктерін ескереді.

Зерттеу міндеттері:

1. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарының маңыздылығы тұрғысынан «естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі» ұғымының маңызды сипаттамасын негіздеу;

2. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің мазмұнды компоненттерін (орындаушылық, бастамашылық, жауапкершілік) эксперименталды түрде зерттеу; белсенділіктің олардың жеке даму деңгейімен байланысын орнату, заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында педагогикалық жағдайлар мен белсенділіктің даму ерекшеліктерін анықтау;

3. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделін әзірлеу және оның тиімділігін тәжірибелік-эксперименттік жолмен тексеру;

4. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары негізінде естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту бойынша вариативтік бағдарламаны әзірлеу және тексеру.

Зерттеудің жетекші идеясы: Естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенді тұлғасын дамытудың оңтайлы жолы – әлеуметтендіру бағыты принципін жүзеге асыру арқылы заттық-тәжірибелік оқыту.

Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негіздерін: Есту қабілеті зақымдалған балалардың заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында рөлі туралы теориялық ережелер (Л.М. Быкова, С.А. Зыков, Т.А. Зыкова, К.Г. Коровин,

К.И. Тужанова); есту қабілеті зақымдалған балалардың қоғамға интеграциялануға дайындығы туралы теориялар (Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая); әлеуметтік белсенділікті дамытудың коммуникативтік парадигмасы (Н.Б. Жиенбаева); естімейтін балалардың әлеуметтік белсенділігін дамыту құралы ретінде цифрлық технологияларды пайдалану тұжырымдамалары (С.С. Марокко, В. Далтон, D. Moores, S. Papert) құрады.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы мен теориялық маңыздылығы: теориялық маңыздылығы бастамашыл, орындаушылық, жауапкершілік пен жетістіктердің әлеуметтік құндылығында көрініс табатын жеке тұлғаның құндылық сипаттамасы ретіндегі әлеуметтік белсенділіктің маңыздылығымен анықталады.

- заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары маңыздылығы тұрғысынан «естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі» кеңейтілген мазмұнына маңызды сипаттамасы негізделді;

- естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің (орындаушылық, бастамашылдық, жауапкершілік) мазмұндық компоненттерінің қалыптасуы анықталды;

- заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың педагогикалық шарттары мен ерекшеліктері анықталды;

- заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделі жасалынды.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы: Диссертациялық зерттеудің алынған нәтижелерін білім беру процесінің субъектілері жалпы білім беретін мектептерде және есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептерде бейімделген бағдарламаларды жүзеге асыру үшін пайдалана алады: вариативті бағдарлама естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытуға ықпал ететіні дәлелденді; заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту бойынша сурдопедагогтарға әдістемелік ұсынымдар ұсынылды.

Қорғауға шығарылатын ережелер:

1. Естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі бастапқы зақымданумен байланысты ерекшеліктермен және нәтижесінде толық әлеуметтену қабілетіндегі белгілі бір ауытқулармен байланысты сипатталады. Ол заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында, әлеуметтік тиімді іс-әрекетте әлеуметтік көріністердің (бастамашылдық, орындаушылық және жауапкершілік) өзіндік кешені ретінде жүзеге асырылады.

2. Диагностикалық, мотивациялық-мақсатты, қалыптастырушы және бағалау компоненттерін қамтитын естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың ғылыми-практикалық моделі ұйымдастырылған заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік

белсенділіктің (орындаушылық, бастамашылық, жауапкершілік) мазмұндық көрсеткіштерінің жас ерекшеліктерін, сапалық көріністерін ескеруді көздейді.

3. Біз анықтаған естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің төмен деңгейі келесі педагогикалық шарттар кешенін орындауды талап етеді: ерте әлеуметтенуге қызығушылық деңгейін арттыру, басталған міндеттерді орындау кезіндегі жауапкершілік, өзіне қойылатын талаптар, практикалық тапсырмаларды орындау кезінде басқаларға көмектесуге дайын болу; әлеуметтік белсенділік көрсеткіштерін оңтайландыратын вариативті бағдарламаны әзірлеу;

4. Табысты әлеуметтенуге естімейтін 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың сапалық деңгейін едәуір арттыратын заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын ұйымдастырудың вариативті бағдарламасы ықпал етеді.

Зерттеу көздері: Білім алу құқығын, мазмұны мен шарттарын реттейтін нормативтік-құқықтық құжаттар; «әлеуметтік белсенділік» феномені бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулері; халықаралық және республикалық конференциялар мен мерзімді басылымдардың материалдары.

Зерттеу әдістері: Теориялық: нормативтік-құқықтық актілерді талдау, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді тұжырымдамалық-терминологиялық талдау, «естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі» ұғымының мазмұнын нақтылау мақсатында шетелдік және отандық тәжірибені жалпылау, заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділікті дамыту процесін модельдеу;

эмпирикалық: бақылау, сауалнама, талдау және сабаққа қатысу, анықтау, қалыптастыру, бақылау эксперименттері;

статистикалық: тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелерін сандық-сапалық өңдеу.

Зерттеудің эксперименттік базасы: Алматы қ. «Есту қабілеті нашар балаларға (естімейтін балаларға) арналған №1 арнайы (түзету) мектеп интернаты», Түркістан облысының адами әлеуметті дамыту басқармасының «құлағы нашар еститін балалар үшін Ленгр қосалқы мектеп интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінде жүргізілді.

Айқындаушы зерттеуге есту қабілеті зақымдалған 144 бастауыш сынып оқушылары; қалыптастырушы экспериментке 1-2 сыныптан 36 естімейтін оқушылар қатысты.

Зерттеу кезеңдері: Диссертациялық зерттеу 2018 жылдан 2021 жылға дейін үш кезеңде жүргізілді.

Бірінші кезеңде (2018-2019 жж.) зерттелетін мәселе бойынша ғылыми, отандық, арнайы және шетелдік зерттеулерді зерттеу, талдау жүргізілді, зерттеудің өзектілігі негізделді, диссертациялық зерттеудің әдіснамалық аппараты қалыптастырылды, бұл жұмыс гипотезасын қалыптастыруға, әдістерді іріктеуді жүзеге асыруға және айқындаушы эксперимент жүргізуге мүмкіндік берді.

Екінші кезеңде (2019-2020 жж.) қалыптастырушы эксперимент: естімейтін

1-2 сынып оқушылары үшін әлеуметтік белсенділікті қалыптастырудың ғылыми-практикалық моделін және вариативті бағдарламаны эксперименттік тексеруді жүзеге асыру жүргізілді.

Үшінші кезеңде (2020-2021 жж.) алынған нәтижелерге талдау жасалды, зерттеу қорытындылары түзетілді, сурдопедагогтарға арналған әдістемелік ұсынымдар әзірленді, диссертация мәтіні ресімделді.

Ғылыми нәтижелер мен қорытындылардың негізділігі мен сенімділігі.

Басылымды дайындау кезінде әдебиеттерге теориялық талдау жүргізілді, сонымен қатар басылымдарда эксперименттік зерттеулердің талдауы ұсынылды. Диссертациялық жұмыстың мазмұны бойынша 12 ғылыми мақалада жарияланды. Оның ішінде Scopus мәліметтер базасында 2 мақала, ҚР ҒЖБМ Білім және ғылым саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті бекіткен тізімдегі журналдарда 3 мақала жарияланды, Алыс шет елдерде және Қазақстан Республикасында өткізілген Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдарында 6 мақала жарық көрді, Қазақстан Республикасының басқа да журналдарында 1 мақала жарыққа шықты:

1. Developing the social activities of primary school students with hearing impairment using technologies // Cypriot Journal of Educational Sciences. Volume 17, Issue 1, (2022) Pages 184-202. (co-authored by Nadezhda Zhiyenbayeva, Aliya Kosshygulova, Lyaila Iskakova, Saduakhassova Aigul, Bayymbetova Zhuzimkul);

2. Students' Views on the Use of Technology in Geography Course // iJET International Journal: Emerging Technologies in Learning, Volume 15. Issue 23, 2020, Pages 42-51 http://online-engineering.org/dl/iJET/iJET_vol15_no23_2020_S.pdf (co-authored by Kairat.Z., Nurbol.U., Bakhadurkhan.A., Kenjekey.T);

3. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту жолдары // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы «Педагогика» ғылымдары сериясы, №2 (66). Алматы, 2020 ж. 362-367 б;

4. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігімен сөйлеу деңгейінің өзара байланысын эксперименттік зерттеу // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы «Педагогика» ғылымдары сериясы, №4 (72), Алматы, 2021 ж. 311-316 б;

5. Features of cognitive development of deaf schoolchildren with different types of activity // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы «Педагогика және психология» ғылымдары сериясы, №1(50), Алматы, 2022 ж. 245-253 б;

6. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың маңызы // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы, №3(58), Алматы, 2019 ж. 78-82 б;

7. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы // «Научные

перспективы XXI века» Материялы международной научно-практической конференции 19 мая 2020 г НИЦ «Мир Наука», (г Прага, Чехия), 246-252 б;

8. Взаимосвязь социальной активности с уровнем умственного и речевого развития младших школьников с нарушениями слуха //Актуальные вопросы современных научных исследований (topical issues of modern scientific research) Материалы Международной научно-практической конференции 15 февраля 2021 г НИЦ «Мир наука» (г. Минск, Беларусь), С.188-195;

9. Бастауыш сынып есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту жолдарын эксперименттік зерттеу // «Последние тенденции в области науки и образования» Материалы Международной научно-практической конференции, 31 январь 2022 г НИЦ «Мир наука» (Республика Башкортостан, г. Нефтекамск), С.331-337;

10. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ерекшеліктері // Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті “Инклюзивті білім берудің психологиялық-педагогикалық аспектілері” халықаралық конференция. Ақтөбе қаласы 20-21 қараша 2019 ж, 74-77 б;

11. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың теориялық негіздері // «Global sciens and innovations 2019 central asia» VI Халықаралық ғылыми-тәжірибиелік конференция жинағы, III том, Нұр-Сұлтан 2019 ж. 9-13 мамыр, 132-135 б;

12. Оқушы тұлғасының әлеуметтік белсенділігін дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттары // «XXI ғасырдағы тұлға психологиясының өзекті мәселелері» Халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның мақалалар жинағы, Алматы қаласы, Каспий қоғамдық университеті 2022 ж. 27 сәуір, 30-34 б.

Жұмыс көлемі мен құрылымы: Диссертация кіріспеден, 3 тараудан, 36 кесте, 11 суреттен тұрады. Жалпы бет саны – 151, пайдаланылған әдебиеттер тізімі 176 және 3 қосымшадан тұрады.

1. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕЛЕРІНІҢ ЖАЙ-КҮЙІ

1.1 Әлеуметтік белсенділік көпқырлы құбылыс ретінде

«Әлеуметтік белсенділік» термині ғылымның әртүрлі салаларында дербес және қосымша ретінде кеңінен қолданылады. Мысалы, белсенді адам, белсенді өмірлік ұстаным, белсенді оқыту, белсенділік, жүйенің белсенді элементі сияқты ұғымдарды атап айтуымызға болады. Белсенділік ұғымы кең мағынаға ие болғандықтан, оны мұқият пайдалануды және нақтылауды қажет етеді. «Белсенді» сөзіне орыс тілі сөздігінде іскер, жігерлі, дамыушы деген жалпылама анықтама берілген [9]. «Белсенділік» ұғымы әдебиетте және күнделікті сөйлеуде көбінесе «іскер» ұғымының синонимі ретінде қолданылады. «Белсенділік» ұғымы физиологиялық мағынада тірі заттардың жалпы сипаттамасы, олардың динамикасы ретінде қарастырылады.

Белсенділік-адамның сыртқы ортамен өзара әрекеттесуін сипаттайтын күрделі ұғым. Оның тікелей көрінісі іс-әрекет пен мінез-құлықта көрінеді және адамның жеке қасиеттерін анықтайды. Адам түрлі әлеуметтік мәселелерді шешуге қатыса отырып, белсенділіктің әртүрлі формаларын көрсетеді. Жеке тұлғаны ұйымдастыру деңгейі неғұрлым жоғары болса, соғұрлым оның мінез-құлқы шығармашылық, трансформациялық сипатқа ие болады.

Көп қырлы әрі көп жоспарлы болуына байланысты белсенділік қазіргі таңда көптеген ғылымдардың зерттеу нысаны болып табылады. Бұл мәселеде әртүрлі теориялық тұрғыдан қарастырылған кең көлемді әдебиеттер бар. «Белсенділік» ұғымының дерексіз екенін айта кеткен жөн. Материалдық немесе материалдық емес әсер ететін объектілерге байланысты белсенділік қалай қарастырылса, солай ол өзінің ерекшелігін табады. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту бойынша жұмыстың қажетті шарты олардың ұжымға қосылуы болып табылады. Білім алушылардың ұжымда қарым-қатынасы кең және бай болған сайын, қажетті әлеуметтік сапаларды дамыту үшін мүмкіндіктер көп. [10]. Ең алдымен, есту қабілеті зақымдалған кіші мектеп жасындағы баланың психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет: өз қызметінің нәтижелерін объективті бағдарлай алмауы және өзін-өзі бақылауының болмауы және т.б. білімді кез келген тексеруден бұрын зерттелген материалдың сипаты мен көлемімен және оқушылардың психикалық және физикалық дамуының деңгейімен анықталуы тиіс. Әлеуметтік белсенділікті дамыту мәселесі педагогикада бірнеше бағытта шешіледі: оқытудың ұйымдастырушылық формаларын жетілдіру, жаңа білім алуда оқушылардың белсенділігін дамыту, сабақтың әр түрлі кезеңдерінде дербес жұмыстарды кеңінен қолдану, қазіргі заманғы техникалық құралдарды пайдалану, оқу үрдісін басқару әдістері мен тәсілдерін жетілдіру, оқытылатын оқу пәндеріне танымдық қызығушылықты дамыту. Әлеуметтік белсенділік ұғымы туралы көптеген тұжырымдар жасалған [11]. Белсенділік ұғымы жансыз табиғатта қарастырылатын көптеген жұмыстар бар. Мәселен С.Д. Смирнов белсенділік өзін-өзі жылжыту қабілетінен; басқа

объектілерді өзгерту қабілеті мен сыртқы әсерлердің әсерінен объектінің табиғатын жаңартатын ішкі жағдайларды дамыту мүмкіндігінен көрінеді дейді. Әлеуметтік белсенділік арқылы адамның өмірлік ұстанымы пайда болады, қоғам дамуына өзінің үлесін қосуға атсалысады, тұлға ретінде өз әрекетін жүзеге асырады. Әр бір адам – ол жеке тұлға ретінде өз қалауы бойынша іс-әрекеттер жасау арқылы өзінің қарым-қатынас деңгейін жоғарылата алады. Ал әлеуметтік белсенділік деңгейін жоғарылату үшін балаларға өзара қарым-қатынас немесе ересектермен қарым-қатынасқа түсу таптырмас құрал болып табылады [12]. Есту қабілетінің зақымдалуына байланысты қоршаған ортамен шектеулі байланыс көбінесе адамның қоғамнан оқшаулануына әкеледі [13]. Көбінесе белсенділік тірі жүйелермен байланысты болады. М.С. Каган белсенділік ұғымын ішкі детерминистік қозғалыстың тірі материясына тән деген мағынаны білдіру үшін қолдану керек деп санайды [14]. Ал И.А. Бернштейннің пікірінше, белсенділік тірі организмдер мен жүйелердің ең көп кездесетін сипаттамасы ретінде әрекет етеді [15, б. 329].

Белсенділік күйі жанды және жансыз табиғаттағы рефлексия ұғымымен байланысты жүзеге асады, ол материя мен ақылдың қалыптасуы күрделене түскен сайын өз ерекшеліктерін сипаттай алады. Г.Х. Шингаров рефлексия ұғымының егжей-тегжейлі анықтамасын береді: рефлексия-бұл негізгі элементтері шағылысатын және шағылыстыратын объектілер болып табылатын тұтас материалдық жүйелердің (жанды не жансыз) атрибуты. Бұл объектілердің өзара әрекеттесуі шағылысу жүйесінің кез-келген барлық элементтерінің жалпы қасиеті негізінде жүзеге асырылады. Бұл «жалпы қасиеттер» әр объектіде нақты көрінеді. Сондықтан, шағылысатын объект өзінің сипаттамасымен көрсетілетін объектінің ерекшеліктерін тікелей көрсетпей, жүйеге тұтастай тән «жалпы қасиет» дегенді өзінің табиғаты бойынша өзгертіп, қайта жасайды [16, б. 156].

Сердiбi және т.б. жүргiзген зерттеуде (2020 ж), есту қабiлетi зақымдалған балаларға арналған бастауыш мектепте оқитын оқушылардың әлеуметтік дағдыларын анықтауға бағытталған зерттеу жұмысы жасалынған. Karakullukcu (2020 ж) есту қабiлетi зақымдалған оқушылардың әлеуметтену деңгейiн өлшейтiн және осы өлшеу құралы негiзiнде спорттың әлеуметтенуге қосқан үлесiн анықтайтын өлшеу құралын әзiрлеудi мақсат етiп зерттеу жұмыстарын жүргiзген. Есту қабiлетi зақымдалған балалардың бастан кешетiн қиындықтары, олардың қоғамдық iс-әрекеттерге қатысуы, технологияны қолдану бойынша зерттеулердi Ching және басқалар (2021 ж) жүргiзiлген. Есту, сөйлеу және тiл дағдыларын зерттеуде оның психоәлеуметтік дағдылар мен өмiр сапасына байланысты екенiн және есту қабiлетi зақымдалған балалардың функционалдық есту дағдылары мен әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын жақсарту үшiн зерттеулер жүргiзу керектiгiн анықтады. Осы зерттеудiң нәтижелерiне ұқсас, Overgaard (2021 ж) есту қабiлетi зақымдалған жастардың еститiн құрдастарына қарағанда эмоционалдық және мiнез-құлық мәселелерi көбiрек және өмiр сүру сапасы төмен екенiн анықтады. Энгель-Йегер мен Вайсманның (2009 ж) зерттеуiнде есту қабiлетi зақымдалған және онсыз балалардың белсендiлiгi мен өзiндiк тиiмдiлiгiн салыстырған; Олар есту қабiлетi зақымдалған балалардың

моторикасының айтарлықтай төмен екенін және тепе-теңдік проблемалары бар екенін анықтады, бірақ олардың өзін-өзі тиімділік көрсеткіштері арасында айтарлықтай айырмашылық жоқ деген қорытынды жасаған.

Материяның ұйымдастырылу деңгейі күрделене түскен сайын, жансыздан жандыға ауысқан кезде, рефлексия сапалы түрде өзгереді, сонымен бірге белсенділіктің жаңа формаларының пайда болуын анықтайды.

Д.Б. Богоявленская жансыз табиғаттағы белсенділіктің бастапқы формасы ретінде энергетикалық белсенділікті атайды. Ол кез-келген материалдық объектінің өзін-өзі жылжыту мен өзін-өзі дамыту процесінде энергияның белгілі бір мөлшерін босату мүмкіндігі болып табылады [17]. Энергетикалық белсенділік өмір деңгейінде биологиялық белсенділік түрінде болады. Бұл өзін-өзі жүзеге асыруға белсенді антитропиялық ұмтылысын тудыратын организмнің қоршаған ортаға тәуелді көзқарасын білдіреді.

А.Н. Леонтьевтен кейін, Д.Б. Богоявленская тітіркену мен сезімталдықты жанды заттардың рефлексиясы мен белсенділігінің иерархиялық ұйымдастырылған формалары ретінде талдайды. Сонымен қатар, психиканың деңгейінде субъективті әрекеттің деңгейін анықтауға болады. Әрекетті орындау басталғанға дейін және оның барысында жағдайларды ескеру субъективті іс-әрекеттің ерекшелігі болып табылады, яғни ол психикалық бейнені тудырады. Белсенділік адам психикасы деңгейінде іскерлік формасын, нақты әрекеттер жүйесін қамтиды және жеке тұлғаның белсенділігін сипаттайды [17, б. 56].

Біздің көзқарасымыз бойынша, Д.Б. Богоявленскаяның еңбегі адамның іс-әрекетінің деңгейін әлеуметтік адамның іс-әрекеті және шығармашылық іс-әрекет деп екі деңгейге бөлуді ұсынуы болып табылады.

П.Я. Гальперин алғаш рет жанды және жансыз табиғаттағы іс-әрекеттердің даму ерекшеліктері арқылы функциялардың жалпы мәндерін талдайды және оның үш деңгейін анықтайды: бірінші деңгей-жансыз табиғаттағы физикалық әрекеттер; екінші деңгей-физиологиялық әрекеттер (тірі табиғат және субъектінің әрекет ету деңгейі; үшінші деңгей-қоғамдық маңызы бар жағдайларды және қоғамдық құралдарды, іс-әрекеттің үлгілері мен тәсілдерін түсіну негізінде реттелетін жеке тұлғаның әрекеттері [18]. С.Д. Смирновтың жоғарыда көрсетілген жұмысында белсенділікті дамытудың үш кезеңі және олардың даму деңгейлерін адамның әлеуметтік және жеке мақсаттарына байланысты үш кезеңі қарастырылады. Белсенділіктің дамуындағы алғашқы кезең материяның әмбебап қасиеті ретіндегі белсенділіктен тірі организмдерге тән белсенділікке көшу болып табылады. Екінші кезең өсімдіктің тіршілік формасынан жануарлар формасына ауысумен байланысты, және олар іздеу қызметін жүзеге асыра алады. Мұндағы белсенділікке ие болатын түбегейлі жаңа сапа тірі организмдердің өзінен бастау алатын белсенділік болып табылады және ішкі процестердің бастапқы кезеңдеріне байланысты өздігінен пайда болады.

Белсенділіктің дамуындағы үшінші маңызды кезең адам іс-әрекетінің пайда болуымен байланысты, оның жануарлардың мінез-құлқынан басты айырмашылығы бейімделуден әлеуметтік, әлеуметтік-тарихи шығу тегі бар өз мақсаттарына сәйкес шығармашылық өзгеріске ауысуы болып табылады.

Көптеген ғалымдар іскерлік адам белсенділігінің ерекшелігін барынша дәл көрсететінін айтады. Мысалы, М.С. Каган «іскерлік» ұғымы адам белсенділігін барынша дәл бейнелейтініне назар аударады: адам белсенділігінің жануарлардан айырмашылығы, биологиялық қана емес, сонымен бірге әлеуметтік өмірді де қамтамасыз етуге арналған; сондықтан ол күрделі және алуан түрлі болады [14, б.85].

Осылайша, белсенділікті материя қозғалысының сыртқы және ішкі детерминистік сәті деуге болады. Материя күрделене түскен сайын, жансыз заттан жандыға «көтерілу» адамда бастамашыл қабілетті туындататын шығармашылық, трансформациялық сипаттағы іс-әрекеттің бейімделуіне ықпал ететін механикалық рефлексиядан қарапайым реакцияға дейінгі қозғалыс сәті мен ерекшелігіне ие болады.

Адамның іс-әрекетін оның сыртқы әлеммен және қоғаммен өзара әрекеттесуін талдамай тұрып, нақты түсіну мүмкін емес. Адам тұлға ретінде қоғаммен өзара әрекеттесу нәтижесінде ғана дамитыны белгілі. Сондықтан әлеуметтік-тарихи тәжірибе алады. Бұндай даму адамның өзі белсенділік танытқан жағдайда жүреді. Бір жағынан, олар әлемге, қоғамға бейімделеді, екінші жағынан, қоғамды, әлемді өздері құрастырады, өзгертеді, жаңасын жасайды, сол арқылы өздерін табады. Адам мен қоғамның өзара әрекеттесуінің өзіндік ерекшелігі жеке тұлғаның белсенділігін талдау үшін координаттар жүйесін орнатады.

Біріншіден, қоғам өзіне бағытталған құндылық пен мақсаттар жүйесін жасайды және мақсатқа қол жеткізе отырып, адам қоғам «бағдарламалаған» белсенділік деңгейінде көрсетеді.

Екіншіден, мақсаттарға жету процесінде адам жаңа құндылықтар мен мақсаттардың пайда болуының шарты болып табылатын әлеуметтік қатынастарды өзгертеді.

Үшіншіден, белсенділіктің нақты «тасымалдаушысы» өнімді, саналы, әлеуметтік сипаттағы адамның іс-әрекеті болып табылады.

Төртіншіден, іс-әрекеттің іскерлік қабілеттерге, яғни жеке тұлға қоғам мен өзіне жауапкершілік жүктей отырып, бастаманы, шығармашылықты жүзеге асыратын сипаттамаларға ие болуы маңызды.

Адам мен қоғам арасындағы әрекеттесудің бір түрі-әлеуметтену процесі. Қоғам жеке стандарттарды белгілейді, және оған шешімді жеке тұлғаның дамуын қамтамасыз ететін міндеттер қояды, білім берудің формалары мен әдістерін анықтайды. Ал адам санасында көрінетін норма, талап пен ережелерді игере отырып, әлеуметтік мәселелерді шешуге қатысады. Сол уақытта мұндай игеру адамның белсенділігі арқылы дамып отырады. Сондықтан біз адамның белсенділігі байқалатын әлеуметтенудің анықтамаларын қолданамыз. Осыған байланысты Г.М. Андрееваның әлеуметтенуге берген анықтамасы сәтті тұжырымдалған: әлеуметтену-бұл бір жағынан, әлеуметтік ортаға, әлеуметтік байланыстар жүйесіне кіру арқылы жеке адамның әлеуметтік тәжірибені игеруін; екінші жағынан, жеке адамның белсенділігі, әлеуметтік ортаға белсенді қатысуы арқылы әлеуметтік байланыстар жүйесін белсенді түрде көбейтуін

қамтитын екі жақты процесс [19, б. 338]. Тұлғаның белсенділігін зерттеу тұрғысынан бізді қоғамда қалыптасатын көзқарастарға, стандарттар мен идеалдарға байланысты туындаған өзіндік ерекшелік мәселесі қызықтырады. Осыған байланысты толық шолуды И.С. Конның шығармаларынан табуға болады. Мұнда моральдық, діни және басқа да көзқарастарға байланысты түрлі әлеуметтік формацияларда баланың белгілі бір белсенділік дәрежесін қамтамасыз ететін білім беру стратегиялары қалыптасқаны көрсетілген [20]. Әлеуметтенудің құралдары мен формалары кейбір жағдайларда бастамашылдықты, орындаушылықтың дамуын, мойынсұнушылықты басуға бағытталса, басқаларында, керісінше, бастамашылдық, кәсіпкерлік пен шығармашылық ынталандырылу қарастырылған.

Әлеуметтену кезеңіне байланысты көзқарастардың өзгеруіне көптеген нұсқалар себеп болуы мүмкін. Мысалы, Э.Голдфранк қоғамның төрт түрін ажыратады: тәртіп ерте және кеш балалық шақта әлсіз болатын қоғам; ерте және кеш балалық шақта қатаң болатын қоғам; тәртіп ерте балалық шақта қатаң, ал кеш балалық шақта әлсіз болатын және керісінше қоғам. Ол кішкентай балаларға қатаң, жүйелі тәртіп қажет, ал олар есейген сайын сыртқы бақылау әлсіреп, балаға біртіндеп тәуелсіздік берілуі керек деп есептейтін еуропалық білім беру моделін, негізінен, үшінші түрге жатқызатынын атап өтеді.

Қоғамдық көзқарастар отбасы, қоғамдық тәрбие жүйесі арқылы іске асырылады. Олар белсенділікті танытуға арналған нормативтерді белгілейді. Бірақ белсенділіктің өзі нақты іс-әрекетте көрінеді. Әдіснамалық тұрғыдан алғанда іс-әрекет белсенділік нысаны ретінде болуы, ал іс-әрекеттің өзі жеке тұлғаның белсенділік өлшемі арқылы сипатталуы мүмкін болатын екі маңызды нәрсені атап өткен жөн. Адам сыртқы және ішкі әрекеттерді жасамайтын пассивті және өз іс-әрекеттерін бастауға, оларды қарқынды жүзеге асыруға және жоғары нәтижелерге қол жеткізуге тырысатын белсенді болуы мүмкін. Бізді қоршаған ортада әлеуметтік белсенділікті дамыту есту қабілеті зақымдалған балаларда өмір сүру үшін қажет деп есептеуімізге болады. Мүмкіндігі шектеулі бастауыш сынып оқушыларын табысты әлеуметтендірудің шарттарының бірнеше түрі бар солардың бірі оларды дербес өмірге дайындау, "ересек өмірге" кіру кезінде оларға қолдау көрсету және көмек көрсету болып табылады, ол үшін ең алдымен балалардың әлеуметтік бейімделуі үшін отбасында және білім беру мекемелерінде педагогикалық жағдай жасау қажет деп есептейміз. Ата-аналары есту қабілеті зақымдалған балаларының бойында адамгершілік, басқа адамдарға көмектесуге дайын болумен қатар басқаларға мұқият болу сияқты қасиеттерге бағыттап тәрбиелеуі керек деп есептейміз [21].

Психологиялық шындық ретінде белсенділікті талдауға толығырақ тоқталайық. Бұл жерде белсенділік әдіснамалық принцип ретінде әрекет ете алатындығын көрсету керек, оның негізінде адамның тіршілік иесі ретінде жұмыс істеуі туралы жалпылама қорытынды жасалады. Белсенділік ұғымы бихевиоризмде [22] принцип дәрежесіне көтерілген реактивтілік ұғымымен алмастырылды. Бихевиоризм өкілдері [22, б. 10] психикалық рефлексияның негізгі элементі ретінде реакцияларды қарастырады. Мінез-құлықты зерттеудің

«объективті» әдісін ұсына отырып, олар психиканың рөліне делдал болатын сананы жоққа шығарды. Осылайша реакция құрылымға байланысты өзіндік ерекшелікке ие болады, сөйтіп оған теңеледі.

Кеңестік психологиялық ғылым үшін белсенділік принципін растайтын тәсіл дәстүрлі болып табылады. Бұл жерде Л.С. Выготскийдің, Ф.Ф. Добрынин, С.Л. Рубинштейннің, А.Н. Леонтьевтің, С.Д. Смирновтың және т.б. еңбектері үлкен рөл атқарды. Соңғы жылдары белсенділік принципін қалыптастыру әрекетін психолог С.Д. Смирнов жасады. Ол былай деп жазады: «белсенділік субъектінің мақсатты шығармашылық іс-әрекеттер арқылы өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жылжыту қабілетін білдіретін адам қызметінің конституциялық сипаттамаларының бірі ретінде әрекет етеді. Бұл ретте іс-әрекеттің мақсаты мен құралдары өмірлік контекстен туындайтын оқиғаның қайнар көзіне ие. Оның негізгі мазмұнын басқа адамдармен қарым-қатынас, сондай-ақ табиғатқа әлеуметтік-мәдени жанама қатынас құрайды» [14, б. 78].

Адамның іс-әрекетінің мәнін түсіну үшін осы принциптің маңыздылығын асыра бағалау қиын. Оны қолдану адам іс-әрекетінің шығармашылық, трансформациялық табиғатын ашуға мүмкіндік береді.

Осы бөлімнің міндетіне сүйене отырып, белсенділіктің ерекшелігін анықтау маңызды. Белсенділік психиканың динамикалық ерекшеліктерін, оның маңызды жақтарын және де адам қол жеткізген нәтижелердің сапасын ашады. Белсенділік әрбір жағдайда өзіндік ерекшелікке ие және сол арқылы адам психикасын күрделі көп деңгейлі білім ретінде сипаттайды. Алайда, оның әртүрлі көріністеріндегі белсенділікті талдамай тұрып, тағы бір мәселеге, атап айтқанда, жеке белсенділік көздерінің мәселесіне тоқталу керек.

Бұл мәселе екі жақты шешілетіні белгілі. З.Фрейд пен оның ізбасарлары белсенділікті анықтайтын факторлар ретінде бастапқы инстинкттерді, либидо энергиясы мен танатос энергиясын, алға тартады.

Қоғам бұл инстинкттерді тікелей іске асыруды бұғаттайды, сондықтан олар жоғалып кетпей, адамның бейсанасына ауысады. Сөйтіп олар әртүрлі алмастырғыш немесе әлеуметтік қолайлы формалар арқылы көрінеді. Сондықтан адамның белсенділігі іс жүзінде бейсаналықтың әртүрлі формаларымен анықталады [23].

Неофрейдизмнің өкілдері белсенділік көздерін: біреулері әлеуметтік өзара іс-қимыл шеңберіндегі белсенділіктің әртүрлі нысандарын тудыратын түбегейлі алаңдаушылықта деп, басқалары қоғам бұғаттай алатын бостандыққа ұмтылу деп көреді. Осыған байланысты белсенділік бостандықтан қашу не оны растау ретінде түсіндіріледі [24].

Кеңестік психологияда жеке тұлғаның белсенділік көзі әртүрлі қажеттіліктерден туындайтынын мойындайды. Адам биологиялық қажеттіліктермен дүниеге келеді, оның өмірі мен іс-әрекеті барысында әлеуметтік қажеттіліктер қалыптасады. Бастапқы қажеттіліктерді қоғам белгілейді, содан кейін олар жеке тұлғаның қажеттіліктеріне айналады және мотивтер жүйесі арқылы оның қызметі мен белсенділіктің ерекшелігін анықтайды.

Адамның қажеттіліктері әртүрлі әрі оларды жіктеу елеулі қиындықтарға тап болады. С.Б. Каверин ұсынған жіктеу жақында пайда болған маңызды жіктеулердің бірі болып табылады. Ол белсенділікті жіктеудің іс-әрекет түрлері бойынша және биологиядан әлеуметтікке «көтерілу» қағидаты бойынша деген екі критерийін ұсынады. Мысалы, биологиялық деңгейде жұмысқа деген қажеттілік қауіпсіздік қажеттілігі сияқты, психофизиологиялық тұрғыда-гедонистік қажеттілік, социогендік деңгейде өзін-өзі растау қажеттілігі сияқты болып көрінеді. Ең соңында, жеке тұлға болу қажеттілігінің формасын алатын жоғары деңгей ерекшеленеді. Таным, қарым-қатынас (қарым-қатынас бұдан әрі толығырақ қарастырылады) сияқты іс-әрекеттің қажеттіліктері де осылай қарастырылады. Құрдастар белсенділіктің қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Сөздік қоры, қарым-қатынас сипаты, эмоционалды байланыстар жеке іс-әрекет түріне байланысты бастауыш сынып оқушыларына әсер етеді. Оқушылардың бір-бірімен әрекеттесу процесі әртүрлі жолдармен болуы мүмкін қарым-қатынастың белсенді формаларының қалыптасуына әсер ету [25].

Қажеттіліктер өздігінен белсенділікті анықтай алмайды, ол үшін олар мотивтер жүйесіне айналуы керек. Қажеттілік ұғымы бойынша көптеген көзқарастар бар. Мысалы, А.Н. Леонтьевтің пікірінше, қажеттілік өзінің болмысын алғашқы қанағаттанғанына дейін «білмейді», оны әлі де анықтау керек. Қажеттілік объективтілікке осындай анықтау нәтижесінде ғана ие болады, ал қабылданған (ұсынылған, елестетілген) объект өзінің қозғаушы және бағыттаушы қызметін атқарады, яғни мотивке айналады [26]. Сонымен қатар зерттеулерде қажеттілік негізгі ынталандыру ретінде әрекет етеді. Алайда ол қабылдану үшін және мотив ретінде әрекет ету үшін саналы болуы керек. Басқаша айтқанда, мотив іс-әрекетті дереу анықтамайды, жанама түрде оның жеке басын қабылдау арқылы белгілі бір белсенділік деңгейін қамтамасыз етеді. А.А. Файзуллаев мінез-құлық пен іс-әрекетте жүзеге асырылғанға дейін мотив өтетін үш кезеңді анықтайды: мотивацияның пайда болуы; мотивті түсіну және адамның саналы импульсті мотив ретінде қабылдауы, яғни адамның мотивті қабылдауы [27, б. 56].

Қазіргі психологияда мотивацияның құрылымдық құрамы туралы пікірталастар жүргізіліп жатыр. Сонымен, В.Г. Асеев шындықтың қалаған жай-күйінің оң тәжірибесінің қайшылықты бірлігінде және оның жай-күйінің бір уақытта теріс тәжірибесінен тұрады деген мотивацияның екі модальділігі туралы көзқарасты қолдайды. Мотивтер осы модальдіктердің әртүрлі қатынастарына байланысты белгілі бір эмоционалды модальділіктің басым болуымен қалыптасады [28, б. 112].

В.К. Вилюнас көрсетілген құбылыстардың жалпы мотивациялық маңыздылығын көрсетеді, мотивацияның ситуациялық және онтогенетикалық дамуының негізгі психологиялық механизмдерін талдайды. Олардың мотивациялық кондицияның негізін құрайтын эмоционалды ауысу механизміне ерекше мән беріледі [29, б. 118].

Адамның мотивтері өзінің жиынтығында жеке мағынасы ұғымы ретінде бекітілген маңызды объектілерге қатынасын анықтайды. А.Н. Леонтьев егер

сананың болмысына, оның динамикалық күйіне қарасақ, онда біз құндылық деп атайтын сәйкессіздік басты қарама-қайшылық екенін, яғни еңбек құралдарында, әлеуметтік нормалар, құндылықтар мен тіл ұғымдарында анықталған қоғамдық-тарихи тәжірибе болып табылады деп көрсетеді. [26, б. 65]. Осылайша, адам белсенділігінің ерекшелігі, бір жағынан, объективті түрде анықталған мақсат пен міндеттермен (оларды проблемалық жағдайда адамның өзі тұжырымдай алады), екінші жағынан, кейбір жағдайларда адамның жеке мағынасы арқылы анықталатын қажеттіліктер мен мотивтердің өзіндік ерекшелігімен, үшінші жағынан, іс-әрекеттің операциялық жағының қалыптасуынан туындайтын тәжірибесімен анықталады.

Сонымен, белсенділік оқушылар деңгейінде іс-әрекет формасын алады. Алайда, іс-әрекеттің өзі белсенділік өлшемі арқылы сипатталуы мүмкін. Белсенділік шындық қана емес, сонымен бірге ақыл-ойды түсінудің әдіснамалық принципі ретінде әрекет ете алады. Адам белсенділігі оның қоғаммен өзара әрекеттесу жүйесінде қарастырылуы керек. Сонда ол, бір жағынан, объективті әлеуметтік мақсат пен нормалармен анықталады, екінші жағынан, мотивациялық қажеттілік саласының өзіндік ерекшелігін білдіреді.

Мазмұндық жағынан белсенділікті мінез-құлық мотивтерін талдау арқылы сипаттауға болады. Бұл ретте соңғылары қатынастар, мағына мен құндылық бағдарлары жүйесіне, сондай-ақ іс-әрекеттің сандық және сапалық ерекшеліктерін зерттеу арқылы біріктіріледі. Белсенділік бұл жағдайда адамды әлеуметтік және жеке тұлға ретінде сипаттайды.

Жеке тұлғаның белсенділік көзі тиісті себептер арқылы белгілі бір бағытты қамтамасыз ететін іс-әрекетті анықтайтын қажеттіліктер болып табылады. Өз кезегінде, мотивтер әртүрлі қатынастарға біріктіріледі. Қарым-қатынастың мазмұны белгілі бір жағдайларда белсенділік мазмұнының сипатын, ерекшелігін анықтайтын жеке тұлғаның құндылықтары бола алатын жеке мағынада толық көрінеді. Осылайша, мотивтер, қатынас пен жеке мағыналар белсенділік векторларына бағдар мен өзіндік ерекшелік береді. Оның құрамдас бөліктерін адамның іс-әрекеті, олардың сапасы, қарқындылығы, тұрақтылығы және т.б. құрайды.

Бағыттаушы және құраушы компоненттердің бірлігі адам қызметінің, яғни оның белсенділігінің қозғалыс сәттері ретінде әрекет етеді. Мұны М.Дж. Аптердің реверсивтілік теориясы айқын көрсетеді [30, б. 162]. Бұл теорияға сәйкес, адам белгілі бір уақытта мақсатты не мета мақсатты күйде болуы мүмкін. Мақсатты күйде болған адам өзін өз іс-әрекеттерінде белгілі бір, анықталған және маңызды мақсатқа бағытталған адам ретінде қабылдайды.

Мета мақсатты жағдай адамның процеске, іс-әрекеттің орындаушылық аспектісіне бағдарлануын көрсетеді. Бұл жағдайда мақсат процеске қатысты қосымша немесе кездейсоқ нәрсе ретінде қабылданады.

Теория мен практика үшін реверсивтіліктің маңыздылығын ескере отырып, М.Дж. Аптер тұлға үнемі өзгеріп, қозғалыста болатындықтан; егер біз оқушылардың белсенділігінің толық әрі сенімді көрінісін алғымыз келсе,

метамотивация деңгейінде болатын өзгерістерді ескеруіміз керек деп пайымдайды [30, б. 39].

Белсенділік жеке дамудың кейбір заманауи кезеңдерінің негізі болып табылады. Мысалы, Ю.Н. Карандашев ұсынған кезеңдеу кезінде реактивтілік реакция тұжырымдамасына, ал белсенділік негізі айналым тұжырымдамасына негізделген [31, б.17]. Автор бір субъектінің екіншісіне әсерін айналым деп атайды. Ол табиғатта белсенді және соңғысын өзгертуге бағытталады. Оған жауап ретінде айналымнан туындаған және адамның қажетті өзгерістерге бейімделуіне бағытталған екінші субъектінің біріншісіне әсерін айтамыз. Демек, адамның белсенділігі дегеніміз өз айналымының мазмұнында басқа субъектінің жауап формасын құруға деген көзқарас болып табылады.

Кезеңдеу негізделетін мынадай іргелі ұғымдар бөлінеді: нақтылық-формальдылық, субъектілік-объектіге бағдарлау, эгоцентризм-позициялық, тәуелділік-тәуелсіздік. Осы негізде Ю.Н. Карандашев жеке тұлғаның даму дәуірлерін (тәуелділік-тәуелсіздік), этаптарын (субъективті немесе объективті бағдарлау), фазаларын (нақтылық-формальдылық) және кезеңдерін (реактивтілік-белсенділік) ажыратады [31, б.21]. Нақты іс-әрекеттегі белсенділік моменті А.Г. Асмолов пен В.А. Петровскийдің зерттеуінде көрсетілген. Авторлар адамның іс-әрекетін талдаудың морфологиялық және динамикалық парадигмаларын бөліп көрсетуді ұсынады. Морфологиялық парадигма А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет тұжырымдамасында толық түрде берілген [26, б. 133]. Динамикалық парадигма динамиканы адамның іс-әрекетінің қозғалысы мен оның құрылымдық компоненттерін сипаттайтын сәттерді бөліп көрсету қажеттілігін білдіреді. Іс-әрекет қозғалысының бірлігі ретінде міндеттеме мен ситуациялық белсенділікті айтуға болады.

Міндеттеме дегеніміз іс-әрекет қозғалысының бағытын сақтау тенденциясы. Оның, біріншіден, іс-әрекеттің тұрақтылығын қамтамасыз ететін оның қозғалысының қажетті ішкі сәтін; екіншіден, іс-әрекеттің консерватизм мен қатаңдығын анықтайтын екі жағы бар [32]. Міндеттеменің семантикалық, мақсатты және операциялық түрлері ерекшеленеді. Ситуациялық белсенділік іс-әрекеттің қозғалыс жолындағы ситуациялық шектеулерді жеңетін, субъект жағдайдан жоғары болатын осындай үрдістердің болу фактісін анықтайды [33, б. 61].

Теориялық және эксперименттік талдау негізінде А.Г. Асмолов пен В.А. Петровский іс-әрекеттің қозғалысы адамның қалыптасқан көзқарастары мен оның шектеулерін жеңу арқылы жағдайдан шығу, яғни жоғары ситуациялық белсенділікті көрсету қабілетінен тұрады деген қорытындыға келеді.

Егер біз бұл мәселені белсенділіктің сапалық сипаттамасын анықтау тұрғысынан қарастыратын болсақ, онда келесі сәттерді бөліп көрсетуге болады: белсенділік болашаққа бағытталған; субъект жағдайды кеңейтеді, оған қатысты артық мотивтерді тұжырымдайды, өзіндік тәуекелге қабілеттілігін көрсетеді. Біз жеке деңгейдегі белсенділік жағдайдың өзі не басқа адамдар қойған талаптардан тыс шығумен сипатталады деп айтқан Д.Б. Богоявленскаяның шығармаларына сілтеме жасадық [17, б. 88].

В.А. Петровский әлеуметтік мәні бар элементтің жеке тұлғалық аспектісінің атрибуция түріне байланысты жеке белсенділік ерекшеліктерін ашады [33, б. 454]. Жеке адамға тән ерекшеліктер тұрғысынан қаралғандағы жеке тұлғаның жеке атрибуты; индивидуалды байланыстар әр адамның жеке басының тасымалдаушысы ретінде әрекет ететін индивидуалды атрибуция; жеке тұлға жеке субъектінің шеңберінен тыс шығарылып, жеке адам тұлға болу кеңістігіне қайтадан енетін мета-индивидуалды атрибуция деген түрлері ерекшеленеді.

Демек, адамның белсенділігін адамның жеке қасиеті ретінде, әлеуметтік актілер мен іс-әрекеттерді жүзеге асыру процесі мен нақты өзгерістер ретінде түсінуге болады. В.А. Петровскийдің пікірінше, жеке тұлғаның анықтаушы сипаттамасы оның белсенділігі болып табылады; ол жеке жоспарда ситуациялық талаптар мен рөлдік рецепттерден тыс шығу құбылыстарында; ішкі жоспарда іс-әрекеттер мен әлеуметтік актілерде; мета-жеке жоспарда басқа адамдарға нақты үлестерде көрінеді [33, б. 467].

Іс-әрекеттің маңызды параметрі ретіндегі белсенділіктің жалпы сипаттамасын бермес бұрын, оның тағы бір аспектісіне, атап айтқанда ерікті компоненттің рөліне тоқталып кетейік. Еріктілік психологияда импульсивті және нақты ерікті белсенділікті ажыратады. В.И. Селиванов импульсивті белсенділіктің аз саналы, бірақ күшті эмоционалды импульстардың әсерінен пайда болатындығын айтады [34, б. 11-78]. Ол ерікті белсенділікті жеке іс-әрекеттің ең жоғары түрі деп санайды. Бұл адамның іс-әрекет мақсаты мен оны жүзеге асыру үшін қажетті ішкі жағдайларды таңдау, оның мінез-құлқын саналы түрде реттеу мен тұрған міндеттерді шығармашылық түрде шешу қабілеттілігін көрсетеді. Күшті мотивациясы бар еріктілік іс-әрекеттің өнімділігін арттырып, оны күшейтеді, мотивация әлсіз болғанда еріктілік арқылы қиындықтарды жеңуге және мәселені шешуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл тәсіл ерікті күш-жігердің мәнін, оның нақты психологиялық механизмдерін түсіндірмейді.

В.И. Иванников ерік-жігерді мотивацияның ерікті формасы ретінде қарастыруды ұсынады [35].

Бұл көбінесе саналы, мақсатты сипатқа ие ерікті көріністермен бірге жүретін белсенділік деп қорытынды жасауға болады. Сонымен қатар, ерік іс-әрекеттің тиімді құрамдас бөлігі ретінде емес, күш ретінде әрекет ететінін атап өткен жөн.

Белсенділік дегеніміз-адамның өз бетінше қабылдаған мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған мотивация мен іс-әрекеттердің қоспасы, ал әрекет іске асырудың сапалық ерекшеліктерімен және қуат параметрлерімен сипатталады [36, б. 76]. Екеуі де іс-әрекеттің өзіндік ерекшелігін сипаттай отырып, оның қозғалысының сәттері ретінде әрекет етеді. Белсенділік әлеуметтік тұлға деңгейінде де, жеке тұлға деңгейінде де көрінеді. Ол көбінесе міндеттеме, мақсаттарды өзіндік тұжырымдау түрінде болады, мұнда мотивация мәселені шешу үшін не жеткілікті, не артық болады. Нәтижесінде жағдайдың, талаптардың шегінен шығуы жүзеге асырылады. Тұлға бұл жағдайда міндеттемелерден бас тартуға қабілетті, ал оның мінез-құлқы ерікті компонент

көрінетін ерікті, мақсатты сипатта болады. Бұл мінез-құлық пен іс-әрекеттегі белсенділікті түсінудің сипаттамасы мен мазмұны болып табылады.

Біз белсенділікті осы уақытқа дейін не психодинамикалық, не мазмұнды деп санадық. Алайда, олар қоғамдық міндеттерді шешуге адамның қосқан үлесінің өлшемі тұрғысынан талдануы мүмкін. Белсенділік бұл жерде әлеуметтік белсенділік мәртебесін алады. Басқаша айтқанда, қоғам жеке адамға әртүрлі құндылықтар мен маңыздылықтағы міндеттерді шешуді ұсына отырып, белсенділік көріністерінің өзіндік ерекшелігін анықтайды.

Белсенділікті түсінудің бастапқы көзі адамның шындықпен әлеуметтік өзара әрекеттесу категориясы болып табылады. Ғылымда жеке адамның әлеуметтік дамуы дегеніміз әлеуметтік-тарихи тәжірибені игеру процесі деп танылады, нәтижесінде адам жаңа нәрсені жасау, жалпы әлеуметтік дамуға өз үлесін қосу қабілетіне ие болады.

Әлеуметтік өзара қарым-қатынас пен әлеуметтік даму әр түрлі қарама-қайшылықтарға негізделген шындықты дамыту мен қайта құрудың белсенді процесі ретінде жүзеге асырылады. Жеке тұлғаны әлеуметтік шындыққа қосу просоциалдық құндылықтарды игеру мен оларды құру жолымен жүруі мүмкін. Бұл ереже философиялық, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде бірнеше рет жазылған.

Белсенділіктің сипатын анықтайтын шара жеке адам қоятын және соған жететін құндылық мақсаттары тұрғысынан қарастырылуы мүмкін әлеуметтік міндет деп санаймыз. Әлеуметтік мәселелерді шешуге қатыса отырып, адам бір жағынан әлеуметтік белсенділікті, екінші жағынан қоғамға қарсы белсенділікті көрсете алады. Біз зерттеуіміздің міндеттері мен идеяларына сүйене отырып, К.А. Әбілханова-Славскаяның еңбектеріндегі «әлеуметтік міндет» мәселесін қарастыруды жөн деп таптық. Оның пікірінше, әлеуметтік міндет жеке тұлғаны іс-әрекетке қосудың нақты нысаны ретінде әрекет етеді. Ол бұл шектеуді ұйымдастырудың нысаны және сонымен бірге оның белсенділігін өзектендіру, анықтамалары мен жаңартулары бар нысан деп айтады [36, б. 187]. Бұл тұжырымдаманы енгізудің мәні оның жеке тұлғаны әлеуметтік тұлға (қоғамдық қатынастар) арқылы анықтаудан оның мәнін жүзеге асыру әдісі арқылы анықтауға ауыстырылуында болып табылады [36, б. 188].

Біздің ойымызша, әлеуметтік міндеттерді екі бағытта анықтауға болады: біріншіден, қоғамның өзін әлеуметтік жүйе ретінде дамыту үшін олардың құндылығы тұрғысынан қарастыру; екіншіден, оны адамның оларды шешуге қатысуы, оны жалпы пайдаға немесе жеке қажеттіліктерді қанағаттандыруға итермелейтін мотивтерді түсінуі тұрғысынан талдауға болады.

Әлеуметтік міндеттің маңызды ерекшелігі оны тұжырымдау мен ұсынудың сипаты болып табылады. Міндет адамның алдына дұрыс қойылуы, жағдайға, жасына, нақты мүмкіндіктеріне сәйкес келуі керек. К.А. Әбілханова-Славская баланы тәрбиелеу процесінде оның міндеттерін дұрыс қоймау не оның белсенділігін шектеуге, жалқау тұлғаның қалыптасуына, не адамның елеулі ақауларын тудыруы мүмкін кеңістікке шоғырлана алмауына әкеледі дейді [36, б. 189]. Адам әлеуметтік міндеттерді шешуге қатыса отырып, әлеуметтік

белсенділікті немесе реактивтілікті көрсете алады. Белсенділіктің көрінісі әлеуметтік міндеттің құндылығына, оны қабылдау не қабылдамау дәрежесіне, адамның оны шешуге қатысу шараларына байланысты болады.

Әлеуметтік белсенділік пен әлеуметтік реактивтіліктің негізгі айырмашылықтарының бірі адамның әлеуметтік міндетті шешуде жауапкершілікті өзіне жүктеу дәрежесі болып табылады. Жауапкершілік дегеніміз не?

Жауапкершіліктің нақты тұжырымдамаларының ішінде Ж.Пиаже мен Л.Кольбергтің теориялары үлкен танымалдыққа ие болды. Ж.Пиаже жауапкершілікті моральдық дамудың жалпы процесі аясында қарастырады. Ол моральдық реализм мен автономды мораль деген екі кезеңді ажыратады [37]. Бірінші кезең объективті жауапкершілікпен сипатталады, ал екінші кезеңде субъективті жауапкершілік моральдық дамуда қалыптасады.

Л.Кольберг [38] балалардың моральдық дамуының дәстүрліге дейінгі, дәстүрлі және постконвенциялық мораль деген үш деңгейін анықтайды. Осыған сәйкес адамның жауапкершілігі сапалы сипатқа ие болады. Адам жауапкершілігі жазаға бағдарланудан бастап жалпы адамзаттық этикалық қағидалар мен моральдық нормаларға бағдарлануға дейін созылады.

Қазіргі психологияда К.Мұздыбаев жауапкершілік мәселесін мұқият зерттеуге тырысты. Ол былай тұжырым жасайды: «Психологияда жауапкершілік жеке тұлғаның қасиеті ретінде де көрінеді. Бұл, ең алдымен, жеке тұлғаның әлеуметтік ерекшелігін сипаттайтын сапа. Әлеуметтік жауапкершілік адамның мінез-құлқында қоғамда жалпы қабылданған әлеуметтік нормаларды ұстануға, рөлдік міндеттерді орындауға және оның әрекеттері үшін есеп беруге дайын екендігін көрсетеді» [39].

К.А. Әбілханова-Славская жауапкершілікті сыртқы және ішкі қажеттілікті иемдену ретінде қарастырады [36, б. 213].

Жауапкершілік ұғымы басқа анықтамаларда белгілі бір іс-әрекетті жүзеге асырудың саналы қажеттілігі, қабылданған нормалар мен құндылықтарға сәйкес белгілі бір әлеуметтік міндеттердің шешімі ретінде атап өтіледі.

Т.Н. Сидорова әлеуметтік жауапкершілікті әлеуметтік мақсаттар мен құндылықтарға қажетті тәуелділігін түсіну мен қабылдау негізінде адамның мінез-құлқын, іс-әрекетін анықтайтын жеке тұлғаның интегралды сапасы ретінде қарастырады [40]. Осылайша, жауапкершілік адамның қоғам, басқа адамдар мен өздерінің алдында белгілі бір міндеттемелерді қабылдауын қамтитындықтан, бұл, ең алдымен, адамгершілік қасиет болып табылады.

Жауапкершілік міндеттеме, міндет ұғымдарымен тығыз байланысты. Жауапкершілік дегеніміз жеке тұлға әлеуметтік құнды деп қабылдайтын әрі қолайлы жағдайларда жеке тұлғаның құндылықтарына айналуы мүмкін міндеттемелерді саналы түрде қабылдау болып табылады. Жауапкершілікті жүктеу мүмкін емес, шынайы жауапкершілік әрқашан тәуелсіз әрекеттермен бірге жүреді.

Жауапкершілік жеке адам талаптарды орындау қажеттілігін түсіне бастағанда, нақты жағдайдан асып түсіп, белгілі бір мақсат пен әлеуметтік

міндеттің кең контексті арасындағы байланысты орнатқан кезде туындайды. Басқаша айтқанда, әлеуметтік мағына қабылданған кезде жеке мағынаға айналады.

О.Н. Долиная тәуелсіздік деп өз нанымдарын ұстану, басқалардың көмегіне жүгінбестен, өз күшіне сену қабілетін түсінеді. Тәуелсіздік дәрежесін «тәуелсіздік-тәуелділік» шкаласында сипаттауға болады [41, б.73]. Көбінесе тәуелсіздік іс-әрекеттің атқарушы компоненттерімен байланысты болады. Дегенмен, соңғы зерттеулер көрсеткендей, тәуелсіздік іс-әрекетті игерудің бастамасында да, басқа адамдармен қарым-қатынаста да, сосын іс-әрекеттің орындаушылық негіздерін игеруде де көрінуі мүмкін.

Сана мен тәуелсіздік деңгейлерін талдай отырып, жауапкершілік деңгейлерін былай ажыратуға болады:

1) Адамның қоғамдық міндеттерді өзінен шеттететін жауапкершіліксіз мінез-құлқы;

2) Ресми жауапкершілік-бұл мәселе туралы жеткіліксіз хабардар болу және оны шешу перспективалары адам үшін және басқа адамдар үшін, көбінесе, тәуелді мінез-құлықты, тәуелділікті тудырады;

3) Шынайы жауапкершілік-бұл мәселе мен оны шешу перспективаларын терең түсіну, сондай-ақ адамның өзін белсенділіктің тиісті формаларының көрінісін ынталандыратын жауапкершілік субъектісі ретінде тануы.

Сонымен, әлеуметтік белсенділік мазмұндық жағынан сана мен тәуелсіздік атрибуттарымен жауапкершіліктің жоғары деңгейінде сипатталады. Әлеуметтік реактивтілік, керісінше, әлеуметтік міндет пен оны шешу перспективалары туралы жеткіліксіз хабардар болуымен байланысты, бұл тәуелсіздіктің төмен деңгейіне, сайып келгенде, жауапкершіліктің төмен деңгейіне әкеледі.

Талдау нәтижесінде белсенділікті адамның әлеуметтік міндеттерді шешуге қосқан үлесінің мәні ретінде сипаттауға болады.

Әлеуметтік белсенділік-бұл әлеуметтік құндылыққа ие әлеуметтік міндеттерді қабылдауға, өзгертуге, жаңадан тұжырымдауға байланысты әрекеттер мен мінез-құлық тәсілдері. Нәтижесінде, берілген жағдайдың шеңберінен шығу жүзеге асырылады, әлеуметтік міндеттерді шешудің әлеуметтік мәні танылады, өзінің «Менін» сонымен байланыстыру процесі жүреді, субъектінің позициясын білдіретін ішкі мотивация басым болады. Нәтижесінде адам белгілі бір міндеттемелерді қабылдап, жауапкершілік субъектісіне айналады және маңызды нәтижелерге қол жеткізеді. Белсенділік мінез-құлықтың психодинамикалық сипаттамасы ретінде, іс-әрекеттің мазмұндық сипаттамасы ретінде және құндылық өлшемі ретінде адамның нақты іс-әрекеттегі әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесі әлемге белсенді көзқарастың, оны игеру мен түрлендірудің өлшемін білдіретін бірлікте әрекет етеді. Тұлға белсенділігінің теориялық аспектілерін талқылаудың негізгі қорытындыларын шығарайық.

Белсенділік негізгі категорияларға жатады және кең мағынада материяның тіршілік формасы ретінде қозғалыстың өзіндік ерекшелігін сипаттайды. Табиғатта материяның өзі күрделене түскен сайын белсенділік шындыққа, іс-

әрекетке бейімделуді қамтамасыз ететін реактивтіліктен дамиды. Реактивтілік бастамашыл қабілетке ие болатын шығармашылық трансформациялық сипаттағы адамның іс-әрекетінде көрініс табады. Сонымен қатар, әдіснамалық тұрғыдан белсенділік формасы ретіндегі іс-әрекеттің өзі адамның қандай міндеттерді және қалай шешетініне байланысты оның өлшемі арқылы сипатталуы мүмкін.

Адамның организмі, әлеуметтік тұлға және жеке тұлға ретіндегі көп деңгейлі құрылымына сүйене отырып, белсенділік сәйкесінше мінез-құлықтың психодинамикалық сипаттамалары ретінде, қызмет пен мінез-құлықтың мазмұнды сипаттамалары мен адамның әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесінің өлшемі ретінде қарастырылуы керек.

Әлеуметтік белсенділік адамның қасиеті мен жеке басының сапасы ретінде, жеке басының бостандығын көрсету процесі мен адам дамуының қозғаушы күші ретінде, тәрбиенің ажырамас бөлігі ретінде көрінеді. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің көрінісі олардың шындықпен қарым-қатынастың жаңа жүйесіне кіруінің бастапқы кезеңіне байланысты өзіндік ерекшелікке ие.

1.2 Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің негізгі көрсеткіштерін дамытудың педагогикалық теориялары

Бастауыш мектеп жасындағы әлеуметтік белсенділік деп баланың әлеуметтік міндеттерді шешуде өз жасына тән іс-әрекетке қосылу қабілеті мен басқа адамдар үшін де, өздері үшін де маңызды нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін психикалық белсенділіктің деңгейін көрсету түсіндіріледі. Бастауыш мектеп жасы-бұл адамның қарқынды дамитын кезеңі. Бастауыш мектеп жасы-бұл адамның бағыты, оның мүдделері мен бейімділігі белгіленген кезең. Осы жастағы мектеп оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің құрамын бөлудің теориялық негізі жеке тұлғаның құндылық бағдарлары туралы түсінігі болып табылады. Мұнда құндылық деп адамның белгілі бір салада өзін-өзі тануға деген ұмтылысын, бағытын анықтайтын бастапқы және қажетті психологиялық механизм түсіндіріледі.

Балалар өздерінің ақауы туралы алғаш рет 7-8 жаста хабардар бола бастайды. Бастауыш мектеп жасында оқу бағдарламасын меңгеруді қиындататын, сәтсіздік реакцияларының пайда болуы мен жеке ауытқуларға әкелетін невротикалық және невроздық реакциялар байқалады [42].

М.Е. Хватцев пен С.Н. Шабалин [43] есту қабілеті зақымдалған балаларда шамадан тыс, кейде жеткіліксіз эмоционалды жағдайлар байқалатынын айтады. Оларға моральдық нормаларды білу мен тиісті мінез-құлық арасындағы бірлік тән емес екендігі заңды. Бұл құбылыстың себебі балалардағы моральдық білім олардың эмоционалды көрінісі мен белгілі бір жағдайда қолдану мүмкіндігі жеткіліксіз болатын ресми түрде үйренуінен болады. Бұл баланың әлі де әртүрлі өмірлік жағдайларға бейімделуді, өз идеяларын нақты әрекеттер мен нақты

мінез-құлықпен салыстыруды үйреніп жатқан жас ерекшелігіне байланысты туындайды.

Қоғамдағы оқушылардың құлақ зақымдалулары әлеуметтік мәселе болып табылады. Л.С. Выготский ақауды «әлеуметтік дислокация» деп атады [44].

А.И. Захаров, И.А. Коробейников, М.И. Лисина атап өткендей, баланың толыққанды қарым-қатынас ортасынан ұзақ және жаппай психикалық айырылуы бейімделу процесіне әсер ететін маңызды факторды анықтайды [45, 47].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуы қалыпты жағдайдағыдай заңдылықтарға негізделген. Алайда, бастапқы ақау мен қайталама зақымдалуларға байланысты баяу сөйлеу, коммуникативті кедергілер және танымдық саланың өзіндік даму ерекшеліктері сияқты кейбір ерекшеліктер бар. Есту қабілеті зақымдалған балалар есту қабілеті нашар және естімейтін болып бөлінеді, олардың танымдық белсенділігі мен жеке басының дамуы әртүрлі, өзіндік ерекшеліктері болатынын айта кету керек.

А.Н. Артоболевский мен С.С. Ляпидевскийдің зерттеулерінде естімейтіндер үшін вегетативті жүйенің тұрақсыз күйі, шаршау, эмоционалды сфераның тұрақсыздығы тән деп сипатталады [48, 49]. Н.Ш. Бекмуратов, В.М. Зайцевтің [50, 51] еңбектерінде мектептегі оқытудың барлық кезеңдерінде естімейтін оқушылардың зейін өнімділігі еститін құрдастарымен салыстырғанда төмен болып қалатындығы анықталды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың визуалды анализаторы барлық тітіркенуді өзіне алады. Көру анализаторларында қорғаныс тежелуі дамыған сайын ми қыртысында тежеу процесінің сәулеленуі жүреді. Күн соңында естімейтін оқушыларда визуалды реакцияның күрт ұзаруы дененің жалпы шаршауының басталуымен, яғни жүйке орталықтарының функционалды жағдайының төмендеуімен байланысты.

Т.Н. Прилепская, Р.М. Боскис, Т.В. Розанова өз зерттеулерінде естімейтін мектеп оқушыларының зейін өнімділігі еститіндерге қарағанда көбірек болуы әріптер, сандар, фигуралар сияқты ұсынылған ақпараттың сипатына байланысты деген гипотезаны растайды [52, 54].

И.М. Соловьев бастауыш сынып оқушыларына есте қалатын материалдың өсуінің сатылы сипаты тән деп жазады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша есте сақтау ерекшеліктері олардың қарама-қарсы дамуының баяу қарқынына тікелей байланысты болып келеді [55. б. 19]. Естімейтін оқушылар мәтіннің мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды, сондықтан олар оны сөзбе-сөз айтуға тырысады. Л.В. Занковтың, Д.М. Маянцтың зерттеулерінде айтылғандай, бұл есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік қоры аз болуымен ғана емес, сонымен қатар олардың қолданатын сөздері «инертті», «белсенді емес», белгілі бір комбинацияларда қатып қалуымен де байланысты [55, 56].

Сурдопедагогтардың бақылауы көркем әдебиетті оқу процесінде есту қабілеті зақымдалған оқушыларда пайда болған образдар әрқашан сипаттамаға сәйкес келе бермейтінін көрсетеді.

В.А. Синяк пен М.М. Нудельман естімейтін балалар ұзақ уақыт бойы көрнекі-бейнелі ойлау деңгейінде қалады, ал ауызша-логикалық ойлауды қалыптастыруда еститін құрдастарынан күрт артта қалады, бұл танымдық іс-әрекеттегі жалпы артта қалуды тудырады деп атап өтеді [57, 58].

Т.В. Розанованың зерттеулері көрнекі-бейнелі ойлаудың даму деңгейі бойынша бастауыш мектеп жасындағы естімейтін балалар ақыл-есі кем балаларға қарағанда қалыпты ақыл-ойы бар еститін құрдастарына айтарлықтай жақын екенін көрсетеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда олардың ойлауының дамуында айтарлықтай жеке айырмашылықтар бар. Барлық естімейтін балалардың төрттен бір бөлігінде визуалды ойлаудың даму деңгейі бар. Бұл еститін құрдастарындағы ойлаудың осы түрінің даму деңгейіне сәйкес келеді. Сонымен қатар, естімейтін балалардың кейбірі (әр жас тобының шамамен 15%) ауызша-логикалық ойлаудың даму деңгейі бойынша еститін құрдастарының орташа деңгейіне жақындайды [54, б.73]. Алайда, естімейтін оқушылардың арасында ауызша-логикалық ойлауды дамытуда айтарлықтай артта қалғандары (10-15%) да бар.

Ж.И. Шифтің [59] эксперименттік зерттеулері көрсеткендей, бастауыш мектеп жасындағы естімейтін балалар үшін мәтіндерді талдау қиынға соғады, көбінесе маңызды бөлшектерге назар аудармайды, алайда есейген сайын олардың талдау сапасы жақсарады. М.В. Зверев есту қабілеті зақымдалған 1-сынып оқушыларының 30%-ы екі нысанды салыстыруда олардың біреуін талдауға көшетінін анықтады. Еститін бірінші сынып оқушыларын салыстырудың осындай ерекшелігі 10% жағдайда болды. Есту қабілеті зақымдалған 2-сынып оқушыларында бұл ерекшелік шамамен 18% жағдайда кездеседі [60].

Өзін-өзі бағалау мінез-құлық процестерін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады, оның талаптарының деңгейін анықтайды. Өзін-өзі бағалау және талаптар көбінесе адамның эмоционалды әл-ауқатын, оның жеке басының жетілу дәрежесін анықтайды. Өзін-өзі бағалау мен талаптардың деңгейін қалыптастыру адамның психикалық дамуының факторлары болуы мүмкін қайшылықтарды көрсетеді.

Л.И. Божович талаптардың деңгейі жеке тұлғаның тұрақты жалпыланған белгісі ретінде сипатталады деп жазады [61]. Оның алғашқы көріністері екі-үш жастағы балаларда олардың жеке басының қалыпты дамуымен байқалады.

Т.Н. Прилепская өзін-өзі бағалаудың дамуын және есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қалыпты бағытта талап ету деңгейін анықтайды [62].

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың еститіндерден артта қалуы байқалады. Бұл бастауыш сынып оқушыларында бағалау жағдайынан, олардың негіздемесінен, мұғалімнің, басқалардың пікіріне тәуелділігінен көрінеді. В.Л. Белинскийдің айтуынша естімейтін оқушылардың оқу әрекетінде талап қою деңгейі жоғары тұрақтылықпен сипатталады, бұл әсіресе бастауыш мектеп жасында байқалады. Есейген сайын зақымдалудың тұрақтылығы, талап қою деңгейі және естімейтін балалардың сыни көзқарасы артады. Естімейтін балалардың дамуы Р.М. Боскис, Л.И. Тигранова, М.Е. Хварцев, Т.В. Розанова,

И.М. Соловьев, Ж.И. Шифф, А.А. Зыков және т.б құрайды. А.П. Гозовтың, В.Н. Петшактың пікірінше, есту қабілеті зақымдалған балаларда моральдық-этикалық идеялар мен ұғымдарды қалыптастыруда үлкен қиындықтар бар, нақты, шектен тыс бағалау басым келеді; эмоционалды жағдайлардың себептік шарттылығын түсіну және жеке қасиеттерді түсіну қиын болады [63-65]. В.Г. Петрова бұл олардың айналасындағыларды бағалауына және осындай балаларда өзін-өзі дұрыс бағалауды қалыптастыруына кедергі келтіреді деп санайды [66].

Естімейтін бастауыш сынып оқушыларының мінездерін сипаттай отырып, авторлар дамудың кемшіліктерімен қатар осы жастағы балаларда болатын көңілділік, көтеріңкі көңіл-күй, бай эмоционалды өмір сияқты жағымды белгілерді көрсетеді [67]. Н.Г. Лаговский бұл туралы былай деп жазды: «олар көп жағдайда көңілді адамдар тек кейбір естімейтін оқушылар өздерінің қайғылы жағдайларын біледі және наразылық туындайды» [68, б. 127].

Е.Г. Речицкая мен Е.В. Пархалина іс-әрекеттің эмоционалды негізі ерікті жұмылдыру деңгейінің қарқындылығын анықтайтынын атап өтті. Өз зерттеулерінде олар эмоционалды-еріктік реттеу деңгейінің есту қабілетінің зақымдалу дәрежесіне, сөйлеудің даму деңгейіне және балабақшадағы оқу мерзіміне белгілі бір тәуелділігін анықтады. Е.Г. Речицкая мен Е.В. Пархалинаның екбектеріндегі деректер нейрофизиологиялық және нейропсихологиялық мәліметтерге сәйкес келеді. Онда 7 жастан бастап инстинктивті және эмоционалды реакцияларға ми қыртысының ингибиторлық бақылауының жоғарылауын көрсететін ми құрылымдарының жетілуін және жұмыс істеуін сипаттайды. Авторлар естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту үшін түзету әсерінің кезең-кезеңмен жүйесін ұсынады [69, 70, б.127].

С.М. Rieff және М.М. Terwogt 6-10 жастағы естімейтін балалардың еститін құрдастарымен салыстырғанда үлкен қалауы барын және бұл, біріншіден, есту қабілеті зақымдалған балалардың мүмкін болатын коммуникативті шектелуімен; екіншіден, есту қабілеті зақымдалған балалардың белгілі бір жағдайларда кейіпкерлердің мінез-құлқын ерекше түсіндіруімен; үшіншіден, басқа адамдардың эмоцияларын қалауының көмегімен түсіндіруге бейімділігімен байланысты екенін атап өтеді [71]. 7 жас әлеуметтік қарым-қатынастың қалыптасқан тәжірибесі негізінде олардың ішкі тәжірибелерін тереңірек түсінумен бірге жүреді. Осы кезеңде позитивті және негативті эмоционалды реакциялар бекітіледі. Мысалы, қорқыныштың әртүрлі реакциялары немесе өздерінің мүмкіндіктеріне деген сенімділік.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоциясы мен ерік-жігерінің дамуы тұлғааралық қатынастармен тығыз байланысты. Сонымен, Э.А. Вийтардың бірқатар зерттеулерінде мектеп микроклиматының, мұғалімдер мен оқушылар арасындағы қарым-қатынастың, оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынасының маңызды рөлі атап өтіледі. Э.А. Вийтар естімейтін оқушылар жас ерекшеліктеріне қарай достық қарым-қатынастардың мазмұнын көбірек бағалайтынын айтады, себебі олардың негізінде басқаның эмоциялық

кабылдауы, рефлексия, әлеуметтік перцепция жатыр [72]. Қарым-қатынаста жеке қасиеттердің, эмоциялардың, сезімдер мен ерікті сипаттамалардың сапасы дамиды, сондықтан қарым-қатынас құралдарын кеңейтудің, тұлғааралық қатынастардың мәні мен шынайы мазмұнын түсінудің маңыздылығы артады [72, б. 41]. Н.В. Лозовская есту қабілеті нашар кішкентай оқушылар өздерін естімейтін құрдастарымен салыстырғанда оқушы және тұлға ретінде сыни тұрғыдан бағалайды дейді [73]. Осылайша, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушысының жеке басының сипаттамаларын жоғарыда келтірілген талдау көрсеткендей, әлеуметтік белсенділік бұл бастамашыл, бағытталған, әлеуметтік маңызды іс-әрекетте көрінетін және әлеуметтік қауымдастық мүддесі үшін әрекет етуге дайын тұлғаның күрделі интеграцияланған сапасы ретінде, біз осы санаттағы балалардың ерекшеліктеріне сәйкес қарастырамыз. Сонымен қатар әдебиеттерде ұсынылған есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік дамуын зерттеулердегі идеялар мен бағыттар теориялық тәсілдерде көрсетілген (сурет 1).



Сурет 1 – Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік дамуын зерттеуде түзетудің идеялары мен бағыттары қарастырылған теориялар

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың Т.А. Басилова [104], А.В. Апрашев [105], О.И. Скороходова [106] тәрбиесі тақырыбында қарастырған.

В.Ф. Матвеевтің [107], Т.Г. Богдановтың [108] еңбектерінде мектеп жасындағы есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің даму ерекшеліктерін ашып, психологиялық-педагогикалық түзетудің жеткіліксіз аспектілері көрсетілген.

Шетелдік зерттеушілер диагностикалық кезеңнің маңыздылығын атап өтеді. Онда тесттерде ауызша нұсқаулар болмауы, балалардың осы санатына сәйкес стандартталуы, нақты мақсаты болуы керек. Экспериментатор баланың нұсқауларды түсінетініне сенімді болуы керек (бұл процедураның сәттілігін анықтайтын негізгі шарт) E. Cerretelli [109].

XX ғасырдың 60-шы жылдарынан бастап Загребтегі (Хорватия) «Суваг» орталығында американдық және ағылшын зерттеушілерімен қатар дәрігер П.Губеринаның [110, 111, 112] верботональды әдісінің арқасында диагностика мен оңалтудан өткен естімейтін балаларды зерттеу жүргізілді. Аффективті компонент, мұғалім мен оқушының байланыс жағдайы верботональды әдіс үшін өте маңызды болып табылады [113].

Көптеген шетелдік зерттеушілер естімейтін оқушылардың эмоционалды сипаттамалық өзгерістерінің негізгі себебі тек есту қабілеті ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік депривация деп санайды. Әлеуметтік депривация психикалық дамудың кемшіліктерін анықтайды [114, 115, 116, 117].

Сонымен, құрдастарымен қарым-қатынас кезінде көрінетін бастауыш мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік белсенділігінің ерекшеліктері ересек адаммен қарым-қатынас түріне тікелей байланысты. Бұл әсер жетекші іс-әрекет түрінің өзгеруімен байланысты дағдарыс кезеңі басталған кезде, әсіресе 6-7 жасында, маңызды болып көрінеді. Мектеп оқушыларының әлеуметтік нормаларға бағдарлануындағы негізгі өзгерістер алты-жеті жас аралығында болады. Баланың мінез-құлқы неғұрлым ерікті сипатқа ие болып, мотивтердің иерархиясы мен бағынуы пайда болады.

М.С. Клевченнің пайымдауынша, оқушының белсенділігі оның ұжым өміріне деген қызығушылығы, іс-әрекет тәсілдері мен құралдарын қолданудағы тәуелсіздігі, жауапкершілік сезімі, бастамашылдық, өзін-өзі реттеу, бағалау негізінде оның мінез-құлқын бақылау, батылдық пен табандылық сияқты қасиеттерден тұрады. Н.Г. Огурцовтың зерттеу ұстанымында, белсенділік іс-әрекет нысаны, тәсілі ретінде әрекет етеді.

Осылайша, зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді зерттеп, талдай отырып, біз «белсенділік» ұғымы әр түрлі тұрғыдан қарастырылатынын анықтадық:

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру процесі ретінде;

- коммуникативтік қарым-қатынас нәтижесі ретінде.

Біз қарастырып отырған мәселе бойынша жүргізілген зерттеулерге жасалған талдау есту қабілеті зақымдалған, өзіндік ерекшеліктері бар бастауыш сынып

оқушыларында әлеуметтік белсенділікті заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамыту арнайы зерттеудің қажеттілігін растайды.

Белсенділік мәселелері туралы әдебиеттерді арнайы талдау бізге көптеген белсенділік көрсеткіштерін біріктіру негізінде белсенділікті талдаудың бірлігі ретінде әрекет ететін бастамашылық пен орындаушылық деген екі ұғымды анықтауға мүмкіндік берді. Белсенділік-бұл іс-әрекетті дамыту логикасынан туындайтын бастамашылық пен орындаушылық. Бастамашылық басталуын білдіреді, орындаушылық оның жүзеге асырылуы мен нәтижеге қол жеткізуін қамтамасыз етеді. Белсенділік аясындағы бастамашылық пен орындаушылық жеке тұлғаны өзінің сана-сезімі мен тәуелсіздік белгілерімен өзіне белгілі бір жауапкершілік өлшемін жүктеумен қатар жүреді.

Бастамашылық деп адамның әлеуметтік өмірдің әртүрлі салаларына өз бетінше қатысуы, онда ол кез-келген мәселені өз бетінше шешуі және оның өмірге белсенді бағыттаушысы ретінде әрекет етуі түсініледі [17, б. 91]. Бұл ұғымның ғылымда кеңінен қолданылуына қарамастан, бұл құбылысты зерттеуге арналған арнайы жұмыстардың саны көп емес. Осы жұмыстардың ішінен, ең алдымен, зияткерлік бастаманы зияткерлік белсенділіктің өлшемі ретінде қарастыратын Д.Б. Богоявленскаяның монографиясын бөліп көрсету керек. Автор зияткерлік бастаманы практикалық қажеттіліктермен де, жұмыстың сыртқы немесе субъективті теріс бағалауымен де анықталмайтын ситуациялық тапсырмадан тыс ақыл-ой қызметінің жалғасы деп санайды [17, б. 211].

Д.Б. Богоявленскаяның эксперименттік зерттеулерінің негізінде зияткерлік белсенділіктің келесі деңгейлері анықталды:

- ынталы-өнімді-адамдарды берілген немесе бастапқы табылған іс-әрекет түрінен тыс шығуға қабілетсіздігі жағынан сипаттайды;

- эвристикалық-адамдарды сыртқы факторлармен де, іс-әрекет нәтижелеріне қанағаттанбаудың субъективті бағалауымен де ынталандырылмаған белсенділік көріністерімен ерекшелендіреді;

- бұрын табылған шешім әдістері бола отырып, субъектілер шешімнің жаңа, ерекше тәсілдерін табуға әкелетін өз іс-әрекетінің құрамын, құрылымын талдауды жалғастырады;

- шығармашылық-субъект анықтаған заңдылық ол үшін экспериментте ұсынылған іс-әрекетті тоқтатуға болатындай өзіндік мәселеге айналады [17, бб. 215-234].

Бірқатар зерттеулерде мұндай бастамашылық әрқашан саналы әрі тәуелсіз болып келетіні атап өтіледі. Мектеп жасына дейінгі балалардың талаптарды қабылдау ерекшеліктерін зерттеген О.Н. Долинная жауапкершіліктің жоғары деңгейімен бірге жүретін бастамашылық әрекеттердің деңгейін ерекше атап өтеді. Автор бұл деңгейде іс-әрекет жоғары ұғынушылықпен сипатталатынын, орындалған жұмыс, көбінесе, белгіленген шектен асып, жақсы сапамен ерекшеленетінін, қиындықтарға тап болған кезде балалар сапалы нәтижеге жету үшін өздерінің күш-жігерін жұмылдыратынын айтады [41, б. 84]. Г.А. Цукерман мен Н.В. Клизарова оқу іс-әрекеті жеткіліксіз болған жағдайда да, ересек адамның көмегімен ғана жүзеге асырылатын, әлі игерілмеген іс-әрекеттің

субъектілері бола отырып, бастауыш сынып оқушылары мұғаліммен өзара қарым-қатынас орнатуда өз бетінше бастама танытуға қабілетті екенін сенімді түрде көрсетті. Осындай бастамашылық арқылы бала тақырыпты да, оқу әрекеттерін де тезірек игереді [118].

Осылайша, бастама сана мен тәуелсіздіктің белгілі бір деңгейімен сипатталады. Бұл жағдайда адам өз бастамаларының салдарын нақты көрсетеді, оларды жүзеге асыру үшін қатысуға дайын, яғни өзін орындаушы ретінде таниды. Ол өзі және басқалар үшін бастаманы жүзеге асырудың перспективаларын болжайды, өз мүмкіндіктерін әлеуметтік міндеттің мән мәтінімен байланыстырады. Бастаманың маңыздылығы ұсынылған ұсыныс үшін өз жауапкершілігін толық түсінген субъектінің бастамасы ретінде көрінуі болып табылады.

Бастаманың сапалық-сандық көрсеткіштеріне толығырақ тоқталайық. Арнайы әдебиеттерді талдау мен көпжылдық зерттеулер мыналарды бөліп көрсетуге мүмкіндік береді:

Бастаманың мотивациялық компоненті. Ол туралы адамның бастама көрсетуге итермелейтін нақты себептерін талдау негізінде қорытынды жасалады.

Бастаманың сапасы мен құндылығы. Бұл параметр адам қандай әлеуметтік мәселелерді шешуге қатысқысы келетіндігімен, іс-әрекеттің жақсаруына, мақсаттарға нақты әрі өнімді қол жеткізуіне қаншалықты ықпал ететіндігімен бағаланады.

Бастаманың бағыты. Ол екі позицияда, біріншіден, адам өз бастамаларын көрсететін салалар тұрғысынан; екіншіден, бастаманың түрі және оның нақты бағыты: іс-әрекетті ұйымдастыруға, мәселелерді шешудің жаңа тәсілін табуға, өзін-өзі орындауға тұрғысынан қарастырылуы мүмкін.

Бастаманың белгілілік-белгісіздігі. Бұл көрсеткіш бастама тұжырымдамасының айқындылығы, дәлелділігі бойынша бағаланады. Кейбір балалар өз бастамаларын тұжырымдауға, іс-әрекет алгоритмдерін орнатып, оның барысы мен нәтижелерін болжауға қабілетті. Басқалары тырысқанымен, бастаманы үстірт, болжамдары жеткіліксіз сөйлемдермен тұжырымдайды.

Бастама үшін жауапкершілік қабылдау шарасы. Жоғарыда айтылғандай, жауапкершілік, бір жағынан, міндеттілікпен, екінші жағынан, сана мен тәуелсіздікпен сипатталады. Егер баланың бастамасы тікелей жағдайдан туындап, тапсырмаға сыртқы себептермен әсер етсе, онда мұндай бастаманы саналы деп атауға болмайды. Жағдайдың тікелей әсерін жеңген кезде, бастаманы іске асырудың нәтижелерін болжау қабілеті көрінеді, оның дәлелі артады, жеке тұлға жауапкершілік субъектісіне айналады, содан кейін барып жауапкершілік саналы мәртебеге ие болады.

Сондай-ақ, адамның бастаманы өз бетінше қаншалықты көрсететіндігін және оны өздігінен не басқалардың көмегімен қаншалықты жүзеге асыра алатындығын білу маңызды. Егер ол бұрын айтылған бастамаларды өздерінікіндей етіп көрсетіп, сыни тұрғыдан түсінбестен қайталаса, онда мұндай дербестік ресми болып табылады. Бастамалар субъектіден шыққанда және

әлеуметтік маңызы бар әлеуметтік мәселелерді қоюға және оны шешуге бағытталған кезде, ол дербестік танытады.

Бастаманың тұрақтылығы. Ол адамның бастаманы қаншалықты дәлелдей алатындығымен, өз ұстанымын қорғауға қаншалықты қабілетті екендігімен бағаланады.

Бастаманың жиілігі. Бұл бастаманың маңызды көрсеткіші болып табылады. Бұл жеке тұлғаның әртүрлі іс-әрекет түрлерінде бастамашылық танытудың жалпы қабілетін көрсетеді. Бастаманы сирек көрсететін, негізінен, орындаушылыққа бағытталған адамдар бар, басқалары тек белгілі бір салаларда бастамашыл, тағы біреулері бастамалардың кең «өрісіне» ие, оны әртүрлі іс-шаралар мен мінез-құлықтарда көрсетеді.

Орындаушылыққа келер болсақ, жеке белсенділік мәселелерімен айналысатын барлық мамандар жеке көрсеткіш ретінде орындаушылықты ажыратуға бейім емес екенін атап өткен жөн. Бұл кездейсоқтық емес, орындаушылық, адалдық жеке тұлғаның маңызды қасиеттері ретінде қарастырылады. Сондықтан, көбінесе бастама жеке тұлға белсенділігінің анықтамалық көрсеткіші ретінде қарастырылады.

Біз бұл мүлдем дұрыс емес деп санаймыз. Егер адам кейбір идеяларды жүзеге асыра алса, жоғары нәтижелерге қол жеткізе алса, онда оны белсенді деп санауға болады. Бұл жерде біз «іс-әрекет нормасы» санатының жалпы психологиялық маңыздылығын қорғайтын Г.А. Баллмен толық келісеміз [119, б. 25]. Нормалық сәйкестік, оған сәйкес болу орындаушылықтың негізін құрайды. Әрине, орындаушылық, бастамашылықпен оңтайлы үйлесуі керек, бірақ бұл орындаушылықтың маңыздылығын төмендетпейді. Әсіресе, оның балалық шақтағы рөлі маңызды.

Баланы бастамашыл болуға үйретпес бұрын, ол белгілі бір білімді, нормаларды, құндылықтарды және т.б. игеруі керек. Тек осы негізде жеке тұлғаның қасиеті ретінде орындаушылықты қалыптастыру үшін алғышарттар жасалады. Бала өзінің бастамаларын жүзеге асыра отырып, проблемалық жағдайда білім мен нормаларды игеруі жақсы екенін атап өткен жөн. Сонымен бірге, құзыреттіліктің, білімнің жоғары деңгейімен негізделмеген бастамалар әрқашан үстірт болып табылады.

Сонымен, біз бастамашылық пен орындаушылықты жеке тұлғаның белсенділігінің көрсеткіші ретінде қарастырдық. Салыстырмалы түрде бір-бірінен тәуелсіз бола отырып, олар әр адам белсенділігінің өзгешелігін сипаттауға, оның өзіндік жеке ерекшеліктерін ажыратуға мүмкіндік береді. Жеке тұлғаны өзінің негізгі сана және дербестік көрсеткіштерімен жауапкершілікті өзіне жүктей отырып, бастамашылық пен орындаушылық өзінің белсенділігін сипаттайды.

Енді жеке тұлға белсенділігінің типологиясы мәселелеріне көшейік. Бұл бағытта психологияда жеткілікті жұмыс жасалғанын айта кету керек. Аталған мәселе алға қойылып, шешілу аясында көптеген бағыттар, психологиялық мектептер мен тұжырымдамалар бар. Жеке тұлғаны зерттеушілердің көпшілігі белсенділікті темпераменттің дәстүрлі типологиясы (сангвикалық, холерикалық,

флегматикалық, меланхолиялық) психодинамикалық құбылыс ретінде сипаттайды.

Сондай-ақ, адамның міндеттерді шешуге қосқан үлесінің құндылығы тұрғысынан белсенділікті қарастыратын іс-әрекет, мінез-құлық пен жіктелуінің мазмұндық сипаттамаларының белсенділігі бойынша жіктеулер бар. J. Rotter типологиясы үлкен танымалдыққа ие [120]. Ол типологияның негізі ретінде адамдардың сыртқы және ішкі іс-әрекеттегі оқиғалар үшін жауапкершілікті өзіне немесе әлеуметтік ортаға жатқызу қабілетін атап өтуді ұсынады. Бұл тұжырымдама бақылау локусы деп аталды.

S.Z. Dudek теориясына сәйкес [121], жеке тұлғаның белсенділігін адамның жеке басын қалыптастыратын және анықтайтын өмірдің басым құндылығына байланысты сипаттауға болады. Ол құндылықтың теориялық, экономикалық, эстетикалық, әлеуметтік, саяси, діни деген алты түрін анықтады.

К.А. Әбілханова-Славская ұсынған белсенділік типологиясына ерекше тоқталғымыз келеді. Онда бастама мен жауапкершіліктің өзара байланысы, соңғысының бастапқы орындаушылыққа әсері қағидатына негізделген [122]. Эксперименттік зерттеулер нәтижесінде автор келесі типтерді анықтады:

Гармоникалық-субъективтік және когнитивтік негіздер бойынша, сондай-ақ жоспардың конструктивтілігі бойынша бастамашылық пен жауапкершіліктің оңтайлы байланысын анықтайды.

Өнімді тип-субъект арқылы сәйкестендіру жоқ: жоспарды ұсынған кезде, бұл адамдар өздерін жауапты орындаушылар деп санамайды, бірақ жоспардың ынта-жігеріне байланысты мұндай жауапкершілікті өз мойнына алады.

Рефлексивті тип-осы бастамаға байланысты, басқа типтердің өкілдеріне қарағанда, жоғары жауапкершілік пен бақылауға, сыншылдыққа ие, өйткені жоспарды жүзеге асыра алмаудан қорқу оларды жеңілдетуге әкеледі.

Атқарушы тип-жауапкершілікке ие, бірақ орындау кезеңінде дербестік танытпайды, нұсқауларға назар аударады, еліктеу қабілеті бар.

Функционалды тип-жауапты орындаушымен сәйкестендіру жоқ, алайда, әлеуметтік ортаның әсерінен дербестіктен бас тартып, соған қарамастан дайын шешімді жүзеге асыруда белсенділік танытады.

Ойлау типі-бастамашылық кезеңінде ол жоспардың күрделілігімен және конструктивтілігімен ерекшеленеді, өзіне орындау жауапкершілігін жүктемейді және дербестік танытпайды.

К.А. Әбілханова-Славскаяның белсенділік бойынша іргелі жұмыстарын талдау бізді белсенділік типологиясы қызықты деген ойға алып келді, өйткені мұнда белсенділіктің бастамашылық пен орындаушылық, өзінің атрибуттарымен жауапкершілік параметрлері қоғамдық міндеттерді шешудегі үлес құндылығының өлшемі ретінде көрінеді [122, б. 17]. Бастамашылық пен жауапкершілік арасындағы байланыс негіз ретінде таңдалғандықтан, біз бұл типологияны практикалық қолдану үшін өте күрделі деп санаймыз. Орындаушылық өзінің дербестігін жоғалтып, бағынышты позицияны алады.

Зерттеу негізінде біз Н.Б. Жиенбаеваның авторлық типологиясын қолдандық. Н.Б. Жиенбаеваның пікірінше, жеке тұлғаның белсенділігін талдау

бірліктері бастамашылық пен орындаушылық болып табылады, олар өз ерекшеліктерін жеке адам бастаманы ұсыну мен нақты орындау кезінде өзіне жүктелген жауапкершілік дәрежесіне байланысты әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесінің өлшемі ретінде алады. Белсенділіктің бір не басқа формасын түрлендіру немесе олардың гармониялық үйлесімі адамдардың типтерін ажыратуға мүмкіндік береді [123].

Бастамашылық пен орындаушылықтың онтайлы үйлесімі. Мұндай типтегі адамдар бастамашылықты да, орындаушылықты да көрсете алады. Екеуі де жауапкершіліктің жоғары деңгейімен, адамның әлеуметтік міндеттерді қабылдау немесе қою қабілетімен, маңызды нәтижелерге қол жеткізуімен сипатталады.

Бастамашылықтың басым болуы. Бұл типке әртүрлі іс-әрекеттерде бастамашылық жасау, олар үшін жауапкершілік жүктеу қабілеті тән, бірақ осы типтегі адамдар орындау үшін жауапты әрқашан сезіне бермейді. Бұл олардың сапалы орындауға қабілетсіз деген сөз емес, тек мінез-құлықтың бастамашыл формаларының басым болуын ғана айтады.

Орындаушылықтың басым болуы. Бұл типтегі балалар, өз істеріне толықтай жауапкершілік жүктейтіндіктен, жақсы орындаушылар болып табылады. Алайда, олар басқалардың бастамаларын қабылдағанды жөн көретіндіктен, өздері бастамаларды сирек ұсынады.

Әлеуметтік импульсивтіліктің басым болуы. Бұндай санаттағы балалар өзіне жауапкершілік жүктемеуді жөн көреді немесе оны ресми түрде жүктейді. Олар сырттай қарағанда әлеуметтік мәселелерді шешуге өздерінің қатыстылығын көрсетуі мүмкін, ал іштей, көбінесе, оларды қабылдамайды. Бастамашылық қоғамдық міндеттің талаптарына сәйкес келмейді, құндылығы жоқ. Орындаушылық нашар дамыған.

Әлеуметтік пассивтіліктің басым болуы. Бұл типтегі балаларға әлеуметтік міндетке немқұрайлы қарау тән, олар, тіпті, ресми түрде өздеріне жауапкершілік жүктемейді, тек өздерінің жеке мүдделерін басшылыққа алады. Олар бастамаларды ұсынбауға тырысады, ал орындаушылық сапасыздықтан зардап шегеді. Сыртқы бақылауды қажет етеді.

Жоғарыда келтірілген типологиядан алғашқы үш тип әлеуметтік белсенділікті, ал соңғы екеуі әлеуметтік белсенді емес екендігін сипаттайтыны түсінікті. Әрине, кез-келген типология сияқты, ол тұлға белсенділігінің барлық ерекшеліктерін сипаттамайды. Ол шеткі нүктелерді бекітеді. Кез-келген адамды белгілі бір шарттылықпен белгілі бір топқа жатқызуға болады. Сонымен қатар, әртүрлі іс-әрекетте балалар әр түрлі белсенділікті көрсете алады [123, б. 186].

Жеке тұлғаның белсенділігін талдау бірлігі орындаушылық пен бастамашылық болып табылады. Бастаманы бастаманың мотивациялық компоненті, бастаманың сапасы мен құндылығы, бастаманың бағыты, бастаманың белгілілік-белгісіздігі, бастаманың жауапкершілігі, бастаманың тұрақтылығы, бастаманың жиілігі сияқты көрсеткіштер арқылы сипаттауға болады.

Өз кезегінде, орындаушылық келесі сандық және сапалық көрсеткіштерге ие: мақсатты, міндеттерді қабылдау, орындау жауапкершілігі, орындау

дәйектілігі, орындаудың дәлме-дәл тәсілдерін таңдау, орындау тұрақтылығы, орындаудың қарқындылығы мен қауырттылығы, орындаудың нәтижелілігі.

Бастамашылық пен орындаушылықтың үйлесімі немесе басымдығы белсенділік типтерін ажыратуға мүмкіндік береді: бастамашыл және атқарушы оқушылар; бастамашылдығы басым оқушылар; орындаушылығы басым оқушылар; әлеуметтік импульсивті оқушылар; әлеуметтік пассивті оқушылар.

Онтогенездегі белсенділіктің дамуы жеке адамның тұлғаға нормативтік деңгейден жеке-нормативті деңгейге, одан жеке-өнімді және өнімді-шығармашылыққа көтерілу жолында жүзеге асырылады. Мектепке дейінгі және кіші мектеп жасы нормативті белсенділікпен, жасөспірім мен ерте жасөспірім кезеңі жеке-нормативтік деңгеймен, ересек кезең жеке-өнімді және өнімді-шығармашылық деңгеймен сипатталады [124].

Сапалық жағынан әрбір белсенділік деңгейі тиісінше, жас кезеңі бастамашылық пен орындаушылықтың ерекшелігімен сипатталады. Әрбір деңгей шеңберіндегі жалпы даму орындаушылықтан бастамашылдыққа, содан кейін оларды біріктіруге дейін жүзеге асырылады.

Осылайша, жүргізілген теориялық талдау кейбір ережелерді эксперименттік тексеруге және бастауыш мектеп жасындағы балалар белсенділігінің даму ерекшеліктерін анықтауға координаттар жүйесін орнатады.

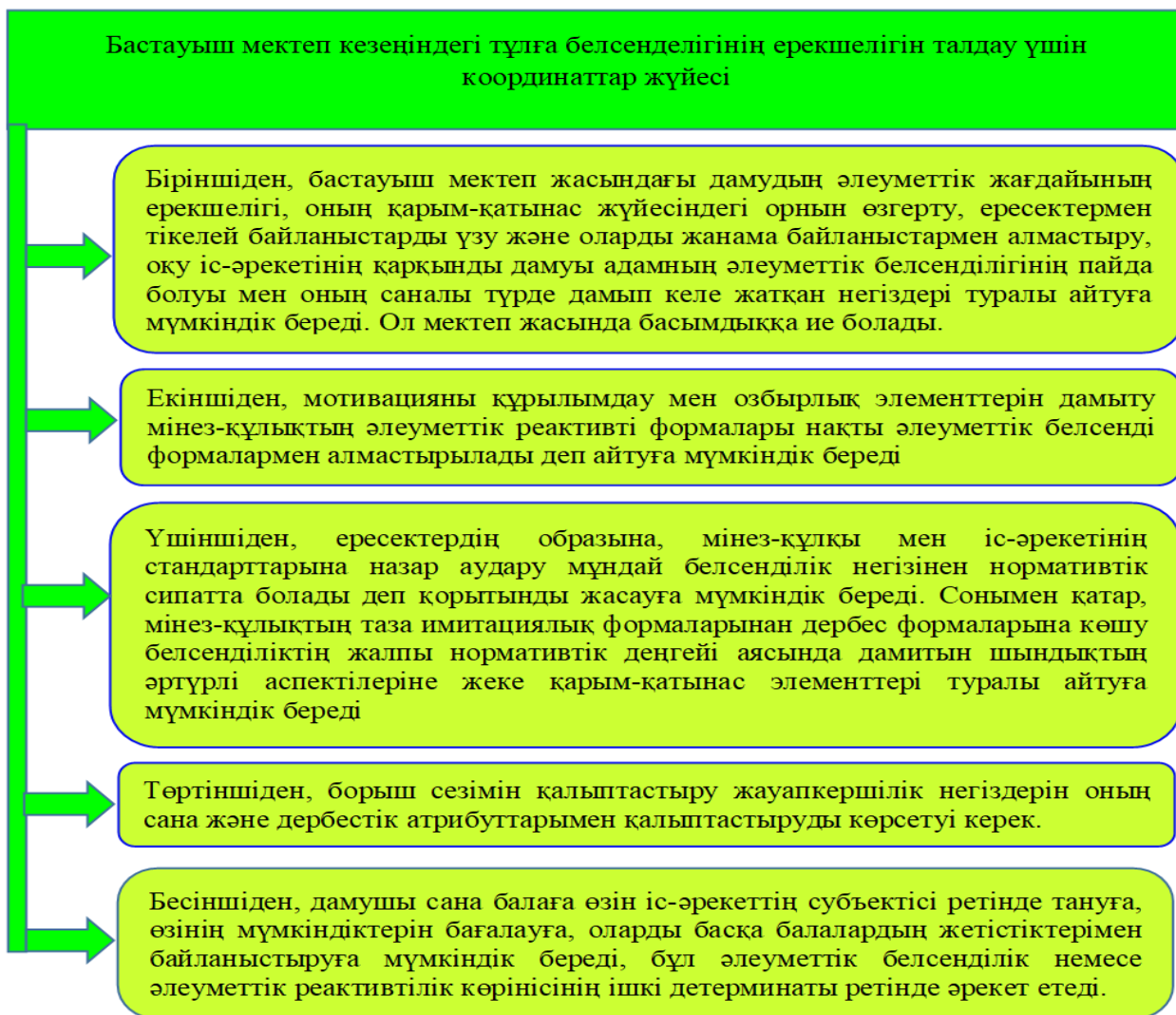
Бастауыш мектеп жасындағы балалар белсенділігінің даму ерекшеліктерін дәлме-дәл түсіну осы жас кезеңінде, тұтастай алғанда, жеке дамудың өзіндік ерекшелігін талдау негізінде ғана мүмкін болады. Қазіргі уақытта бастауыш сынып оқушысы тұлғасының қалыптасуының әртүрлі аспектілеріне қатысты кең теориялық және эксперименттік материалдар жинақталды және жалпыланды.

Оқушының жеке басының даму ерекшелігі, ең алдымен, дамудың өзгерген әлеуметтік жағдайымен анықталады. Л.С. Выготский атап өткендей, әр жас кезеңінің басында бала мен оның айналасындағы шындық арасындағы айрықша, жалғыз және ерекше қарым-қатынас қалыптасады. Біз бұл қарым-қатынасты осы жастағы дамудың әлеуметтік жағдайы деп атаймыз [125].

Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік жағдайының мәні оның әлеуметтік мәртебесі түбегейлі өзгертіндігінде болып табылады. Бала мектеп оқушысы болады, бұл оның өмірлік қатынастарының бүкіл жүйесін қайта құруға әкеледі. Онда ересектер ғана емес, айналасындағы құрдастары да анықтайтын жаңа міндеттер туындайды. Егер жас дамуының алдыңғы кезеңдерінде баланың негізгі іс-әрекеті ойын болса, енді бірінші орында мақсатты танымдық белсенділік тұрады, оның барысында бала үлкен көлемде ақпарат алады және өңдейді.

Егер қарастырылып отырған жас кезеңінің бастапқы кезеңдері визуалды-тиімді ойлаудың үстемдігімен сипатталса, кейін балада біртіндеп дерексіз-логикалық ойлау қалыптасады. Жаңа іс-әрекеттің әсерінен жадтың жұмыс істеу сипаты өзгереді. Балада жадтың негізгі түрі ерікті жадқа айналады, сонымен бірге мнемоникалық процестердің құрылымы өзгереді. Сөйлеу дамуында және басқа даму процестерінде де маңызды өзгерістер орын алады.

Біз бастауыш сынып оқушысының жеке басының дамуына қысқаша сипаттама бердік. Әрине, біз мұнда мектеп жасындағы балалардың жеке басын зерттеу саласындағы көптеген зерттеулерді жан-жақты талдау мақсатын қойған жоқпыз. Сонымен қатар, мұндай сипаттама қарастырылып отырған жас кезеңіндегі тұлға белсенделігінің ерекшелігін талдау үшін координаттар жүйесін белгілеуге мүмкіндік береді.



Сурет 2 – Бастауыш сынып кезеңіндегі тұлға белсенделігінің ерекшелігін талдау үшін координаттар жүйесін

Осы координаттар жүйесін қолдана отырып, бастауыш мектеп жасындағы балалардың жеке басының белсенділігіне жалпы сипаттама беруге тырысамыз. Ең алдымен, баланың әлеуметтік белсенділігі ересек адамның белсенділігінен өзгеше екенін атап өткен жөн. Е.А. Ануфриев, егер ересек адамның белсенділігі қоғамдық прогреске ықпал етіп, адам өмірін жоғары мағынамен толтыратын оң әлеуметтік құндылықтарға бағытталған болса, онда баланың белсенділігі жасына

сай әлеуметтік мәселелерді шешуге бағытталған, нормативтік сипатта болады деп атап өтеді [126].

Нормативтілік балалардың әлеуметтік дамуға «салмақ» қоспайтындығынан, олардың мінез-құлық, іс-әрекет, қарым-қатынас ережелерінен қалыптасқан әлеуметтік-тарихи тәжірибені меңгеретіндігінен көрінеді. Сонымен қатар, бұл олардың бастамашылық көрсете алмайды дегенді білдірмейді.

Белсенділіктің ерекшелігі бала нормаларды игере отырып, оларды әр түрлі іс-әрекетте өз бетінше және таңдамалы түрде жүзеге асыруды үйренетіндігінде болып табылады. Мысалы, заттық-тәжірибелік сабақтарда оқушы күрделі объектілерді жобалау немесе модельдеу негіздерін үйренеді, игерілген білім аясында ғана макет бөлшектерін дұрыс орналастыру мен жасау әдістерін және т.б. көрсетеді. Бастамашылық таныта отырып, ол модельдегісі келетін нәрсені жоспарлауға, өз жұмысында айналадағы шындықты көрсетуге, бастағанын соңына дейін жеткізуге қабілетті. Басқа іс-әрекет түрлері туралы да айтуға болады.

Белсенділіктің нормативтілігі балалар шешетін әлеуметтік міндеттердің сипатына байланысты болады. Ересектер шешетін әлеуметтік мәселелерді талдай отырып, қоғам олардың нәтижелеріне қызығушылық танытады деп айта аламыз. Балалық шақта белгілі бір мәселені шешу, ең алдымен, балаға не беретіні, сабақта қандай сапа мен қасиеттерге ие болатындығы, нәтиже бағаланатыны қарастырылады.

Мысалы, оқушы белгілі бір мәселені шешуге қатысқан кезде, мұғалімнің көзқарасы бойынша, тек шешімнің соңында алатын нәтиже ғана емес, оның мұны қалай алатыны, қандай дағдылар мен біліктерге ие болатыны, өз іс-әрекетін ынтамен орындауы маңызды болып табылады. Осылайша, бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділік нормативтік-жеке деңгейдің элементтері бар нормативтілікпен, бала шешетін әлеуметтік міндеттердің өзіндік ерекшелігімен және оқушының жеке басы көрінетін іс-әрекет түрлерінің ерекшеліктерімен анықталады.

Белсенділіктің аталған ерекшеліктері көптеген педагогикалық зерттеулерде атап өтіледі. Сонымен, Р.Г. Казакова мектеп жасындағы балалардың белсенділігін келесі жолдармен сипаттауға болатындығын көрсетті:

- 1) қол жетімді әлеуметтік тәжірибені игерудің оңтайлылығы;
- 2) әр түрлі өмірлік оқиғаларға, оқу іс-әрекеттеріне, сондай-ақ бала дербестік, құрдастары мен ересектермен ынтымақтастық көрсететін қиялдағы ойын жағдайларына қатысудың қарқындылығы мен тиімділігі;
- 3) қоғам құрған барлық нәрсеге қатысудың қарқынды сезімі;
- 4) балалар мен ересектер қарым-қатынасының эмоционалдылығы жанашырлық, эмпатия, аяушылық, көмек көрсету қабілеті ретінде көрінеді;
- 5) балаға қол жетімді масштабта және формада жүзеге асырылатын шығармашылықтағы дербестік [127].

В.С. Мухина бірінші сынып оқушыларының ерекшеліктерін ескере отырып, әлеуметтік белсенділік оқушы үшін міндетті ережелерді сақтауға және орындауға бағытталған мінез-құлықта, құрдастарына осы ережелерді орындауға

көмектесу ниетінде көрінеді дейді [128]. В.Г. Асеевтің [129], В.К. Вилюнастың [130] зерттеулері мотивациялық-эмоционалды саланың дамуы әлеуметтік міндеттердің ерекшелігі мен таңдауын және белсенділік көрінісін анықтайтын әлеуметтік нормалар мен ережелерді игерумен тығыз байланысты екенін көрсетті. Мотивацияны құрылымдау мінез-құлықты саналы және ерікті етеді, сондықтан әлеуметтік белсенді болады.

Р.Г. Казакованың еңбектерінде әлеуметтік белсенділікті «еліктеу-дербестік-шығармашылық» жүйесінде қарастыру керек екендігі көрсетілген. Осыдан белсенділіктің келесі деңгейлері бөлінеді: имитациялық-ситуациялық; имитациялық-ситуациялық емес; бастамашыл-имитациялық; бастамашыл-шығармашылық [127, б. 74-79].

Біз әзірлеген тұжырымдамаға сәйкес, әлеуметтік белсенділіктің критерийі мектеп жасында өзіндік ерекшеліктері бар жауапкершілік болып табылады, ол өз кезегінде белсенділіктің өзіндік (сапалы) ерекшелігін анықтайды.

Бастауыш сынып оқушыларында жауапкершілік, көптеген қасиеттер сияқты, даму сатысында болады. Ж. Piaget айтуынша, 7-8 жасқа дейінгі балалар ережелер өзгеріссіз қабылданатын, ал ересек адам осы ережелердің тасымалдаушысы ретінде болатын моральдық реализм сатысында болады. Ол моральдық реализмді бала, негізінен, 8-9 жасында еңсереді деп санайды. Екінші кезең автономды мораль кезеңі басталады, соңғылары оны саналы түрде қабылдай бастайтындықтан, ережелерді сақтау тән емес [131]. Алайда, бұл осы жастағы балаларға оның қол жетімді формаларында жауапкершілік тән емес дегенді білдірмейді. Кез-келген жастағы сияқты, бұл жерде айтарлықтай өзгеріс байқалады.

Бірінші сынып оқушыларының идеяларын зерттеген О.Н. Долиннаның зерттеуі 4 деңгейге бөлінді [132].

Нөлдік деңгей (8%). Балалар мұғалімнің тапсырмасын, талаптарын орындау қажеттілігін әрдайым түсіне бермейді. Моральдық таңдау жағдайында олар оқуды емес, ойын әрекетін қалайды. Өздерінің мінез-құлқының айналасындағылар үшін ықтимал салдарын ұсынбайды, олар жасалған таңдаудың дұрыстығына сенімді.

Төмен деңгей (20%). Түсіну қазірдің өзінде тапсырманы орындау міндетіне елеулі көзқарас қалыптастырады. Бірақ бұл өз мінез-құлқына қолданылмайды, өйткені таңдау жағдайында оларды одан да қызықты іс-әрекеттер қызықтырады.

Орташа деңгей (56%). Жақын адамдардың пайдасы үшін тапсырманы орындау немесе сүйікті іспен айналысу деген таңдау жағдайында тапсырылған адамның міндеттілігін өз мойнына алады. Алайда, зерттеулер көрсеткендей, орындау міндеттілігі іштей қабылданбайды.

Жоғары деңгей (16%). Оқушылар жауапкершілік нормасын жақсы көрсетеді. Жалпылай және жолдастарының әрекеттеріне дұрыс баға береді. Мұндай балалар мінез-құлықты реттеуші ретінде әрекет етуі керек [132, б. 66].

Көріп отырғанымыздай, балалардың жауапкершілік көрінісі өте қайшылықты. Аталған қасиет даму сатысында болғандықтан, бұлай болуы табиғи құбылыс. Бірақ бұл олардың жауапкершілікті мүлдем көрсете

алмайтындығын білдірмейді. Негізінде, мұндай сәйкессіздік белсенділік көріністерінің үйлесімсіздігін, мінез-құлықтың әлеуметтік белсенді формалары мен әлеуметтік реактивті өзара тығыз байланысын анықтайды.

Жауапкершілікті қалыптастыру тұрғысынан баланың өзіне жүктелген тапсырманы эмоционалды түрде сезінуі, оның іс-әрекетінің өзі үшін ғана емес, басқа адамдар үшін де маңыздылығын, қажеттілігін түсінуі маңызды.

Болашақта біз осы мәселелерге мұқият тоқталамыз. Мұнда біз бастауыш сынып оқушыларының белсенділік көріністерінің ерекшелігі сапасы жағынан дамып келе жатқан жауапкершілік деңгейімен, жағдайдың мағынасын түсіну қабілетімен, орындалған іс-әрекеттермен, қол жеткізілген нәтиженің өзі және басқа адамдар үшін маңыздылығымен анықталатынын тағы бір рет атап өтеміз.

Сонымен, теориялық талдау мен эксперименттік мәліметтердің нәтижелері бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі нормативтілікпен, бала кіретін әлеуметтік міндеттердің ерекшелігімен сипатталады деп қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Белсенділік белгілі бір жасқа тән, әлеуметтік реактивтілікпен тығыз байланысты іс-әрекет түрлерінде көрінеді. Мектептегі оқытудың басында әлеуметтік белсенді формалар мінез-құлықтың әлеуметтік реактивті формаларынан басым бола бастайды, бұл жауапкершілік пен өзін-өзі танудың дамуына байланысты болып табылады. Мұның бәрі бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігі мен әлеуметтік реактивтілігінің анықтамасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып оқушы кезеңінде әлеуметтік белсенділікті біз баланың әлеуметтік маңызы бар әлеуметтік мәселелерді шешу үшін осы жасқа тән іс-әрекеттерге қатысу қабілеті, өзі және қоршаған орта үшін (жеке тұлғаның әлеуметтік маңызды қасиеттерін қалыптастыру тұрғысынан) маңызды нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін психикалық белсенділік деңгейін көрсетуі деп түсінеміз. Мазмұндық жағынан, ол бала белгілі бір мәселелерді шешуге кіріскен кезде, орындаушылық пен бастамашылдықта көрінеді.

Жоғарыда айтылғандай, бұл міндеттерді қоғамдағы құндылықтар тұрғысынан және оқушының жеке басының белгілі бір қасиеттерін, оның білімі мен дағдыларын қалыптастыратын құндылықтар тұрғысынан бағалау қажет.

Сонымен бірге әлеуметтік реактивтілікті анықтау керек. Біз ол арқылы нақты жағдаймен шектелген және әлеуметтік ынталандыру әрекеттеріне жауап ретінде мектеп жасында туындайтын іс-әрекеттер мен мінез-құлық тәсілдерін түсінеміз.

Баланың мінез-құлқы, мақсаттарды түсінудің тарлығы, мотивтердің уақытша шектелуі, өз мүмкіндіктерінің іс-әрекеттің мақсаттары мен мотивтерімен әлсіз байланысы арқылы сипатталады. Әлеуметтік реактивтіліктің әлеуметтік белсенділіктен айырмашылығына мысал келтірейік. Бала өзінен мұғалім сабақ сұраса екен деген ниетпен сабақтарда қолын барынша созады. Бірақ сабақты шынымен сұраған кезде, ол ештеңеге жауап бере алмайды немесе басқалардың айтқанын қайталайды. Бұл мінез-құлықтың әлеуметтік реактивті түрі болып табылады. Өзгелерден ерекшеленуге деген ұмтылыс өз мүмкіндіктерін бағалаудан асып түсті, тапсырмамен «Меннің» байланысы

болмайды. Басқаша айтқанда, бала өзін орындаушы ретінде ұсына отырып, бастама көрсетуде жауапкершілік танытпады. Керісінше, басқа бала белсенділік таныта отырып, тапсырманы дұрыс шешеді, өз есебін негіздейді. Демек, айырмашылық нәтижелілікте, орындау сапасында, белгілі бір жауапкершілікті өзіне жүктеу қабілетінде болып табылады.

Әлеуметтік белсенділікті дамытудың маңызды алғышарттары ретінде ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігі, сондай-ақ айналасындағылардың тарапынан тану қажеттілігі туындайды. Мұнда қалыптасып келе жатқан абырой мен ұят сезімі, сонымен қатар дамушы сана сияқты мақтаныш сезімі маңызды рөл атқарады. Белсенділікті дамытудың жалпы жолы орындаушылықтан бастамаға, олардың интеграциясына дейін жүзеге асырылады. Бастауыш мектеп жасындағы балалардың жеке белсенділігінің пайда болуы мен дамуы фактілеріне тоқталмас бұрын, көп нәрсе бұл тұрғыда әлі зерттелмегенін атап өтеміз.

Олардың шешімсіз бастауыш мектеп жасындағы балаларды тәрбиелеу мен оқыту процесін ұйымдастыру қиын болатын, бірқатар нақты мәселелерді бөлуге болады. Біз олардың кейбірін көрсетеміз. Орындаушылықтың дамуы бастамашылдықтың дамуынан алда келеді. Бірақ бұл факт эксперименттік тексеруді қажет етеді, өйткені төмендегідей сұрақтар туындайды:

1. Осы жастағы орындаушылық пен бастамашылдықтың даму динамикасы қандай?

2. Осы жастағы балалар бастамашылдық пен орындаушылықтың қандай түрлерін көрсетеді?

Бастауыш мектеп жасында белсенділік стилі әртүрлі іс-әрекеттегі белсенділіктің әртүрлі көріністерін біріктіру арқылы қалыптаса бастайды деп болжауға болады. Сондықтан белсенділік көріністерінің жеке-типтік ерекшеліктерін анықтау маңызды болып табылады.

Жеке тұлғаның дамуы – бұл тұтас процесс, ол психикалық дамудан бөлінбейді. Алайда, психологияда белсенділіктің дамуының жалпы психикалық дамумен өзара байланысы туралы эскиздік деректер ғана бар. Әлеуметтік белсенділіктің баланың психикалық және жеке дамуымен байланысын зерттеу мәселесі туындайды. Мұндай байланысты зерттеу теориялық қана емес, сонымен бірге үлкен практикалық маңызға ие.

Егер мұғалімде жеке тұлғаның белсенділігі қарастырылып отырған кезеңнің бастапқы кезеңдеріне тән визуалды тиімді ойлауды дамытумен, содан кейін дерексіз-логикалық қалыптасумен тығыз байланысты екендігі туралы ақпарат болса, онда ойлауды дамыта отырып, біз белсенділікті дамытатынымыз айқын болады. Сонымен қатар, таза практикалық тұрғыдан тұлғаның белсенділігін диагностикалау әдістерін жасау мәселесі туындайды. Мұндай әдістер психологияда бар, бірақ олар белсенділіктің жеке түрлерін, мысалы, зияткерлік пен әлеуметтік белсенділікті зерттеудің бірнеше әдістерін зерттеуге арналған.

Нәтижелері осы бөлімде сипатталатын осы зерттеудің мақсаты бастауыш сынып оқушысы белсенділігінің көріністері мен дамуының заңдылықтарын анықтау болып табылады. Бұл мақсат бірқатар міндеттерде нақтыланды:

- Оқушылардың әлеуметтік белсенділігін зерттеу әдістемесін әзірлеу мен сынақтан өткізу;
 - 6 жастан 10 жасқа дейінгі балалардың бастамашылығы мен орындаушылығының даму динамикасын анықтау, олардың түрлерін бөліп көрсету;
 - Белсенділік көріністерінің жеке-типтік ерекшеліктерін зерттеу, осы жас типтерінің динамикасын бақылау;
 - Бастауыш сынып оқушысы белсенділігінің психикалық және жеке дамуымен өзара байланысын зерттеу, ең маңызды байланыстарды бөліп көрсету;
 - Іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінде балалар қарым-қатынасының бағытын, қарқындылығын және өнімділігін қалыптастыру динамикасын анықтау.
- Қойылған міндеттерді шешу үшін арнайы зерттеу ұйымдастырылды.

1.3 Естімейтін оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың негізі ретінде заттық-тәжірибелік оқытудың даму әлеуеті

Сөйлеудегі тұйықтық, сөйлеуге әлсіз ынталандыру, әңгімелесушінің репликаларын түсінбеу естімейтін балаларда қарым-қатынаста, әңгімелесуде қиындықтар туғызады және сөйлеудің жетілмегендігіне әкеледі. Естімейтін балалардың қарым-қатынас саласы есту қабілеті зақымдалған балаларды дамыту, тәрбиелеу және оқыту ерекшелігімен шектелген. Бұл ерекшелікті Л.С. Выготский 1925 жылы естімейтін балаларға білім беру жөніндегі халықаралық конференцияда атап өтті. Ол естімейтін оқушылардың дамуындағы ең бастысы оның белсенді әлеуметтік позициясын көрсетуге әкелетін қарым-қатынасы екенін айтты. Сөйлеудің қарым-қатынас құралы ретінде маңыздылығын түсіне отырып, сурдопедагогтар естімейтін балаларда ауызша сөйлеуді жазбаша түрде ғана емес, міндетті түрде ауызша сөз түрінде қалыптастыруға тырысады.

Сурдопедагогтардың көпжылдық зерттеулері естімейтін балаларды жан-жақты дамыту, арнайы оқыту және тәрбиелеу үшін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарының ерекше маңыздылығын көрсетті (С.А. Зыков, Л.М. Быкова, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович, Е.Г. Речицкая және т.б.).

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын пайдалану, балалардың нақты заттар мен олардың модельдерін жасауы, сабақтың сипатын, мазмұны мен нысандарын өзгертеді, іс-әрекеттің, оның ішінде қарым-қатынас қызметінің мотивациялық жағын дамытуға ықпал етеді және әлеуметтік белсенділікті, тәуелсіздікті, шығармашылық бастаманы және т.б. арттыруға әкеледі. Заттық-тәжірибелік іс-әрекеттің әртүрлі түрлерімен айналысу естімейтін мектеп оқушыларын еңбекке дайындығын тәрбиелейді, практикалық біліктер мен дағдыларды дамытады, мақсатқа жетудегі еңбекқорлық, шыдамдылық, табандылық сияқты мінез-құлық белгілерін қалыптастырады.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары бастауыш мектеп жасындағы естімейтін балаларды тану қажеттілігіне толық жауап береді. Бұл оның жалпы білім беру циклінің сабақтарында кеңінен қолданылуын анықтайды.

Естімейтін баланың сөйлеуін қалыптастыру және дамыту 1-типтегі арнайы (түзету) білім беру мектебінің негізгі міндеттерінің бірі және ол әр пән сабағында арнайы құралдарды, формалар мен әдістерді қолдана отырып шешіледі.

Оқу жоспарында «Тіл» білім беру саласы аптасына 14 сағат бөлінетін «Заттық-тәжірибелік оқыту» пәнімен ұсынылған. Оның ішінде 5 сағат (білім беру саласының үштен бір бөлігі) Заттық-тәжірибелік оқытуға бөлінеді, бұл осы пәннің жоғары маңыздылығын көрсетеді.

Заттық-тәжірибелік оқыту (ЗТО) – бұл бір уақытта дамыту, тәрбиелеу, оқыту және түзету функцияларын орындайтын естімейтін балаларға арналған мектептің арнайы оқу пәні. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары дайындық, 1-4 сыныптарда өткізіледі және естімейтін оқушылардың мақсатты дамуын (жалпы және сөйлеу) көздейді. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары мыналарды шешуге мүмкіндік береді:

- баланың сабаққа деген оң көзқарасын қалыптастыру;
- баланың өз белсенділігін дамыту;
- тапсырмаларды орындауға тұрақты мотивацияны қалыптастыру;
- мақсатты іс-әрекеттерді қалыптастыру және дамыту;
- қызметті жоспарлау мен бақылауды дамыту;
- жаңа ұқсас міндеттерді шешу үшін алған білімдерін қолдану қабілетін дамыту.

Сурдопедагогтардың зерттеулері, арнайы оқыту практикасы естімейтін балаларды дамыту, тәрбиелеу және оқыту үшін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарының маңызы зор екенін көрсетті. Бұл идеялар 60-жылдары естімейтін оқушыларды оқытудың бірыңғай жүйесінде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында жүзеге асырылатын практикалық іс-әрекеттерді қолдана отырып көрініс тапты.

Бұл сабақтар ауызекі сөйлеуді дамыту үшін ерекше маңызға ие болды, өйткені олар естімейтін балаларға сурдопедагогикада қабылданған тілді оқытудың жетекші принципін қарым-қатынас принципін жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасайды. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін оқушылар түрлі заттар мен модельдер жасау бойынша бірлескен ұжымдық жұмысқа қатысады. Жасалуы керек қолөнермен танысу, жұмысқа қажетті құралдарды дайындау, жоспарлау, ұжымдық еңбек процесі, соңында есеп беру, орындалған жұмысты тексеру мен бағалау мұғалім мен сыныптастарына сұрақ, тапсырма, өтініш, тілек білдіру қажеттілігін тудырады. Ұжымдық практикалық іс-әрекет жағдайында естімейтін балалардың қарым-қатынасы үшін қолайлы жағдайлар жасалады. Оқушылар бірлескен іс-әрекет барысында әртүрлі өтініштермен жүгіне алады: жұмыс үшін жетіспейтін материалдарды немесе құралдарды беру, осы сабақта ұсынылмаған материалдың бір бөлігін немесе бүкіл бұйымын жасауға рұқсат беру, жолдасының жұмысымен танысуға немесе оған «Бер», «Алып бер», «Ал», «Сурет сал», «Жаса» сияқты пәрмендермен көмектесуге рұқсат беру. Сондай-ақ нұсқаулықты нақтылайтын, іс-әрекетті ұйымдастыруға байланысты түсіндіруді қажет ететін сұрақтар

қоюына, өз жұмысына да, жолдасының, топтық жұмысына да қызығушылық танытуына болады.

Т.Г. Нестеровичтің еңбектерінде заттық-тәжірибелік оқыту кезінде естімейтін оқушылардың сөйлеуін қалыптастыратын негізгі себептері көрсетілген:

- материалдарды, құралдарды таңдау;
- тапсырманы орындау қабілеті немесе қабілетсіздігі;
- өнімді қалай жасау керектігін білу;
- міндеттерді бөлу;
- тапсырманы орындаудағы бірізділікті белгілеу;
- тапсырма бойынша нұсқаулық құрастыру;
- жұмысқа деген қарым-қатынасты білдіру;
- жолдастардың мінез-құлқын, олардың бірлескен жұмысқа қатынасын бағалау;
- жұмыста немесе оның сипаттамасында жіберілген қате;
- жолдасқа көмек.

Мұғалім мен сынып жұмысының негізгі формасы фронтальды сабақтар болған кездегі оқытудың бастапқы кезеңінде оқушылардың қарым-қатынасы негізінен мұғаліммен, олардың жетекші рөлімен дамиды. Олар жаңа материалдың үлкен көлемін хабарлау, әлі белгісіз жұмыс әдістерімен таныстыру қажет болған кездерде қолданылады. Жұмысқа өзара тексеру тәсілдері, нәтижелерді бағалау, орындалған тапсырма туралы оқушылардың есептілігі, балалардың қарым-қатынасын белсендіру кіреді. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында «кішкентай мұғаліммен», бригадалармен, жұптармен жұмыс жасау сияқты сабақтарды ұйымдастырудың келесі формалары кеңінен қолданылады.

«Кішкентай мұғалімнің» басшылығымен балалар жолдастарының тобымен қарым-қатынасқа түседі, карточканың көмегімен ауызша немесе ауызша-дактильді түрде тапсырмалар береді, нұсқаулар жасайды және оларды басқа балаларға хабарлайды. Қалған оқушылар «кішкентай мұғалімнің» сөзін мұқият қадағалап, қателіктерін түзетіп, нұсқаулықтар бойынша нұсқаларын ұсынады. Бригадалармен жұмыс олардың әрқайсысы жұмыс процесіне қатысқанда, бригадаларды біртіндеп қосу арқылы ұйымдастырылады. Бұл форма оқушылардың бірнеше тобының бір уақытта қарым-қатынас жасауына жағдай жасайды, олардың арасындағы бәсекелестік рухын тудырады, бұл балалардың қарым-қатынасын белсендіреді. Өз жұмысы үшін ғана емес, жолдасының жұмысы үшін де жауапкершілікті сезіне отырып, бір топтың оқушылары бір-біріне тапсырманы қалай орындау керектігін, қатені қалай түзетуге болатындығы жөнінде кеңес береді. Оқушылар бригадирдің бригаданың басқа мүшелерімен қарым-қатынасын бақылайды, әңгімеге қатысады, қателерді түзетеді, тапсырманы қалай дұрыс орындау керектігін айтады.

Жұппен жұмыс жасау әр оқушыдан көп көңіл бөлуді, ақыл-ой мен сөйлеу белсенділігін талап етеді. Оқушылар жұмыстың алғашқы екі формасындағыдай балалар тобымен емес, бір адаммен сөйлеседі. Тапсырмалар көбінесе жазбаша

түрде беріледі. Мысалы, бір оқушы «Гараж салу» деген сияқты тапсырма береді. Екінші оқушы оны орындап жатқанда, біріншісі картаға келесі тапсырманы жазады. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын оқыту кезінде әртүрлі әдістемелік тәсілдер қолданылады. Бұл баланың сөйлеуге немесе іс-әрекетке ынталандыруға, жолдасына жеке мәлімдемелермен жүгіну қабілетіне реакциясы.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары әр түрлі сөз тіркестерін қолдануды қарастырады. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында нақты қарым-қатынаста қолданылатын сөйлеу материалы жеткілікті жүйелі емес. Белгілі бір ортада үйренген сөз тіркестерін оқушылар өзгерген жағдайда, соның ішінде сөйлеуді суреттердегі тәуелсіз (жазбаша) әңгімелерде қолдана алмайды. Балалар суретте бейнеленген кейіпкерлердің әңгімелерін жеткізу қабілетінің жеткіліксіздігін анықтайды.

Т.В. Нестеровичтан кейін, Е.Н. Марциновская, С.А. Зыкова, Е.Г. Речицкая ауызша сөйлеуді оқыту кезінде жалпыланған нұсқаулық түрлерін құру бойынша жұмысты қарастыру керек, сонымен қатар оқушыларды оларды қолдануға үйрету керек деген қорытындыға келді. С.А. Зыков естімейтін балалардың ауызша сөйлеуін дамытудың екі негізгі принципін тұжырымдады.

Олардың біріншісі естімейтін балаларға тілді оқытудың лингвистикалық заңдылықтарына жатады. Тікелей қарым-қатынас жасауды үйретуді ауызша сөйлеуді, оның ішінде толық емес сөйлемдерді кеңінен қолданудан бастау керек.

Екінші қағидат 1-2-сыныптардағы қамтитын оқудың екінші кезеңіне толығымен келетін сөйлеудің қарқынды дамуы. С.А. Зыков зерттеуі бойынша сөйлеу дамуының естімейтін балалардың оқу іс-әрекетімен тығыз байланысы тұрғысынан қарастырылады. Кез-келген оқу пәні бойынша, оның ішінде мұғалімнің балалармен тікелей байланысы болмайтын, сондықтан сөйлеу үшін орын таба алмайтын үйлесімді сөйлеуді дамыту сабағында сәтті жұмыс күту қиын. Оған әр түрлі пәндер бойынша сабақтарға деген қажеттілік оның дамуының маңызды шарты болып табылады. Дәл осы жағдайларда ауызекі сөйлеуді қалыптастыруда жасандылық, формализм игеріледі. Егер тікелей қарым-қатынастың қалыптасуы арнайы оқшауланған сабақтарда бөлек бөлінсе, ауызекі сөйлеу әрдайым пайда болады.

Жаңа типтік фразеологияның көлемі, бір сыныптан келесі сыныпқа дейінгі сөздер саны азаяды. Бірақ сонымен бірге балалардың мүмкіндіктері сөйлеу материалын меңгеруде дәйекті түрде артып келеді. Басқаша айтқанда, бұрын игерілген материал келесі сыныптарда меңгеру пәні болып, бірақ жаңа деңгейде қала береді.

Балаларды сөйлеу материалымен келесі ретпен таныстыруды қамтиды: алдымен сөйлеу материалын заттық-тәжірибелік іс-әрекет жағдайында хабарлау, содан кейін тақырыпты, әрекетті көрсету, қажетті әрекеттерді орындау, ауызша түсіндіру, балалардың ойлау логикасын қолдану.

Жаңа материалмен жұмыс істеудің келесі кезеңі қайталау, бекіту, қарым-қатынас тәжірибесіне кіріспені қамтиды. Жаңа сөзді білген бала оны бірден басқалармен қатынас жасау үшін қолданады. Сондықтан есту қабілеті

зақымдалған балаларды оқыту кезінде ұжым өте маңызды, өйткені онда балалар сөздің тілін үйренеді.

С.А. Зыков естімейтін балалардың толық емес және толық сөйлемдерді қолданудың арақатынасын анықтады. Олардың біріншісі әңгіме жүргізуді және сөйлеудің өзін меңгеруді жеңілдетеді. Алайда, жаңа бағдарламада толық сөйлемдерді қолдану ескерілді.

Осы талапты ескере отырып, мұғалімдер, көбінесе, балаларды бірдей сұрақтарға қысқаша әрі жалпыланған сөйлемдермен жүйелі түрде жауап беруге үйретеді. Екі рет және, тіпті, үш рет жауап беру талаптары пайда болды, бұл әрине, балалар тарапынан не үшін сұраққа екі рет және басқаша жауап беру керек деген сияқты түсінбеуіне әкелді. Осыған сүйене отырып, сөйлемдердің шарттары мен міндеттеріне байланысты әртүрлі сөйлем құрылымдарын оқыту дұрыс деп танылды. Тікелей әңгімелесу барысында толық емес сөйлемдер қолданылады. Толық сөйлемдер білімді талап ететін мәселелерде қолданылады.

Сурдопедагогикада ауызша материалды меңгерудің үш ерекше жолы бар екендігі атап өтілген. Оларды еске түсірейік. Олар еліктеу, ұқсастық бойынша құрастыру, өздігінен құрастыру фразаларын қолдану.

Еліктеу бойынша оқытудың әдеттегі әдістері «кішкентай мұғалім» формалары. Онда оқушы мұғалімге еліктеп, балаларға, әдетте, мұғалім қолданатын сөз тіркестерімен қатынас жасайды. Содан кейін оқушы мұғалім жазған тапсырманы оқиды. Соңында мұғалім оқушының айтқанын мақұлдайды, осылайша ол басқа балаларды жолдасының айтқан сөзін қолдануға итермелейді. Бұл фраза әрі қарай қарым-қатынас жасау үшін үлгі ретінде қызмет етеді. Бірақ көбінесе жұмыс барысында іс-әрекет түрінің, іс-әрекет объектісінің, іс-әрекет сапасының өзгеруіне байланысты оқушылар бұл сөйлемді ұқсастық бойынша өзгерте алмайды, мысалы: Қалам жатыр-кітап жатыр. Ұқсастық бойынша фразаларды құрастыру мәлімдемелердің еліктеуден өздігінен құрастыруына көшуге көмектеседі.

Тәжірибе көрсеткендей, заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін балалардың сөйлеуін дамыту үшін балалардың резервтері толығымен пайдаланылмайды және бұл жағдай осы салада жаңа перспективалық зерттеулерді дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Бастауыш сыныптарда сөйлеу әрекетін қалыптастыруға және тілдік қабілеттерін дамытуға көңіл бөлінеді. Тілдік жүйені меңгеру негізінен балалардың сөйлеу әрекетін практикалық игеру процесінде жүреді.

Кіріктірілген оқыту жүйесінде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында ойындарға маңызды орын беріледі. Кеңестік педагогикада оқыту-бұл еңбек және оны ойынға айналдыруға болмайды деген ережені қалыптасқан. Алайда, В.А. Сухомлинский былай деп жазды: «Бірақ та еңбек пен ойынның арасына үлкен қабырға қоюға болмайды. Ойын-бұл құмарлық пен қызығушылықтың жарығын тудыратын ұшқын. Сонымен, баланың ойнау арқылы интеллектуалды дамудың қандай да бір кезеңінде қиындықпен үйлесетінін жазуды үйренгенінде таңқаларлық не бар және мұғалім балаларға: «Ал, ойнадық, енді жұмыс жасаймыз», -деп жиі айтпайды.

Арнайы ұйымдастырумен «ойын, ойын әрекеті баланың бүкіл тұлғасын (оның ақыл-ой, эмоционалды, моторикалық және ерікті салаларын) кеңінен ашады және осылайша жан-жақты дамуына ықпал етеді. Дидактикалық ойындар, ойын-сауық жаттығулары оқушылардың ақыл-ойының ең құнды қасиеттерінің бірі-оның икемділігі мен қозғалғыштығын қалыптастыруға ықпал етеді» (Г.К. Безмен). Ғалымдардың зерттеулері (А.Н. Ананьев, 1960; Л.С. Выготский, 1956; Д.Б. Эльконин, 1966) балалардың ойыны оның барлық формаларында әлеуметтік қатынастар мен іс-әрекеттің ұжымдық формаларын игерудің орталық механизмі болып табылатындығын дәлелдейді. Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында ойынды түзету мақсатында қолдану өте тиімді, бірақ оны қолдану оны енгізу әдістеріне де, оның мазмұнын таңдауға да арнайы әзірлемелерді қажет етеді. Естімейтін балалардың өмірінде, олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының өміріндегі сияқты, ойын үлкен орын алады. Балалар көбінесе өз бетінше сөйлеуді, жазуды немесе оқуды қажет етпейтін ойындарды ғана қолданады. Көптеген заттар мен ойыншықтары бар балалар ойындары сөздік қарым-қатынасты қажет етпейтіні белгілі. Демек, естімейтін балалармен жұмыс жасайтын мұғалімдердің алдында негізгі мақсат-жалпы білім беру мен сөйлеу қабілетін дамытуда ойынды мүмкіндігінше тиімді пайдалану міндеті тұрды.

Естімейтін балаларға арналған мектептердің тәжірибесінде қолданылатын «Орынға отырыңыз», «Допты кім алды?», «Кім кетті?», «Не болды?», «Кімде көбірек?», «Кімде екенін есінде сақта», «Онда не бар екенін біл», «Мұнда не бар екенін айт», «лото» және басқалары сияқты белгілі бір ойындар жиынтығы мұғалім мен балалардың қатынас көлемінің теңгерімсіздігімен сипатталады. Барлық дерлік ойындарда балалар ересектердің нұсқауын орындаушы ретінде әрекет етеді, онда қарым-қатынас болмайды және балалар тиісті белсенділік танытпайды. Ойындардағы осы кемшілікті ескере отырып, С.А. Зыков ауызша сөйлеуді қалыптастыруға ықпал ететін арнайы жаттығуларды қолдануды ұсынады. Осылайша, естімейтін балалардың сөйлеуін дамытуда заттық-тәжірибелік оқыту өте маңызды, өйткені естімейтін балалар ауызекі сөйлеудің функционалды-семантикалық құрылымын үйренеді және сөйлеу әрекетін модельдейді. Естімейтін балаларды заттық-тәжірибелік іс-әрекетті қолдана отырып оқытудың қолданыстағы жүйесі әлі күнге дейін тиісті ғылыми және әдістемелік әзірleme алған жоқ, дегенмен оның тиімділігі дәлелденді. Ол, өмірдің өзі сияқты, үнемі дамуда, прогрессивті қозғалыста болуы керек.

Соңғы уақыттарда шетелде естімейтін оқушыларды оқытудың жаңа тәсілдері саласына бірнеше ғылымдардың тоғысында туындаған жүйелер батыл түрде ене бастады. Бұл – Р.Оттоның феноменологиясы, М.Хайдеггердің герменевтикалық онтологиясы, Леви-Брюлдің прелогиялық ойлауы, К.Леви-Стростың структурализмі, Ф.Сосюрдің лингвистикалық парадигмасы, Хайзингердің «ойын» теориясы, М.Эмаденің шығармашылық герменевтикасы және басқа да көптеген «шифрланған жүйелер».

Олардың арасында аномалды балаларды оқытуда сәтті қолданыла бастаған белгілік-символикалық жүйе ерекше орын алады. Осылайша, заттық-тәжірибелік оқытуды қолдана отырып, естімейтін оқушыларды оқытудың

дамыған жүйесінде сөйлеуді қалыптастыруға көп уақыт бөлінеді, ол мектеп оқушыларының әр түрлі іс-әрекеттерімен үйлеседі және бүкіл оқу-тәрбие процесіне таралады;

- Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында «ауызекі сөйлеуді дамыту» бағдарламасының бөлімінде айқындалған тілдік коммуникацияның сол түрлері бойынша сөйлеуді дамытуды жүзеге асыру қажеттілігі айқындалды;

- Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында ауызекі сөйлеуді дамыту ерекшеліктері анықталды. Олардың негізгі ақпараты алмасу шарттарының табиғилығы;

- Жаңа сөздер мен сөз тіркестерімен танысу және оларды коммуникативтік жүйе жағдайында заттық-тәжірибелік оқыту сабағы ретінде бекіту сәтті әрі тиімді болатыны анықталды;

- Сөйлеу дағдысын жетілдіруге балалардың ұжымдық іс-әрекетін ұйымдастырудың әртүрлі формалары арқылы қол жеткізіледі (мұғалімнің фронтальды жұмысы, «кішкентай мұғалім», бригадалармен, жұптармен жұмыс);

- Өкінішке орай, сөйлеу заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын жоспарлауға арналған еңбектерде аз қамтылған. Бұл мәселе заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында сөйлеуді жоспарлаудың маңыздылығы айқын болғанымен, Т.С. Зыкованың арнайы жұмыстарында ерекшеленбейді;

- Сурдопедагогтардың зерттеулерінде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында ойын жағдайлары мен тәсілдерін қолдану үзіндімен қамтылған;

- Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында сөйлеуді қалыптастырудың тиімділігі естімейтін бастауыш сынып оқушыларын түзетуде заманауи тәсілдерді қолдану мүмкіндігін жоққа шығармайды. Барлық осы мәселелер өз шешімдерін талап етеді.

1.4 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделі

Біздің алға қойған міндеттеріміздің бірі – есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың ғылыми-практикалық моделін жасау және оның тиімділігін тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында тексеру болатын. Осы орайда, ең алдымен модель, модельдеу ұғымдарының мәнін ашсақ. Модельді жобалау үшін біз жеке тұлғаны зерттеудің жүйелі әрі кешенді тәсілінің мүмкіндігі туралы классикалық ережелерге сүйендік. Білім беру процесінің құрылымында оқушы тұлғасының белсенділігін дамытуды әлеуметтік-қоғамдық міндеттерді шешуде қазіргі оқушының болашақ үлесінің құндылығы ретіндегі әлеуметтік белсенділікті дамытуға бағытталған тұлғалық-бағдарлану оқыту процесінде коммуникативті субъектілердің өзара әрекеттесуінің әлеуметтік анықталған тұтастығы ретінде қарастырамыз.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «Модель» термині, латынның «modules» сөзінен шыққан, ол «өлшем», «әдіс», «бейне» деген ұғымдарды білдіреді-деп көрсетілген.

Көптеген көрнекті ғалымдар «модель» ұғымына өз көзқарастарын пікірлерін айтып кеткен. Соның бірі, белгілі философ М.К. Мамардашвилидің пікірі бойынша моделдеу арқылы «эмпирикалық түрде байқалатын шындықтың барлық толып жатқан қасиеттері мен байланыстары тек ғылыми жолмен түзіліп, алынады; адам моделдеу арқылы зерттеуші болады», – деп атап көрсетеді. Л.М. Фридманның пікірінше, модель – зерттелетін ерекше объекттің, құбылыстың жалпыланған және абстарктілі тұрғыдан ұсынылатын сызбасы. Яғни, бұл модельдің зерттелетін объектісінің аналогы екендігін білдіреді деп сипаттама берген.

Қазақша-орысша аударма сөздікте «Модель» үлгі, сұлба, өрнек, өң, кейіп деген ұғымды білдіреді. В.А. Штоффың модельге берген түсінігінің педагогикалық зерттеулерде модельдеу ұстанымының мәні зор. Оның айтуынша, модель-зерттеу нысанын бейнелеп, шығаратын және сол нысанның орнын басып, жаңа ақпарат бере білетін, ойда бейнеленіп немесе материалды түрде іске асатын жүйесі болып табылады.

Психологиялық сөздікте «Модель» – оқу әрекетін модельдеу деген ұғымды білдіреді. Оқу әрекетін модельдеу екі аспектіден тұрады: Біріншісі-оқу үдерісіндегі білімді меңгеру болса, екіншісі-оқудағы іс-әрекет элементінен тұрады. Олай болатын болса, бірінші аспектіде модель мен модельдеуді психологиялық бағыт-білім жүйесіне енгізу болса, екіншіде-модельдеудің формасын, әдісін қолданылатын әрекетінің ерекшелігін білім алушылардың икемділігіне қарай бағыттауды көрсетеді.

Модель термині латын тілінен (modulus) шыққан, «өлшем» деген ұғымды білдіреді. Модель түсінігі бізге белгілі бір білім саласындағы фактілер, заттар мен қарым-қатынастың көрініс беруін байқатады. Жалпы алғанда «модель» түсінігі зерттеу пәнінің функцияларын, олардың өзара байланысын жаңғыртатын элементтер жүйесі ретінде анықталады. «Тиісті» модельді, яғни нормативтік модельді біз болашақта жүзеге асыруға қажет қызметтің абстракттілі сипаты ретінде қарастырамыз. Осыған орай модель ең жақсы нәтижелерге жету үшін не істеу қажеттігі туралы жалпы түсініктен тұрады. Мұндай алмастыру нақты зерттеу объектісі, оның талдау моделі - өнімі белгілі бір қатынастарда ұқсастығы болған жағдайда ғана рұқсат етіледі. Модель эксперимент алдында болады және зерттеу мақсаты зерттелетін процестің немесе құбылыстың шарттары мен факторларының оңтайлы деңгейінде өзінің нақты өрнегін табудағы оның ұйымдастырылуын болжайды. Алдын ала модельдеу негізінде қандай да бір проблеманы зерделеудің ғылыми тәсілі - бұл үлгіге ең маңызды деп белгілеп, қойылған мақсаттарға қол жеткізудің нақты және ең тиімді жолдарын табуға болады. Модель түпнұсқаның маңызды жақтарын көрсете отырып, оның мәнін түсінуге көмектеседі. Модель құру кезінде оның зерттеу объектісінің түпнұсқаға сай келуін қадағалау қажет. Жетекші көзқарас идеясы элементтердің өзара әрекеттесуі мен оларды тұтасымен біріктіру идеясы болып табылады. Сондай-ақ, зерттеуде кешенді тәсілді тұтас білім ретінде сипаттауға болатын жүйелілік, құрылымдық, мақсаттылық, функционалдылық, басқару секілді белгілер көрсетілген. Жалпы нысанда модель зерттеу объектісінің кейбір қатынастары

мен функцияларының элементтер жүйесі ретінде анықталады. И.П. Подласыйдың ғылыми модель жасау жөніндегі еңбектеріне сүйеніп, біз модельді зерттеу тақырыбы туралы жаңа ақпаратты алуға мүмкіндік беретін, зерттелетін тақырыпты дұрыс көрсететін және оны алмастыруға қабілетті психологиялық жүйе деп білеміз.

Жеке тұлғаның белсенділігін зерттеудегі кешенді тәсіл, жеке тұлғаның белсенділігінің мазмұнын, жеке тұлғаның қарым-қатынас белсенділігін, оның бастауыш сынып оқушыларының әр түрлі іс-әрекеттерінде жеке тұлға белсенділігінің қалыптасу компоненттері, өлшемдері мен деңгейлері кіретін құрылымын түсіну қажеттілігі, сондай-ақ бірлескен іс-әрекет жағдайында қарым-қатынас белсенділігінің тиімді қалыптасуына ықпал ететін педагогикалық жағдайлар зерттеудің эксперименттік бөлігінде модельдеу әдісін қолдануға мүмкіндік береді.

Ғылымда модельді зерттеу нысанын көрсету не жаңғырту арқылы оны зерттеу объект туралы жаңа ақпарат беретіндей етіп алмастыра алатын ойша ұсынылған немесе материалды іске асырылған жүйе деп түсінеді.

Модельдерге бірқатар жалпы талаптар қойылады: Адекваттылық-объект қасиеттерінің барынша нақты көрінуі; толықтылық-объект туралы барлық қажетті ақпараттың алушыға ұсынылуы; икемділік-шарттар мен параметрлердің бар ауқымында әртүрлі жағдайлардың жаңғыру мүмкіндігі; әзірлеменің еңбек сыйымдылығы бар уақыт пен бағдарламалық құралдар үшін қолайлы болуы.

Соңғы кездері модельдеу педагогика саласында кеңінен қолданылып келеді. Мұны модельдеу мәселесіне, оларды қолдану мүмкіндіктерін зерттеуге арналған көптеген жұмыстар дәлел болады. Модельдеу білімнің барлық саласындағы зерттеулерде негізгі әдістердің бірі болып табылады.

Әзірленген модельді (сурет 3) коммуникативтік міндеттерді шешудің стандартты емес тәсілдерін іздеу арқылы; оқыту мен тәрбиелеудің шығармашылық іс-әрекетіне көшу арқылы; әрбір жеке тұлға мен мектеп ұжымын белсенді әлеуметтік маңызды іс-әрекетке қосу арқылы; жеке тұлға белсенділігін дамытудың әлеуметтік жағдайының жасы мен ерекшелігін ескере отырып, ұйымдастырылған әлеуметтік оқыту арқылы тұтас тұлғаның белсенділігін дамытуды қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

Осы ұстанымдардан жасалған модель келесі компоненттермен құрылымдалған: белгіленген база (естімейтін бастауыш сынып оқушылары), мақсаты мен принциптері, өзара қалыптастыру компоненттері, қалыптастырушы алгоритм, қалыптастырушы формалары мен әдістері, көрсеткіштері мен критерийлердің сипаттамасы, белсенділікті дамыту процесінің нәтижесі көрсетілген (сурет 3).

Қазіргі оқушының белсенділігі деп біз мінез-құлықтың белгілі бір психодинамикалық сипаттамаларын, іс-әрекеттің мазмұндық сипаттамаларын және олардың әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесінің өлшемін түсінеміз. Жеке тұлғаның әлеуметтік-білім беру саласы әлеуметтік білімнің, әлеуметтік бағалау мен тәжірибенің, қоғамға, басқа адамдарға және өзіне деген

көзқарасты білдіретін әлеуметтік-ерікті ұмтылыстар мен әрекеттердің тұтас жүйесі ретінде сипатталады.

Модель дегеніміз – нақты объектіні, процесті немесе құбылысты ықшам әрі шағын түрде бейнелеп көрсету болып табылады. Сондықтан біз есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары арқылы дамытудың ғылыми-практикалық моделін әзірлеуді жөн көрдік. Бұл модель компоненттерінің әрқайсысының өзіндік мазмұны мен әдістемелік ерекшеліктері бар, сонымен қатар әлеуметтік белсенділікті дамытуды іске асыру процесіне уақтылы жүзеге астындығын атап өткен жөн. Нәтижесінде әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастыруға мүмкүндік береді.

Модельді әзірлеудің мақсаты: Есту қабілеті зақымдалған 1-2 сынып оқушыларының заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділігін дамыту мүмкіндіктерін қарастыру.

Н.Б. Жиенбаева әзірлеген заманауи білім беру құрылымында тұлғаның белсенділігін дамытудың коммуникативтік парадигмасы оның негізгі ұғымдары мен принциптерінен туындайды:

- гуманистік бағыт-оқушыға деген ерекше сүйіспеншілікті, құрметті талап етеді. Балаға сенім артып, оның жеке басының қасиеттерін ескеріп, оқу-таным әрекетінің жемісті болуына қолайлы жағдайлар мен мүмкіндіктерді жасау керек екендігін білдіреді;

- белсенділік мәні-оқушылардың білім алуға деген ынтасын, белсенділігін арттыратындай тиімді әдістерді үнемі қолдану, бүгінгі белсенді шәкірт ертеңгі белсенді қоғам мүшесі екенін ұмытпау;

- балалардың жас, жеке ерекшеліктерін ескеру-әр жас кезеңдеріне сәйкес баланың ақыл-ойының, психикалық процестерінің, дене тұлғасының физиологиялық жетілу дәрежесін және олардың «жақын аймақтағы» даму мүмкіндігін ескеру;

- әлеуметтік дамудағы өзгерістерді ескеру-басқа өмірлік процестермен салыстырылатын нақты процесс. Ол шындықтағы өзгерістердің объективті тізбегі ретінде сипатталуы мүмкін;

- педогогикалық қолдау принцип-қолдаудың тактикасы: «қорғау» тактикасы, «көмектесу» тактикасы, «ықпал ету» тактикасы, «өзара әрекеттесу» тактикасы, педагогикалық қолдаудың мәнін ашуда «қамтамасыз ету», «көмек», «қолдау» сынды оған жақын ұғымдарды ашып беретін, оның айрықша ерекшеліктеріне тоқталу қажет; [124, б. 170; 173].

Модельдеу кезінде біз қазіргі білім беру жүйесінің негізгі принциптерін негізге алдық:

1. Әр баланың даму перспективаларын болжау, бастамашылық пен орындаушылықты дамыту стратегиясын әзірлеу;

2. Жеке көзқарасты жүзеге асырудағы тұтастық пен көпжақтылық принципі. Белсенділіктің бір не басқа жағына әсер ете отырып, баланың жеке басына тұтастай әсер ететінін есте ұстаған жөн.

3. Алдыңғы принциппен тығыз байланыста болатын, топтың белсенділігін қалыптастыру міндеттерін әр баламен жұмыс жасау міндеттерімен оңтайлы үйлестіру принципі. Сыныптан тыс жұмыстарды жоспарлау мен жүзеге асыру олардың әр оқушының белсенділігінің белгілі бір аспектілерін дамытуға әсері тұрғысынан бағалануы керек. Керісінше, жеке әсер сынып ұжымын тәрбиелеу процесінде көрініс табуы керек.

4. Оқу-тәрбие жұмысын жоспарлау мен іске асыруда оқу, өмірлік жағдайларды құрудағы жүйелілік пен дәйектілік принципі.

5. Жеке көзқарас мәселелерін шешу кезінде балалар ұжымына қолдау көрсету принципі. Оны жүзеге асыру балалардың қоғамдық пікіріне, қалыптасқан «ұжым» арқылы тұлғаға жанама әсер етуге, «мұғалім-оқушы» жүйесін «мұғалім-сынып-оқушы» жүйесіне біртіндеп қайта бағыттауға үлкен қолдау көрсетеді.

Біз әзірлеген моделде естімейтін бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтендіру негізінде жасалынды. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары арқылы дамыту моделін оқу-тәрбие процесі негізінде әзірленді. Модельдің негізгі идеяларын негізге ала отырып, біз келесі принциптерге сүйендік:

- баланың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасы негізгі қозғаушы күш болып табылады және сонымен бірге жеке психика мен оның белсенділігінің пайда болу көзі болып табылады;

- жеке тұлғаның белсенділігін дамытуға тиімді әсер ету оның жекелігін есепке алу тұрғысынан ғана мүмкін болады;

- баланың жеке басының белсенділігі өз іс-әрекеті нәтижесінде қалыптасуы немесе өзгеруі мүмкін.

Егер мінез-құлық пен іс-әрекеттің өнімді әлеуметтік-мәдени үлгілеріне еліктеу мүмкіндіктері барынша жоғары дәрежеде пайдаланылса, даму тиімді болады.

Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру шарттары:

- бастауыш сынып оқушыларын мектептің оқу-тәрбие кеңістігін дамыту процесіне субъектілік қосу мүмкіндігін қамтамасыз ету;

- бастауыш сынып оқушыларының жеке басының тұтас және үйлесімді теңдестірілген қарым-қатынасы мен өзіндік қарым-қатынасы негізінде жеке қарым-қатынас әдістерін оқыту;

- бастамашылық пен орындаушылықты дамыту стратегияларын әзірлеу; сынып белсенділігін қалыптастыру міндеттерін әр баламен жұмыс істеу міндеттерімен оңтайлы үйлестіру;

- сыныптан тыс жұмыстарды жоспарлау мен жүзеге асыру олардың әр оқушы белсенділігінің белгілі бір аспектілерінің дамуына әсері тұрғысынан бағалануы керек және жеке әсер сынып ұжымын тәрбиелеу процесінде көрініс табуы керек.

Әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру процесінің компоненттеріне қысқаша сипаттама берейік: Есту қабілеті зақымдалған 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары арқылы дамытудың ғылыми-практикалық моделінің құрылымы келесі компоненттерден тұрады: мотивациялық-мақсатты, эмоционалды-құнды, практикалық, рефлексивті.

- Мотивациялық-мақсатты (өзіндік мақсат қою мен әлеуметтік іс-әрекетті ынталандыруда; баланың әлеуметтік іс-әрекеттің кез-келген аспектісіне деген ықыласы мен таңдаулы қызығушылығында көрінеді);

- Эмоционалды-құнды (әлеуметтік іс-әрекеттің әртүрлі аспектілерін жүзеге асырудың мазмұны мен тәсілдерін, құралдарын таңдау процесінде қалауды, жағымды эмоционалды жағдайларды білдірумен сипатталады, осы іс-әрекеттің әртүрлі аспектілеріне құндылық қатынасы бірге жүреді);

- Белсенді қызметтік (әлеуметтік іс-әрекеттің тәсілдерін таңдау және осы қызмет процесінде олармен жұмыс жасау қабілетінде; дербестікте (мәселелерді шешудің нұсқаларын ұсыну), белсенділікте, бастамашылық пен шығармашылықта көрінеді);

- Рефлексиялық (әлеуметтік қызметті жүзеге асыру процесінде бақылауды, өзін-өзі бақылауды өз бетінше жүзеге асыру қабілетінде және оның нәтижелерін бағалау қабілетінде көрінеді).

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділікті қалыптастырудың формалары мен әдістеріне сипаттама берсек:

1. "Кішкентай мұғаліммен" жұмыс. "Кішкентай мұғалім" сабақ жүргізетін жағдайларда оқушылардың өзара қарым-қатынасын дамытудың кең мүмкіндіктері ашылады. Ол сабақта орталық тұлғаға айналады: тапсырмалар береді, оқушылардың жұмысын бақылайды, олардың қызметін бағалайды, олардан есеп қабылдайды; ал мұғалім шетте қалады. Бірақ бұл сыныптағы барлық оқушылардың іс-әрекетін басқаратын және басқаратын мұғалім екені анық, бірақ енді тікелей емес, "кішкентай мұғалім" арқылы.

2. Бригадалармен жұмыс. Оқушылардың сөйлеу қарым-қатынасын белсендірудің үлкен мүмкіндіктері бригадалар жұмыс істеген кезде құрылады. Сыныптағы оқушылардың санына, сондай - ақ сабақтың мақсаты мен мазмұнына байланысты сыныптағы барлық оқушылар 2 немесе 3 топқа бөлінеді-бригадалар. Бірінші рет бригадалардың жұмысын бір бригаданы мұғалімнің өзі басқаратындай етіп ұйымдастыру керек, ал басқа бригадалардың бригадалары оның әрекеттеріне еліктей отырып, өз міндеттерін орындайды.

3. Жұптық жұмыс келесідей ұйымдастырылады. Мұғалім бүгінгі сабақта оқушылар жұп болып жұмыс істейтінін хабарлайды және кіммен жұмыс істегісі келетінін сұрайды. Әдетте студенттер оң немесе сол жақтағы жақын көршісімен жұптасып жұмыс істеуге ниет білдіреді. Мұғалім ерлі-зайыптыларға Біріккен оқушылардың Күшін ескере отырып, таңдауды мақұлдауы керек. Әлсіз оқушы оған көмектесетін күшті оқушымен жұптасқанда жақсы. Егер жұмысты ұйымдастырудың бұл түрі алғаш рет енгізілсе, мұғалімнің өзі оқушылардың

бірімен жұптасып жұмыс жасаса жақсы. Қалған жұптар оларды бақылап, олардың әрекеттеріне еліктейді.

Біздің зерттеуімізде іс-әрекет тәсілі әр оқушының әлеуметтік белсенділікті көрсеткіштерді дамытуға ықпал ететін өзіндік іздеумен, креативтілікпен байланысты іс-әрекетке қосылуын ескеруге мүмкіндік береді. Жеке тұлғаның мүдделері, қоғамның қарқынды дамуының дәлме-дәл тенденциялары болып табылатын тұлғалық-бағдарлы тәсіл (Е.В. Бондаревская; Л.А. Петровская; В.В. Сериков; И.С. Якиманская және т. б.) адамның жеке тұлға ретінде әлеуметтік, белсенді және шығармашылық мәні туралы идеяларды бекітеді [133, 137]. Тренингтік топтың жұмысы бірқатар нақты принциптермен ерекшеленеді: Белсенділік принципі. Тренингтік топқа қатысушылардың белсенділігі дәріс тыңдайтын немесе кітап оқитын адамның белсенділігінен өзгеше, ерекше сипатқа ие. Тренингте адамдар арнайы әзірленген әрекеттерге қатысады. Бұл белгілі бір жағдайды ойнау, жаттығулар жасау, арнайы схема бойынша басқалардың мінез-құлқын бақылау болуы мүмкін. Егер біз қатысушыларға кез-келген уақытта жасалатын әрекеттерге қосылуға дайын болуды тапсырсақ, белсенділік артады [138].

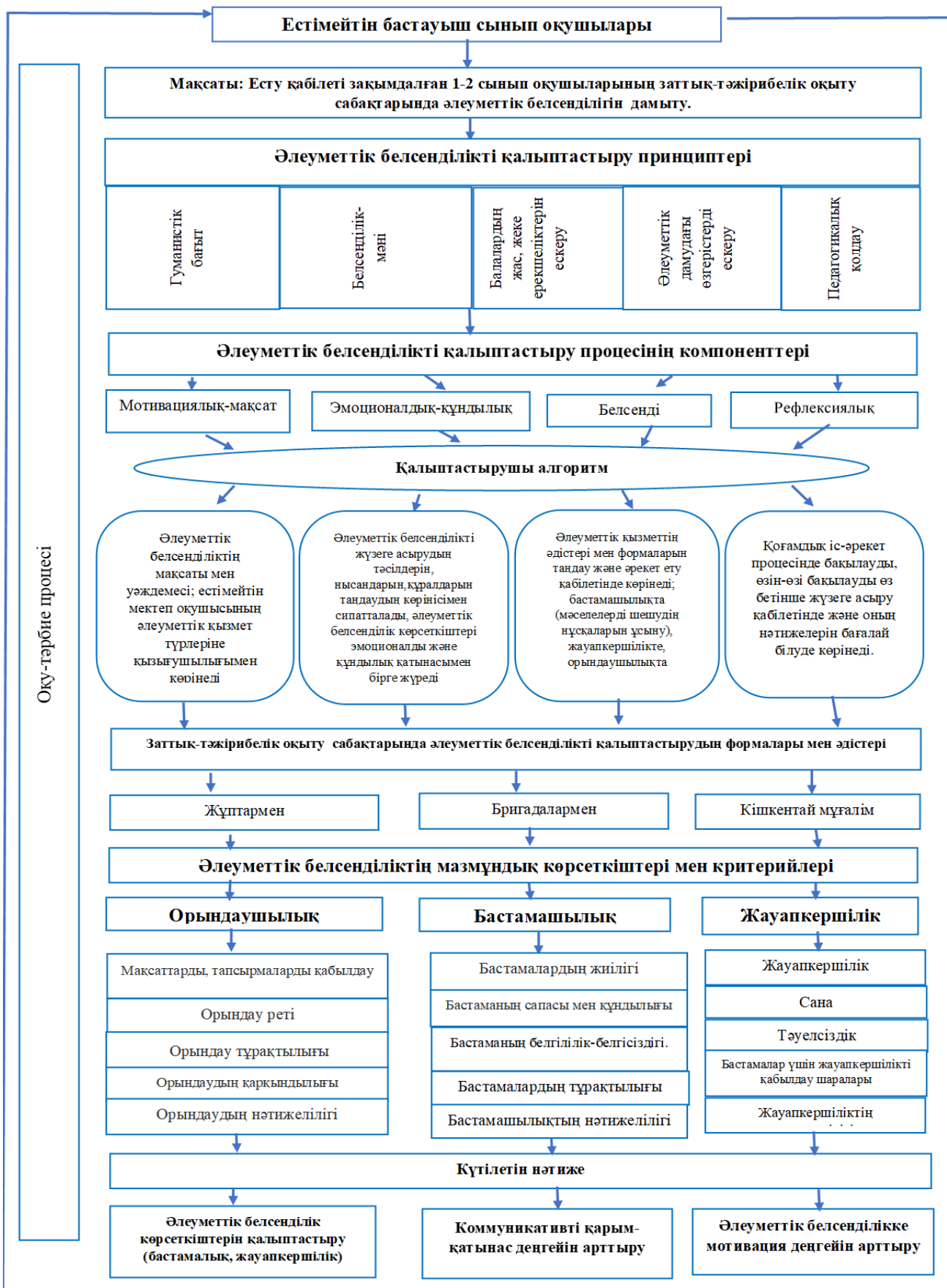
2) Зерттеушілік шығармашылық ұстанымның принципі. Бұл принциптің мәні тренинг барысында топ мүшелері психологияда бұрыннан белгілі идеяларды, заңдылықтарды, сондай-ақ, ең бастысы, олардың жеке ресурстарын, мүмкін ерекшеліктерін түсінеді, табады, ашады [139].

3) Мінез-құлықтың объективтілігі (хабардарлығы) принципі. Сабақ барысында қатысушылардың мінез-құлқы тренингте өзгерістер жасауға мүмкіндік беретін импульсивтіден объективті деңгейге ауысады. Мінез-құлыққа қарсы тұрудың әмбебап құралы кері байланыс болып табылады.

4) Қарым-қатынас принципі (субъект-субъект). Субъект-субъективті қарым-қатынас бұл өзара әрекеттесудің басқа қатысушыларының мүдделері, сондай-ақ олардың сезімдері, эмоциялары, тәжірибелері ескерілетін қарым-қатынас болып табылады; бұл принципті іске асыру топта қауіпсіздік, сенім, ашықтық атмосферасын жасайды, бұл топ мүшелеріне қателіктерден ұялмай өз мінез-құлқымен тәжірибе жасауға мүмкіндік береді [140].

Бұл принцип топ мүшелерінің шығармашылық, зерттеу ұстанымымен тығыз байланысты. Осы принциптерді дәйекті түрде іске асыру әлеуметтік-психологиялық тренинг тобының тиімді жұмыс істеу шарттарының бірі болып табылады. Бастауыш мектептегі тренингтер тұлғааралық қарым-қатынас саласын дамыту, қарым-қатынас және өзара әрекеттесу дағдыларын қалыптастыру үшін қолданылады.

Біз өз зерттеуімізде есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін объективті шындықта дамыту мәселесін қарастыруға мүмкіндік беретін кешенді тәсілге сүйендік.



Сурет 3 – Әлеуметтік белсенділікті дамыту моделі

Ұсынылған модельдің теориялық негізін Ж.И. Намазбаеваның, Р.А. Сүлейменованың жеке тұлғаны зерттеудің кешенді тәсілінің теориясы, А.Н. Леонтьевтің жеке тұлғаны дамытуға белсенді көзқарасы, Н.Б. Жиенбаеваның коммуникативтік парадигмасы негізінде құрастырылды.

Бастауыш сынып оқушыларының негізгі іс-әрекет түрлері: оқу іс-әрекеті, қарым-қатынас және ойын әрекеті болып табылады. Әр түрлі іс-әрекет түрлері белсенділікті қолдану нысаны сынды өзіндік мәні бар дегенді айта кету керек.

Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту басқа адамдардың ойларын құрметтеуге, сенімге, қатысушыларды өзара күдіктен, сенімсіздіктен, қорқыныштан арылтуға негізделген.

Балалардың әлеуметтік бастамаларын қалыптастыру бойынша тренингтер мен сабақтар:

- Оқыту білім, білік және дағдыларды алу үшін жағдай жасау: есте сақтау, ерікті назар аудару, әртүрлі модальділік туралы ақпаратты қабылдау;

- Ойын-сауықтық қолайлы атмосфераны құру, жұмысты қызықты оқиғаға айналдыру;

- Коммуникативті-команда құру, эмоционалды байланыстар орнату;

- Релаксациялық-қарқынды оқу кезінде жүйке жүйесіне түсетін стресстен туындаған эмоционалды стрессті жеңілдету, жалпы тонды көтеру, көңіл-күйді жақсарту;

- Толыққанды және тиімді психологиялық демалысты ұйымдастыру.

1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту бойынша эксперименттік жұмыстың барлық кезеңдерінде сандық технологияларды пайдалану тиімді деп санаймыз.

Біз анықтаған мәселе бойынша 1-2 сыныптың заттық-тәжірибелік оқыту процесінің мүмкіндіктері, 1-2 сынып оқушыларының жас ерекшеліктері, зерттеліп жатқан процестегі ұйымдастырудың формалары мен әдістерінің осы процеске әсері, бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділіктің қалыптасу көрсеткіштері тұрғысынан зерттелді. Жеке тұлғаны әлеуметтік-тарихи дамудың өнімі және мәдениеттің тасымалдаушысы ретінде тану жеке тұлғаны адамның табиғатына, сол арқылы заттарға, оқытылған автомат-машинаға бағыттауға мүмкіндік бермейді. Тұлғалық-бағдарлы тәсіл дегеніміз педагогикалық процесті тұлға үшін мақсат, субъект, нәтиже және оның тиімділігінің басты өлшемі ретінде құру мен жүзеге асырудағы бағдарлауды білдіреді. Ол жеке тұлғаның бірегейлігін, оның зияткерлік және адамгершілік бостандығын, құрмет құқығын тануды талап етеді. Ұсынылып отырған модельдің 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың маңызды процедуралық компоненті арнайы мектептердің 1-2 сынып оқушылары іс-әрекеттерінің негізгі түрлерін, 1-2 сынып оқушыларының даму формаларын, әдістері мен мазмұнын қамтиды.

Педагогикалық зерттеулер тәжірибесінде критерийлер мен көрсеткіштерді анықтаудың бірнеше тәсілдері қарастырылады. Атап айтқанда, критерий негізінде кез-келген процестің тиімділігін бағалауға болатын индикатор ретінде түсіндірілуі мүмкін. Бұл тәсілде критерий құбылыстың белгілі бір деңгейін

ашатын негізгі көрсеткіштердің жиынтығы болып табылады. Бұл тәсіл индикатордың қалыптасу дәрежесі оның өлшемдерін әртүрлі деңгейлерде белгілеу арқылы анықталатындығымен сипатталады. Сәйкестік дәрежесін анықтау, нақты күйді нормаға, идеалға жақындату үшін критерий егжей-тегжейлі, бөлшектелген болуы керек, яғни ол шындықты «өлшеуге», оны нормамен салыстыруға мүмкіндік беретін белгілі бір компоненттерді, белгілі бір өлшем бірліктерін қамтуы керек. Критерийлер параметрлер мен көрсеткіштер жүйесі негізінде көрінеді. Олар туралы идеялар өте маңызды, өйткені, бір жағынан, олар кез-келген іс-әрекеттің мақсаттылығы мен объективтілігін қамтамасыз етеді, ал, екінші жағынан, олар жүзеге асырылатын іс-әрекеттің жай-күйін (сапасын), оның тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың көрсеткіштері мен критерийлеріне сипаттама берсек:

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың көрсеткіштері ретінде:

- Бастамашылық
- Орындаушылық
- Жауапкершілікті алдық.

Бастамашылық деп адамның әлеуметтік өмірдің әртүрлі салаларына өз бетінше қатысуы, онда ол кез-келген мәселені өз бетінше шешуі және оның өмірге белсенді бағыттаушысы ретінде әрекет етуі түсініледі. Жеке тұлғаның белсенділігін талдау бірлігі ретінде орындаушылық, бастамашылық және жауапкершілік шығады. Бастамашылықты келесі көрсеткіштер арқылы сипаттауға болады: бастамашылықтың мотивациялық компоненті, бастамашылықтың сапасы мен құндылығы, бастамашылықтың бағыты, бастамашылықтың белгілілік-белгісіздігі, бастамашылықтың жауапкершілігі, бастамашылықтың тұрақтылығы, бастамашылықтың жиілігі, бастамашылықтың нәтижелілігі.

Орындаушылық мынадай сандық және сапалық көрсеткіштерге ие: мақсаттарды, міндеттерді қабылдау, орындау жауапкершілігі, орындау реттілігі, орындаудың тиісті әдістерін таңдау, орындау тұрақтылығы, орындаудың қарқындылығы мен қауырттылығы, орындау нәтижелілігі.

Жауапкершілік борышпен, санамен және дербестікпен, нәтижелілікпен, бастамалар үшін жауапкершілікті қабылдау шараларында сипатталады.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың төмен, орта және жоғары деңгейлерде көрініс табады.

Әзірленген модель 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары арқылы дамыту процесінің сипаттамалық аналогы болып табылады. Модель компоненттерінің әрқайсысының өзіндік мазмұны мен әдістемелік ерекшеліктері бар, сонымен қатар жалпы

педагогикалық мәселенің белгілі бір бөлігін шешеді. Онда мазмұнды блоктарды іске асыру процесіне уақтылы түзетулер енгізуге мүмкіндік бар.

Біз зерттелетін мәселенің теориялық-әдіснамалық мәнін анықтауға, әлеуметтік белсенділік феноменін, оның көрсеткіштерін (орындаушылық, бастамашылық, жауапкершілік) анықтауға тырыстық, бұл біз жасаған ғылыми-практикалық модельде көрініс тапты. Бұл модельдің тиімділігін көрсету үшін тәжірибелік-эксперимент жұмысын жүргіздік. Жүргізілген тәжірибелік-эксперимент жұмысы өзінің оң нәтижесін берді деп сенімді түрде айта аламыз. Бұл жұмыстың жүргізілу барысы мен нәтижесі келесі тарауда толығымен баяндалады.

1.5 Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамытуда цифрлық технологияларды қолдану тиімділігін педагогикалық бағалау

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың дамуында сандық технологияларды пайдалану оң нәтиже беретіні белгілі, өйткені сенсорлық қабылдау осы бағытта ерекше мүмкіндікке ие. Бүгінгі таңда оқушыларды дамыту технологияларының дамуы келесі салаларда:

- есту аппараттары;

- дамытатын, танымдық және білім беру ресурстары есту қабілеті зақымдалған оқушыларға білім алуға, әлеуметтік белсенділікті дамытуға және тең жағдайда қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту және тәрбиелеу процестерін тиісті әдістер мен тәсілдерді қолдана отырып жүзеге асыру және олардың ерекше қажеттіліктерін жоғары деңгейде қанағаттандыру үшін сандық технологиялар көмегімен қолдау өте маңызды болып табылады. J.Yoon және H.Choi [141] пікірінше, бұл мүмкіндіктер технологиялар білім беру мен әлеуметтік іс-әрекетке оқытудың осы тәсілін қолдана отырып енгізілген кезде мағынасын табады.

J.C. Johnson сандық технологияның тиімділік дәрежесін анықтау үшін есту-бұл адамға ойлануға, сөйлеуге, өз ойларын жеткізуге, қоршаған ортаны тануға және сөйлесуге мүмкіндік беретін негізгі құрал екенін ұмытпаған жөн дейді [142].

Осы салада жүргізілген зерттеулерді қарастыру барысында есту қабілеті зақымдалған балалардың кездесетін қиындықтары, олардың әлеуметтік қызметке қатысуы және технологияны қолдануы туралы зерттеулер жүргізілгені атап өтілді. T.Y. Ching, L.Cupples, G.Leigh, S.Hou өз зерттеулерінде бұл әлеуметтік дағдылар мен өмір сүру сапасына байланысты екенін және есту қабілеті зақымдалған балалардағы есту қабілеті мен әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын жақсарту үшін зерттеу жүргізу керек екенін анықтады [143]. Осы зерттеудің тұжырымдарына ұқсас, K.R. Overgaard және т. б. (2021) зерттеушілер есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды және мінез-құлық проблемалары көбірек екенін және өмір сүру сапасы неғұрлым төмен екенін анықтады [144].

Энгель-Йегер мен Вайсманның естімейтін және еститін балалардың белсенділігі мен өзіндік тиімділігін салыстырған зерттеуінде есту қабілеті зақымдалған балалардың моторикасы мен тепе-теңдік проблемалары едәуір төмен екендігі, бірақ олардың өзіндік тиімділігі арасында айтарлықтай айырмашылық болмағаны анықталды [145].

Van der Straaten және басқалардың есту қабілеті зақымдалған балаларға инклюзивті білім беру мен қалыпты білім беруді салыстырған зерттеуінде арнайы білім берудегі естімейтін балалардың әлеуметтік өмірінің сапасын жақсарту мақсатында қалыпты білім алатын естімейтін балалардың мектептегі іс-әрекеті үшін арнайы ұсыныстар әзірлеу керек деп тапты [146].

Естімейтін оқушыларға интернеттегі оқу материалдарындағы субтитрлердің әсерін зерттеуге арналған J.Yoon және H.Choi [141, б. 7] зерттеуінде ым тіліндегі субтитрлер мен бейнеклиптер білім беру мазмұнын түсінуге оң әсер ететіні анықталды. U. D.Asogwa [147] өзінің есту қабілеті зақымдалған оқушыларды мектеп өміріне тартуға бейнелерді қолдана отырып оқытудың әсерін анықтауға бағытталған зерттеуінде бейне-оқулықпен оқуға қатысқан оқушылардың мектепке жақсы бейімделгенін анықтады.

J. Meinen-Derr және т.б. (2019) жүргізген есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігінің дамуына сандық технологиялардың әсерін зерттеген зерттеуінде iPad технологиясының көмегімен негізгі сөздіктің тілдік стратегияларын қолдану мектеп жасындағы естімейтін балалар арасында сөйлеудің үздіксіз және жылдам дамуын қолдай алатындығы анықталды [148]. Технологиялық құралдар білім беруде жиі қолданыла бастауы икемділік және қол жетімділік болып табылады. Бүгінгі таңда технологиялардың танымалдылығының артуымен оқушылардың қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне, мұғалімдердің құзыреттілігіне және технология мен оқыту саласындағы өзіне деген сенімділікке сәйкес келетін оқыту шарттары, технологияларды оқытуға сәтті интеграциялаудың басым бағыттарының біріне айналды. Оқушылар жас кезінен бастап технологиямен өмір сүреді. Оның арқасында қызығушылықпен балалар ерте жастан үйренуге өте ынталы. Осы бойынша себебі мұғалімдер өздерінің қызығушылығын қанағаттандырып, технологияны қолдана отырып, интерактивті оқу ортасын құруы керек. [149].

Осылайша, жоғарыда аталған шетелдік авторлар есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін білім алуға, әлеуметтік белсенділікті дамытуға және тең жағдайда қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін дамыту, танымдық және білім беру ресурстары ретіндегі цифрлық технологиялардың қажеттілігін, маңыздылығы мен тиімділігін сөзсіз растайды.

Осыған сүйене отырып, диссертацияның осы параграфы цифрлық технологияларды пайдалану арқылы есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытуда сурдопедагогтардың, мұғалімдердің, оқушылар мен ата-аналардың қарым-қатынасын зерттеуге арналған.

Бұл зерттеу сапалы зерттеу жобаларының бірі болатын феноменологиялық үлгіні қолдану арқылы жүргізілді. Деректер сурдопедагогтар, мұғалімдер,

оқушылар және ата-аналар үшін бөлек дайындалған сұхбаттың жартылай құрылымдалған формаларының көмегімен жиналды.

Зерттеу іріктемесінде 20 сурдопедагог пен бастауыш сынып мұғалімдері, есту қабілеті зақымдалған 20 бастауыш сынып оқушылары және есту қабілеті зақымдалған оқушылардың 20 ата-анасы болды.

Сұрақтармен жүргізілген сауалнама негізінде (негізгілері берілген):

1. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың технологияны қолдана отырып, қоғамдық қызметке қатысуы туралы мұғалімдердің көзқарастары қандай?

2. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының технологияны қолдана отырып, әлеуметтік қызметке қатысуы туралы пікірлері қандай?

3. Технологияны қолдана отырып, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуы туралы ата-аналардың көзқарастары қандай? Қатысушылардың көпшілігі есту қабілеті зақымдалған оқушылардың жиі кездесетін әлеуметтік белсенділік көрсеткіші ретіндегі қарым-қатынас мәселелері психологиялық және мектеп мәселелерінен асып түседі деген қорытындыға келді.

Зерттеу зерттеудің сапалы әдісі болып табылатын феноменологиялық дизайнды қолдану арқылы жасалды. Феноменологияның дизайны күнделікті өмірде кездесетін біз білетін, бірақ терең әрі егжей-тегжейлі түсіне бермейтін құбылыстарға бағытталған. Сол себепті феноменологиялық дизайн әдісін біздің зерттеуімізде қолдану орынды деп саналды.

Бұл зерттеудің іріктемесі еліміздің түрлі аймақтарында тұратын соның ішінде Ленгр және Алматы қалаларында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын оқытатын мұғалімдерден, бастауыш білім беру деңгейінде оқитын есту қабілеті зақымдалған оқушылар мен олардың ата-аналарынан тұрды.

Біз есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік даму деңгейін мұғалімдер мен ата-аналардың қалай бағалайтынын анықтадық; осы санаттағы оқушыларды оқытатын сол балалардың ата-аналары мен мұғалімдерінің кездесетін негізгі проблемаларын анықтадық; бұзушылықтарды еңсеру жолдарын және түзету мекемесінде отбасымен жұмыс жасау жолдарын белгіледік. 1-кестеде сурдопедагогтар мен бастауыш мектеп мұғалімдерінің демографиялық сипаттамалары туралы мәліметтер, 2-кестеде бастауыш мектеп оқушыларының жынысы мен сыныбы туралы мәліметтер, ал 3-кестеде ата-аналардың демографиялық сипаттамалары туралы мәліметтер келтірілген. 4-кестеде зерттеуге қатысқан сурдопедагогтар мен бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби тәжірибесі мен жынысына қарай демографиялық бөлінуі көрсетілген.

Зерттеу жұмысымызда жиырма (20) мұғалім: 13 әйел адам және 7 ер адам қатысты. Ішінде 1-3 жылдық өтілі бар 3 мұғалім, 4-6 жылдық өтілі бар 7 мұғалім, 7-9 жылдық өтілі бар 8 мұғалім, 10 жылдық және одан жоғары өтілі бар 2 мұғалім бар қатысқанын көрсетілген (кесте 1).

Сонымен қатар бағалау кезінде зерттеуге қатысқан мұғалімдердің көпшілігі әйел адамдар екені, ал жұмыс өтілі 7-9 жыл және 10 жыл немесе одан да көп мұғалімдердің саны аз екендігі көрсетілген (кесте 1).

Кесте 1 – Сурдопедагогтар мен бастауыш сынып мұғалімдерінің демографиялық сипаттамалары

Кәсіби тәжірибесі (еңбек өтілі)	Гендерлік айырмашылықтар	
	Әйел адамдар	Ер адамдар
1-3	2	1
4-6	5	2
7-9	5	3
10	1	1

Кесте 2 – Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың демографиялық сипаттамалары

Сыныбы	Гендерлік айырмашылықтар	
	Қыздар	ұлдар
1	8	4
2	3	5

2-кестеде есту қабілеті зақымдалған 1-2 сынып оқушыларының бөлінуі көрсетілген: 11 қыз және 9 ұл.

3-кестеде зерттеуге қатысатын ата-аналардың жақындық деңгейі және олардың жасының демографиялық сипаттамалары көрсетілген.

Кесте 3 – Есту қабілеті зақымдалған оқушының ата-анасының жақындығы және жасына қарай бөлінуі

Ата-аналар	Жақындық деңгейі	Жасы
13	Анасы	20-25
7	Әкесі	26-32
-	-	33-44
-	-	45 +

Зерттеуге қатысқан ата-аналардың жақындығы және жасына қарай таралуы туралы мәліметтер 3-кестеде келтірілген. Олардың 13-і аналар, ал 7-еуі әкелер болып табылады. 20 жастан 25 жасқа дейінгі 1 ата-ана, 26 жастан 32 жасқа дейінгі 6 ата-ана, 33-44 жастан асқан 8 ата-ана және 45 жастан асқан 5 ата-ана бар. 3-

кестені бағалау кезінде зерттеуге қатысқан ата-аналардың көпшілігі аналар екендігі, ата-аналардың көпшілігі 33 пен 44 жас аралығында екендігі, кем дегенде, 19-25 жас аралығындағы ата-аналар екендігі байқалады.

Зерттеуде пайдаланылған деректер сұхбат арқылы жиналды. Ақпарат әр қатысушыдан «сұхбаттың жартылай құрылымдық формасы» арқылы алынды. Сұхбат нысанын құру кезінде осы мәселе бойынша зерттеулер жүргізілді және сұхбат формасының жобасы 2 сарапшы мұғалім мен әлеуметтік қызметкердің пікірлерін ескере отырып дайындалды. Әңгімелесу нысаны; Демографиялық сипаттамаларды анықтау үшін екі сұрақ және есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік қызметке қатысуына технологияның әсерін зерттеу үшін үш түрлі сұрақ қойылды, ал ата-аналарға, мұғалімдер мен оқушыларға осы сұрақтарға жауап беру ұсынылды.

Зерттеуде пайдалануға дайындалған сұхбаттың жартылай құрылымдалған түрлерінің бірі мұғаліммен сұхбат формасы мектепте Covid-19 пандемиясындағы әлеуметтік қашықтық шараларын ескере отырып жиналды. Оқушылар мен ата-аналарды қамту үшін мұғалімдер мен мектеп директорларынан бірлескен тәсіл күтілді, сұхбаттың жартылай құрылымдалған формалары ата-аналар мен оқушыларға электронды пошта арқылы жіберілді және зерттеудің мақсаты мен мазмұны әр қатысушыға түсіндірілді. Ата-аналармен қарым-қатынас нәтижесінде жартылай құрылымдық сұрақтар бейне және аудио сұхбат арқылы оқушылар мен ата-аналарға қойылды. Сұхбат мұғалімдер мен ата-аналар үшін, шамамен, 30 минутқа, оқушылар үшін 40 минутқа созылды. Мазмұнды талдау зерттеу деректерін талдау кезінде қолданылды. Мазмұнды талдау алынған сапалы мәліметтер аясында қайталанатын сұрақтарды, мәселелерді және тұжырымдамаларды анықтауда, оларды жүйелі және сандық анықтау мен түсіндіруде көрінеді (Backman және Hentinen, 2001). Сұхбаттың жартылай құрылымдық нысандарындағы сұрақтар кодтау әдісін қолдана отырып жіктелді. Сұхбаттың жартылай құрылымдалған формаларындағы сұрақтарға жауаптар қарастырылды, сонымен қатар тақырыптар мен ішкі тақырыптар жасалды.

Содан кейін зерттеушілер мен сарапшылар M.Vaismoradi мен H. Turunen жасаған көрсеткіштер мен критерийлер салыстырылды [150].

Зерттеудің сенімділігі тұрғысынан жалпы тақырыптар мен ішкі тақырыптар анықталды, олар кестелерде жиілікпен және пайыздық есептеулермен ұсынылды. Сонымен қатар, тақырыптарды қолдайтын қатысушылардың пікірлері әр кестенің астына тікелей сілтеме жасау арқылы енгізілген.

Нәтижелері: Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептердің сурдопедагогтары мен бастауыш сынып мұғалімдерінің пікірлері, олардың есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуы туралы көзқарастары, сондай-ақ есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуы технологиясының әсері туралы пікірлер үш категорияда жиналды. 4-кестеде есту қабілеті зақымдалған оқушылар тап болатын қиындықтар туралы сурдопедагогтар мен бастауыш сынып мұғалімдерінің пікірлері берілген. 4-кестеде есту қабілеті зақымдалған

оқушылардың кездесетін қиындықтарына қатысты зерттеуге қатысқан сурдопедагогтар мен мұғалімдердің пікірлері бағаланды.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қиындықтары «коммуникативті мәселелер», «психологиялық мәселелер» және «мектеп мәселелері» деген үш категорияға топтастырылған. Мұғалімдердің 45%-ы оқушылардың қарым-қатынас мәселелері бар деп, оқушылардың 35%-ында психологиялық проблемалар, 20%-ында мектеп проблемалары бар деп мәлімдеді.

Кесте 4 – Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының мәселелері

Мәселелері	Көрсеткіштер	F	%
Коммуникативті	Есту қабілеті зақымдалған оқушылар құрдастарымен және ересектермен өзара әрекеттесу кезіндегі қарым-қатынас дамудың бұзылуының құрылымына негізделген, бұл оларды кейіннен өмірде қолдана отырып, әлеуметтік тәжірибені иемденуіне теріс әсер етеді.	9	45
Психологиялық	Балалардың осы санатының әлеуметтік дамуындағы арнайы білім беру қажеттіліктерінің сипаты психофизикалық бұзылулардың ерекшеліктеріне негізделген және көбінесе тәрбиенің әлеуметтік және отбасылық қолайсыз жағдайымен шиеленіседі;	7	35
Мектеп	Есту қабілеті зақымдалған оқушылар күрделі сөздерді түсінуде қиындықтарға тап болады, бұл қарым-қатынаста қиындықтар туғызады.	4	20

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қиындықтары туралы мұғалімдердің пікірлері төмендегідей:

- Есту қабілеті зақымдалған оқушылар құрдастарымен және ересектермен өзара әрекеттесу кезіндегі қарым-қатынас дамудың бұзылуының құрылымына негізделген, бұл оларды кейіннен өмірде қолдана отырып, әлеуметтік тәжірибені иемденуіне теріс әсер етеді.

- Интеллектуалды, эмоционалды, есту және сөйлеу ауытқуларының көріністеріне байланысты маңызды жеке айырмашылықтар

- Балалардың осы санатының әлеуметтік дамуындағы арнайы білім беру қажеттіліктерінің сипаты психофизикалық бұзылулардың ерекшеліктеріне негізделген және көбінесе тәрбиенің әлеуметтік және отбасылық қолайсыз жағдайымен шиеленіседі;

- Есту қабілеті зақымдалған оқушылар күрделі сөздерді түсінуде қиындықтарға тап болады, бұл қарым-қатынаста қиындықтар туғызады.

5-кестеде сурдопедагог пен бастауыш сынып мұғалімдерінің есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуына қатысты пікірлері көрсетілген. 5-кестеде есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып

оқушыларының қоғамдық қызметке қатысуы туралы зерттеуге қатысқан сурдопедагог пен бастауыш сынып мұғалімдерінің пікірлері бағаланды.

Зерттеуге қатысқан мұғалімдердің 25%-ы балалардың қоғамдық іс-шараларға қатысуға дайын екенін, 20%-ы оларды қоғамдық іс-шараларға қатыстырғысы келмейтінін, ал 55%-ы балаларға қоғамдық іс-шараларға қатысуға қолдау көрсету керектігін айтты. Мұғалімдер мен ата-аналардың есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік дамуын бағалау сәйкес келмейтінін жүргізген зерттеуді талдау көрсетті. Ата-аналар балаларының құрдастарымен және ересектермен байланыс орната білу қабілетін осы балалармен жұмыс істейтін мұғалімдердің жауаптарымен салыстырғанда тым асыра бағалайды. Ата-аналардың пікірінше, балалардың жанжалды жағдайды өз бетінше немесе мұғалімнің көмегімен шешу қабілеті жоғары болып табылады. Мектеп мұғалімдері атап өткен балалардың мектеп жасындағы әлеуметтік дамуының жағымсыз сипаттамалары (басқарылмау және агрессивтілік) көбінесе «материалды игерудегі қиындықтар», «төмен өнімділік» және т. б. сияқты мәселелермен қатар жүреді.

Кесте 5 – Сурдопедагогтардың есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік дамуын бағалауы

Тақырыптар	Себептері	F	%
Қоғамдық қызметке қатысуға дайындық	Қоғамдық қызметке қатысуға дайындық Қоғамдық іс-шараларды өткізу үшін идеялар ұсыну	5	25
Қоғамдық қызметке қатысқысы келмеуі	Мектептегі қоғамдық іс-шараларға қатыспайды Қоғамдық қызметпен айналысқысы келмеуі	4	20
Қоғамдық қызметке қатысуды қолдау	Мектеп жоспарлаған қоғамдық іс-шараларға қатысу құрдастары шақырылған кезде белсенді болады. Отбасылық іс-шараларға қатысу	11	55

Зерттеу көрсеткендей, бастапқы әлеуметтену агенттерінің (ата-аналар, мұғалімдер, тәрбиешілер және болашақ оқытушылар).

Кесте 6 – Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік дамуына сандық технологияның әсерін бағалау

Тақырыптар	Себептері	F	%
Тиімді	Технологияларға оңай қол жеткізу білім беру технологиясының артықшылықтары. Көрнекі дизайн мен бейненің артықшылықтары	17	85
Тиімсіз	Бұл технология туралы түсінік пайдасыз, технологияны қабылдамайды	3	15

Психофизикалық бұзылулары бар балаларға қатынасы біркелкі емес және көп жағдайда қоғамның ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдармен қарым-қатынасы туралы Қазіргі гуманистік идеяға сәйкес келмейді. 6-кестеде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуына цифрлық технологиялардың әсері туралы бастауыш сынып мұғалімдерінің пікірлері қарастырылды. 6-кестеде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қоғамдық қызметке қатысуына технологияның әсері туралы зерттеуге қатысқан мұғалімдердің пікірлері бағаланды. Зерттеуге қатысқан мұғалімдердің 85%-ы технологияның пайдасы бар деп мәлімдегенімен, 15%-ы технологияның пайдасы жоқ деп мәлімдеді.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қоғамдық қызметке қатысуына технологияның әсері туралы мұғалімдердің пікірлері төменде келтірілген:

- технология бұл тұрғыда кез-келген басқа нәрсе сияқты пайдалы болады. Мен әр оқушымен жеке-жеке әрдайым айналыса алмаймын. Мен сабақтың шегінен шыға алмаймын. Әр оқушының қабылдауы әртүрлі, технология, сөзсіз, пайда әкеледі;

- бұл пайдалы болады деп ойламаймын;

- бұл пайдалы болуы мүмкін; сіз пайдаланып көріңіз;

- технология менің қызығушылығымнан гөрі пайдалы болады деп ойламаймын.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділікті дамыту туралы пікірлері:

- цифрлық технологияларды қолдану арқылы;

- олар кездесетін қиындықтар туралы;

- технологиялардың олардың қоғамдық қызметке қатысуына әсері туралы үш санатта жинақталды. кесте 7 есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өздерінің санатындағы оқушылар кездесетін қиындықтарға қатысты пікірлері келтірілген. кестеде 7 есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының кездесетін қиындықтары туралы пікірлері бағаланады. Балалардың 50%-ы қарым-қатынаста қиындықтарға тап болғанын, 35%-ында психологиялық мәселелер болғанын айтты. Оқушылардың 15%-ы мектепте қиындықтарға тап болғанын айтты.

Кесте 7 – Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың мәселелерін бағалау

Тақырыптар	Себептері	F	%
коммуникативті	Күрделі сөйлемдерді түсіне алмау Тілдік даму құрдастарынан өзгеше. Мұғалімдер ымдау тілін білмейді	10	50
Психологиялық	Депрессия. Қабылдамау және ұмыту	7	35
Мектеп	Мектепке бару ниеті болмау Академиялық үлгермеушілік	3	15

Біз балалардың жауаптарын анық көрсеттік:

1. Мен мектепке барғым келмейді. Менде математиканы түсінуде қиындықтар бар. Мен мектепке барғанда жылаймын. Мен ешқашан мектепке бармасам жақсы болар еді;

Менің мектептегі достарым мені кейбір ойындарға қоспайды, мұндай сәттерде мен өзімді жалғыз сезінемін. Менің есту аппараттарым болғандықтан, олар менен қорқады және кейде маған күледі;

2. Менде қарым-қатынаста ең көп қиындықтар бар;

3. Мен мұғалімдерімді жақсы көремін, бірақ кейде олардың не айтқанын түсінбеймін. Ерінді оқуға тырысқанда, мен кейбір сөздерді түсіне алмаймын. Менің сұрақтарым бар, мен олардан қорқамын, олар мені түсінбейді деп қорқамын. Балалардың бағалауын талдау зерттеуге қатысқан оқушылардың 45%-ы қоғамдық іс-шараларға қатысуға дайын екендіктерін, 15%-ы қоғамдық іс-шараларға қатысқысы келмейтінін, ал 40%-ы қоғамдық іс-шараларға қатысу үшін қолдау қажет екенін көрсетті. Оқушылардың 80%-ы технология қоғамдық іс-шараларға қатысу үшін пайдалы болады деп санайды, ал 20%-ы технология олардың белсенді болуына көмектеспейтіні көрсетілген. Естімейтін оқушылардың сандық технологияларды қолдануы арқылы әлеуметтік белсенділігін дамытуы туралы есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушылары ата-аналарының бағалауы мынаны көрсетті: зерттеуге қатысқан ата-аналардың 20%-ы оқушылардың қарым-қатынас қиындықтары болғанын, 50%-ы оқушылардың психологиялық мәселелері бар екенін айтты.

Кесте 8 – Есту қабілеті зақымдалған балалардың қоғамдық қызметін бағалау

Тақырыптар	Себептері	F	%
Қоғамдық қызметке қатысуға дайындық	Қарым-қатынас жасау ниеті Құрбыларымен араласу тілегі	9	45
Қоғамдық қызметке қатысқысы келмеу	Ашылуды қаламау Құрдастарымен үйлеспеушілік Шығудан қорқу	3	15
Қоғамдық іс-шараларға қатысуды қолдау	Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қатысуымен өтетін іс-шараларға қатысудың жоғары деңгейі	8	40

Ата-аналардың 30%-ы оқушылардың мектеп мәселелері болғанын айтқандығы 9-кестеде көрсетілген.

Кесте 9 – Балалардың әлеуметтік белсенділігінің дамуына сандық технологиялардың әсерін бағалау

Тақырыптар	Себептері	F	%
Тиімді бағалау	Технологияны мектепте немесе одан тыс жерлерде әлеуметтік іс-шараларда қолданған пайдалы.	16	80
Тиімсіз бағалау	технология менің әлеуметтік қызметіме тиімді әсер етеді деп ойламаймын.	4	20

Кесте 10 – Балалардың қоғамдық қызметке қатысуын ата-аналардың бағалауы

Тақырыптар	Себептері	F	%
Қоғамдық қызметке қатысуға дайын	Өзін керексіз сезінгісі келмейді Қоғамнан шеттелгісі келмейді Оқушының әлеуметтену қажеттілігі	5	25
Қоғамдық қызметке қатысқысы келмейді	Ашылғысы келмейді	9	45
Қоғамдық іс-шараларға қатысуды қолдау	Ата-аналардың қатысуымен өткізілетін іс-шараларға белсенді қатысу Ұялшақ оқушыларды қолдау қажеттілігі	6	30

Зерттеуге қатысқан ата-аналардың 25%-ы баласының қоғамдық шараларға қатысуға дайын екенін айтты (Менің ұлым қоғамдық шараларға қатысқысы келеді. Біз оның жасына сәйкес келетін, демалыс күндері және басқа да қоғамдық іс-шараларға қатысу үшін қолдан келгеннің бәрін жасаймыз); 45%-ы балаларын қоғамдық іс-шараларға қатыстырғысы келмейтінін айтты (Менің талабыма қарамастан, ол қоғамдық іс-шараларға қатысқысы келмейді. Менің қызым қоғамдық іс-шараларға қатысуға құлықсыз. Мен оның құрдастары қатысатын қоғамдық шараларға қатысуын талап етсем де, ол қатысқысы келмейді.

Қазірдің өзінде өте тұйық бала. Мен оны бірнеше рет бірге барған қоғамдық іс-шараларға апардым, бірақ оның мұны қаламайтынын түсінемін); ата-аналардың 30%-ы баласының қоғамдық іс-шараларға қатысуы үшін қолдау қажет екенін айтты (Менің ұлым қоғамдық іс-шараларға қатысуды қажет етпейді. Мен онымен бірге оған ұнайтын әлеуметтік шараларға қатыса отырып, оның әлеуметтенуіне ықпал етуге тырысамын.

Кесте 11 – Технологияның балалардың әлеуметтік белсенділігін дамытуға әсерін ата-аналардың бағалауы

Тақырыптар	Себептері	F	%
Технология тиімді	Технологияны пайдалы деп санау Көрнекі дизайн мен бейнелерді пайдалану Сабақтар субтитрі бар бейнелермен тиімдірек	14	70
Технология тиімсіз	Бұны пайдалы деп ойламау Технологиядан бас тарту	4	20
	Идея жоқ Бұл мәселе бойынша пікірдің болмауы	2	10

Мен оның мінез-құлқынан әлеуметтік белсенділіктен кейін жағымды екенін түсінемін). Зерттеуге қатысқан ата-аналардың 70%-ы технология балаларының

қоғамдық жұмыстарға қатысуы үшін пайдалы екенін айтты (бұл пайдалы және біз сандық ресурстарды өміріміздің барлық салаларында қолданамыз. Біз баламмен көп уақыт өткіземін; біз субтитрлермен фильмдер көреміз, тіпті, технологияны қолдана отырып көптеген іс-шараларға қатыстық); 20%-ы технология балаларына қоғамдық іс-шараларға қатысуда пайда бермейді деп мәлімдеді (технология пайдалы болуы мүмкін деп ойламаймын).

Мен телефондарды балалардың, аналар мен әкелердің қолында үнемі көремін. Мен тіпті олардың аттарын да білмейтін технологиялық құралдарды көремін. Оның орнына, әркім өз баласына қамқорлық жасап, қарым-қатынас жасаса жақсы болар еді); ата-аналардың 10%-ы бұл мәселе туралы білмейтіндерін айтты.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың кездесетін қиындықтары, олардың қоғамдық қызметке қатысуы және технологиялардың қоғамдық қызметке қатысуына әсері туралы мұғалімдердің, оқушылардың және ата-аналардың бағалауларын қорытындылай келе, біз оларды кесте түрінде ұсынуға тырысайық. Біздің зерттеуімізде мұғалімдердің, ата-аналардың және оқушылардың көпшілігі есту қабілеті зақымдалған балалардың қиындықтарын бағалау үшін қойылған сұрақта психологиялық және коммуникативті мәселелер болғанын айтты. Біздің зерттеуімізге ұқсас, C.R. Marshall, A. Jones (2018) семантикалық еркін сөйлеу көрсеткіштері, балалардың сөздік қоры мен атқарушы функция дағдылары арасындағы байланысты анықтау үшін зерттеу жүргізді. Семантикалық сөйлеу тапсырмасындағы естімейтін және еститін балалардың нәтижелерін салыстыра отырып, олар еститін балаларға қарағанда естімейтін балалардың семантикалық сөйлеу тапсырмасында аз элементтер шығарғанын анықтады [151]. Есту қабілеті нашар және естімейтін балалардың белсенділігі мен өзіндік тиімділігін салыстырған B. Engel-Yeger, D. Wessman (2019) зерттеулері естімейтін балалардың өзіндік тиімділік көрсеткіштері арасында айтарлықтай айырмашылық жоқ екенін көрсетті, біздің зерттеу ұстанымымызды растады [152]. Зерттеу барысында естімейтін оқушылардың қоғамдық іс-шараларға қатысуы туралы біз қойған сұрақтарға жауаптар зерделенгенде, қатысушылардың көпшілігі балалардың қоғамдық іс-шараларға қатысқаннан кейін жағымды және тезірек әлеуметтенгенін айтты. Жүргізген зерттеуде I. Ata (2020) әлеуметтік белсенділік іс-шараларға қатысатын есту қабілеті зақымдалған балаларға әлеуметтену деңгейі жоғары әлеуметтік мінез-құлықты алуға оң әсер еткені анықталды [153].

Нәтижелері біздің зерттеу нәтижелерімізге ұқсас R. Verber (2011) зерттеу нәтижелеріне сәйкес, мектептің қоғамдық өмірінде белсенділік көрсетпейтін балаларға қарағанда қоғамдық іс-шараларға қатысатын естімейтін балалар өздерін жақсырақ көрсетеді. Сонымен қатар, олар өздеріне деген әлеуметтік сенімділікке ие, бастамашылдық пен дербестік сияқты қасиеттерге ие, жаңа адамдармен танысуға, қоғамдық жұмыстарға қатысуға, адамдарға көмектесуге және әлеуметтік қоғамдастықта өз міндеттерін жақсы орындауға бейім екенін айтты [154].

Кесте 12 – Технологияның балалардың әлеуметтік белсенділігін дамытуға әсері туралы мұғалімдердің, оқушылардың және ата-аналардың бағалауының салыстырмалы сипаттамасы

Критерилер	Көрсеткіштер	мұғалім		оқушы		ата-ана	
		F	%	F	%	F	%
Әлеуметтік белсенділікті дамытуға әсер ететін мәселелер	Коммуникативтік мәселелер	9	45	10	50	4	20
	Психологиялық мәселелер	7	35	7	35	10	50
	Мектеп мәселелері	4	20	3	15	6	30
Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігін дамытуға әсер ететін іс-шаралардың тиімділігі	қоғамдық іс-шаралардың тиімділігі	5	25	9	45	5	25
	тиімділікті жоққа шығару	4	20	3	15	9	45
	қатысу кезінде қолдау қажеттілігі	11	55	8	40	6	30
Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігін дамытуға әсер ететін цифрлық технологиялардың тиімділігі	тиімді	17	85	16	80	14	70
	тиімсіз	3	15	4	20	4	20
	түсінік жоқ	-	-	-	-	2	10

Біздің зерттеуімізде, қолдау көрсетілетін әлеуметтік іс-шараларға белсенді қатысу аспектісі бойынша, балалардың көпшілігі сурдопедагогтардың, ата-аналардың педагогикалық қолдауымен әлеуметтік іс-шараларға қатысу артады деп мәлімдеді. D. Vally зерттеуінде (2016) оқыту әдістері, ата-аналар үйлесімі мен қолдауы сияқты айнымалылар есту қабілеті зақымдалған баланың дамуына оң әсер етуі мүмкін деп атап өтілді [155].

Біздің зерттеуімізде қатысушылардың көпшілігі технологияның есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігі мен дамуына әсерін анықтау үшін біз қойған сұраққа жауап беру үшін технология пайдалы болады деп мәлімдеді. Біздің зерттеуімізге ұқсас, C.N. Van Mentzer, B. Luyell (2013) цифрлық оқыту естімейтін және қалыпты еститін балалардың тыңдау және қарым-қатынас дағдыларына оң әсер ететінін анықтады [156]. Сонымен, технология пайдалы және біздің өмірімізді жеңілдететінін теріске шығаруға болмайды, бұған бүкіл әлем Covid-19 пандемиясының процесінде куә болды. Біздің өмірімізге барлық салаларда бірте-бірте енетін технологиялар білім берудегі теңдікті қамтамасыз ету сияқты артықшылықтарды ұсынады. Технологияның есту қабілеті зақымдалған балалардың қоғамдық қызметке қатысуына әсерін өлшеу үшін біздің зерттеуімізде естімейтін оқушылардың кездесетін қиындықтары, олардың қоғамдық қызметке қатысуы және технологияның қоғамдық қызметке қатысуы, мұғалімдердің, оқушылардың және ата-аналардың пікірлерін ескере отырып анықталды. Оқушылардың қарым-қатынас қиындықтарына, психологиялық мәселелерге және мектеп мәселелеріне

байланысты кездесетін қиындықтарға қатысты жауаптардың ішінде қатысушылардың көпшілігі қарым-қатынас қиындықтарына жауап берді.

Оқушылардың қоғамдық іс-шараларға қатысуына байланысты жауаптардың ішінде, егер олар қолдау тапса, қоғамдық іс-шараларға қатысуға деген ықыласына, құлықсыздығына және ынтасына жауап берілді. Қатысушылардың көпшілігі балаларға қолдау көрсеткен жағдайда, олар қоғамдық шараларға қатысуға дайын екенін айтты. Технологияның қоғамдық қызметке қатысуына әсері туралы сұраққа оның артықшылықтары бар, ол пайдасыз және менде ешқандай түсінік жоқ деп берілген жауаптардың ішінде қатысушылардың көпшілігі бұл технологияны пайдалы деп мәлімдеді. Білім беру мен әлеуметтік іс-әрекетте технологияларды қолдану қолайсыз топтарға жататын есту қабілеті зақымдалған балалардың әл-ауқаты мен ақыл-ой дамуына ықпал ете отырып, дені сау қоғам қалыптастыру үшін өте маңызды. Осы зерттеудің нәтижелеріне сүйене отырып, естімейтін оқушылардың өз мұғалімдерімен және құрдастарымен қарым-қатынасын жақсарту тұрғысынан ымдау тілін оқытуды жоспарлау және барлық мұғалімдер мен оқушылардың қатысуын қамтамасыз етуді ұсынуға болады. Естімейтін оқушылардың қатысуы үшін мектептегі технологиялар қолдайтын әлеуметтік іс-шараларды жоспарлау және барлық оқушылардың қатысуын қамтамасыз ету арқылы олардың интеграциясы мен әлеуметтенуін қамтамасыз ету. Екінші тарауда біз бастауыш сынып оқушыларында әлеуметтік белсенділікті дамыту бойынша заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында жүргізілген эксперименттік жұмыстың сипаттамасын ұсынамыз және болжамды тексереміз.

2. ЕСТІМЕЙТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ

2.1 Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушысының әлеуметтік белсенділігін зерттеу әдістері

Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жаңа өмірлік мәселелерді тиімді шешуге қабілетті белсенді тұлғаны қалыптастыру қажеттілігін талап етеді. Осыған байланысты арнайы мектептің негізгі міндеттерінің бірі балаларды болашақ мамандықты дербес игеруге дайындау және әлеуметтену процесіне қосу болып табылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар санаттарының бірі ретіндегі есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтендіру процесі өзіндік ерекшеліктерге ие. Балада есту анализаторының зақымдалуы әлеуметтік бейімделудің нақты проблемаларын тудырады, әлеуметтену процесін қиындатады. Осыған байланысты қазіргі кезеңде естімейтін балаларда әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру мәселесі одан да үлкен маңыздылық пен айқындыққа ие болады.

Инклюзивті білім берудің өзекті жағдайы мен жүзеге асыру, әсіресе оны енгізу процесінің күрделілігі, естімейтін балалардың еститін балалармен тиімді өзара әрекеттесуге ықпал ететін белсенді позициясын қалыптастыру қажеттілігіне әкеледі. Бұл есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған жалпы білім беретін және арнайы мектептерде оқушылардың барлық танымдық үрдістерін: олардың сөйлеуін, есте сақтауын, ойлауын жандандыру негізінде оқу процесін жетілдіру қажеттілігін негіздейді.

Қолданыстағы сурдопедагогикалық әдебиеттерде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту, атап айтқанда, олардың әлеуметтік белсенділік көрсеткіштерін (бастамашылдық, орындаушылық) қалыптастыру мәселелері жеткілікті түрде терең игерілмеген, өте аз талқыланған.

Қазіргі заманғы сурдопедагогикалық процесс есту қабілеті зақымдалған балалар үшін жаңа білім беру ортасын құруды талап етеді. Ол өзінің негізінде естімейтін оқушының жеке басының әлеуметтік бағытына, өзін-өзі дамытуы мен жүзеге асыруына ие. Естімейтін оқушылардың психикалық және сөйлеу дамуының ерекшеліктеріне (есте сақтау, ойлау, қабылдау процестеріне) байланысты арнайы білім беру қажеттіліктері туындайды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психофизикалық дамуының ерекшеліктері әлеуметтік-белсенді дамуға, естімейтін баланың жеке басының қалыптасуына, олардың сенсорлық тәжірибесіне және тиісінше қоршаған орта туралы идеяларға кедергі келтіреді. Есту функциясының зақымдалуы естімейтін баланың жеке басының дамуына белгілі бір дәрежеде әсер етеді, оны әлеуметтік салада өмір сүрудің нақты жағдайларына әкеледі, әлеуметтік шеңберді тарылтады, әлеуметтік байланыстар ауқымын шектейді, олардың білім беру қажеттіліктерінің ерекшелігін анықтайды. Естімейтін бастауыш сынып

оқушыларында сөйлеу мен ақыл-ой белсенділігінің дамуындағы артта қалу мен өзіндік ерекшелік қоршаған әлемді қабылдауға теріс әсер етеді.

Өйткені, әлеуметтік белсенділік оған оқушының субъект ретінде қатысуын білдіретіні белгілі, ал бұл тұлғаның жетекші қасиеттерінің бірі болатын танымдық белсенділік қалыптасқан жағдайда ғана мүмкін болады. Жеке тұлғаның осындай қасиеті танымдық процестердің бағыты мен тұрақтылығында, білімді тиімді игеруге деген ұмтылыста, оқу-танымдық мақсатқа жету үшін ерікті күш-жігерді жұмылдыруда көрінеді. Сондықтан оқушылардың әлеуметтік белсенділігіне қойылатын талаптар жыл сайын артып келеді. Ал есту қабілеті зақымдалған оқушылар әртүрлі себептерге байланысты білім беру ортасында сәтсіздікке ұшырайды. Дамуында қиындықтары бар оқушылардың танымдық іс-әрекетінің негізгі ерекшелігі әлеуметтік белсенділік пен негізгі психикалық процестердің төмен деңгейі, сонымен бірге әлеуметтік мүмкіндіктердің болуы (атап айтқанда, шығармашылық) болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігі ситуациялық түрде көрінеді, аморфты танымдық қызығушылықтары басым болады. Оқушылар мектептен тыс белсенді оқу іс-әрекетіне ұмтылмайды, аз оқиды, олардың өздігінен білім алу мотивтері жоқ, ал оқуға деген ынтасы тек сыртқы болып табылады. Әдетте, олардың жалпы біліммен байланысты өмірлік жоспарлары жоқ. Мектепте болудың сәтсіз тәжірибесінің салдарынан мектеп жағдайына қатысты жағымсыз эмоциялар жинақталады, оқу сабақтарына немқұрайлылық пайда болады.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын пайдалану, балалардың нақты заттар мен олардың модельдерін жасауы (соның арқасында іс-әрекет олар үшін басынан бастап түсінікті және жақын болады) олардың оқуының сипаты мен мазмұнын өзгертеді, іс-әрекеттің мотивациялық жағын, оның ішінде қарым-қатынас әрекетін дамытуға ықпал етеді және белсенділікті, дербестікті, шығармашылық бастама мен ынтымақтастықты арттыруға әкеледі. Заттық-тәжірибелік іс-әрекеттің әртүрлі түрлерімен айналысу есту қабілеті зақымдалған мектеп оқушыларында еңбекке деген белсенділікті арттырады, практикалық дағдылар мен біліктерді дамытады, мақсатқа жету үшін еңбекқорлық, тұрақтылық, табандылық сияқты мінез-құлық қасиеттерін қалыптастырады.

Заттық-тәжірибелік оқыту бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік белсенділігін дамыту қажеттіліктеріне неғұрлым толық жауап береді.

Әлеуметтік белсенділікті эксперименттік зерттеу әдістерін жобалау тақырыптың мәнін анықтап, оның ерекшеліктері мен заңдылықтарын зерттеген кезде жүзеге асырылды. Әлеуметтік белсенділікті тиімді диагностикалау үшін іс-әрекет нәтижелерін талдау мен оған деген көзқарасты, сауалнаманы, эксперимент пен бақылауды қамтитын кешенді әдістеме ұсынылады. Проективтік әдістерді қатар қолдану неғұрлым сенімді болып табылады. Оқушылардың бастамашылық мен орындаушылық параметрлерін белгілеуге негізделген ұзақ мерзімді бақылау оның сапалық ерекшеліктерін бағалауға мүмкіндік береді. Оқытушылардың сауалнамасы педагогтар жүргізген

балалардың көптеген бақылауларының тәжірибесін жинақтауға, жалпы балалар белсенділігінің типтерін бөлуге мүмкіндік береді. Сондықтан біз оқытушылардың сауалнамасын есту қабілеті зақымдалған бастауыш мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік белсенділігін диагностикалаудың негізгі әдісі ретінде алдық.

А. Оқытушылар сауалнамасы

Жоғарыда атап өткеніміздей, бұл әдіске ерекше мән беріледі. Балалармен ұзақ уақыт жұмыс істеген педагогтар балалардың белсенділік көріністерін бақылай алады, оларда белсенділік көрінісінің өзіндік ерекшеліктері туралы ақпарат жинақталады. Сондықтан, сауалнамаларды пайдалана отырып, олардың идеяларын жүйелеуге және белгілі бір баланың белсенділігі туралы әртүрлі ақпарат алуға болады.

Педагогтердің белсенділік саласындағы тәжірибесін жүйелеу мақсатында біз іс-әрекеттің әртүрлі түрлеріндегі белсенділік көріністерін сипаттайтын балалардың сипаттамаларын қамтитын сауалнама парағын әзірледік. Ойын, еңбек, оқу және қарым-қатынас сынды әр іс-әрекет түрі үшін бес сипаттама ұсынылды. Сауалнаманы толтырмас бұрын нұсқаулық берілді: «Төменде оқушылардың кейбір сипаттамалары келтірілген. Көрсетілген сипаттамаларға ең жоғары дәрежеде сәйкес келетін сынып оқушыларыңызды атаңыз. Сипаттамалар іс-әрекеттің төрт түрі бойынша берілген және келесідей белгіленген: ойын, еңбек, оқыту, қарым-қатынас. Іс-әрекеттің әрбір түрі бойынша оқушыларды белсенділік көрінісінің типіне қарай бес топқа бөлу қарастырылған. Егер сіз бала өзінің мінез-құлқында әртүрлі топтарға тән ерекшеліктерді көрсетіп жатыр деп ойласаңыз, онда оны екі топқа да жазыңыз».

Сипаттамалардың мысалы:

«Олар ойынға үн қосады, оның мазмұны мен сюжетін ойлап табуға тырысады, басқа балаларды ұйымдастыра алады, сонымен бірге өз іс-әрекеттерін ынталы орындайды, ойын әрекеттері мен іс-әрекеттерді жоюға ие, ойынды соңына дейін жеткізе алады» іс-әрекеттегі бастамашылық пен орындаушылықтың үйлесімі.

«Ойында пассивті, бастамашылық көрсетпейді, кез-келген ойын рөлдеріне келіседі, көшбасшыларға сөзсіз бағынады, сонымен бірге олар ұжымдық ойындарды ұнатпайды, жалғыз ойнағанды жөн көреді, олар ойын барысында сөйлеу әрекеттерін жасамайды және эмоциялар білдірмейді».

Нәтижелерді өңдеу келесідей жүргізілді.

Бағанда балалардың тегі жазылады және әрбір іс-әрекет түрі бойынша белсенділік типі белгіленеді:

- 1 - бастамашыл және орындаушы балалар;
- 2 - бастамашылығы басым балалар;
- 3 - орындаушылығы басым балалар;
- 4 - әлеуметтік импульсивті балалар;
- 5 - әлеуметтік пассивті балалар.

Мұндай матрицалар сыныпта жұмыс істейтін әр мұғалімнің сауалнамасы негізінде дайындалды. Мысалы, (13-кесте).

Кесте 13 – Мұғалімнің сауалнамасының нәтижесі

Аты-жөні.	Ойын 1. 2. 3. 4. 5.	Еңбек 1.2.3.4.5.	Оқу 1.2.3.4.5.	Қарым-қатынас 1.2.3.4.5.
Зәуре П.	X	X	X	X
Батыр К.	X	X	X	X
Азат Х.	X	X	X	X
Бағдат Т.	X	X	X	X
Венера А.	X	X	X	X
Нейла А.	X	X	X	X
Ескерту – Автор сауалнама нәтижелері бойынша құрастырған				

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған Алматы қаласы №1 арнайы (түзету) мектеп интернаты (естімейтін балаларға) және де Түркістан облысының адами әлеуметті дамыту басқармасының «құлағы нашар еститін балалар үшін Ленгр қосалқы мектеп интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің 1-2 сынып мұғалімдерінің сауалнамасы негізінде белгілі бір баланың белсенділігінің жалпы типін анықтауға мүмкіндік беретін жалпы матрица құрастырылды. Сызықтың үстінде алғашқы мұғалім белгілеген белгілі бір іс-әрекет түріндегі оқушының белсенділік типі, мысалы 1/, сызықтың астында басқа мұғалім белгілеген, мысалы -/2, жазылады.

Матрицаның оң жақ бөлігінде бастамашылдық (Б), орындаушылық (О), импульсивтілік (ИМ), пассивтілік (П) және жеке тұлға белсенділігінің жалпы түрі қайтадан жазылады. Біз осындай матрицаға мысал келтіреміз (14-кесте).

Кесте 14 – Балалардың әлеуметтік белсенділігін анықтау матрицасы

Аты-жөні	Ойын	Еңбек	Оқу	Қарым-қатынас	Б	О	И М	П	Белсн ділік типі
Зәуре П.	½	1/1	1/1	1/3	7	7	0	0	1
Батыр К.	4/4	4/1	4/4	2/4	2	1	6	0	4
Азат Х.	1/3	3/3	2/1	½	4	6	0	0	3
Саша Т.	2/4	2/2	2/2	2/4	6	0	2	0	2
Венера А.	5/5	5/3	5/5	2/5	0	2	0	0	5
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған									

Сонымен, 1-сынып оқушысы П.Зәуреде бастамашылдық 9 жағдайдың 7 жағдайында (іс-әрекеттің 4 түрі бойынша нәтижелер 2-ге көбейтілген, мұғалімдердің жауаптарының саны 8-ге тең), орындаушылық 7 жағдайда (1 типі бастамашылдық үшін де, орындаушылық үшін де бөлек қарастырылады) байқалады, импульсивтілік пен пассивтілік мүлдем байқалмады. К.Батыр

бастамашылдығы 2 жағдайда, орындаушылық бір жағдайда, импульсивтілігі 8 жағдайдың 6-ында байқалады.

Белсенділіктің жалпы типі келесідей анықталады: егер параметр 5 жағдайда және одан жоғары болса, онда ол айқын деп, егер 4 жағдайда және одан төмен болса, онда әлсіз айқын деп қабылданады. Сонымен, П.Зәуреді бастамашылық та, орындаушылық та айқын көрінеді. Сондықтан оны бірінші белсенділік типіне жатқызуға болады (бастамашыл және орындаушы балалар). К.Батырда тек бір ғана импульсивтілік параметрі көрсетілген (8-дің 6 жағдайында), біз оны 4-типке, импульсивті балалар типіне, жатқызамыз.

Сауалнаманы апробациялау бірінші және екінші сыныптардағы 36 баланың белсенділігін бағалаған педагогтарда жүргізілді.

Сауалнаманың сенімділігін анықтау мақсатында оқу жарты жылдығының төрттен бір бөлігінен кейін сол мұғалімдерден бастамашылық, орындаушылық, саналық және дербестік сияқты қасиеттер бойынша бағалауды сұрадық.

Гипотеза келесідей болды: Егер сауалнама объективті болса, онда балалардың бастамашылдығы мен орындаушылығын жеке қасиет ретінде бағалайтын мұғалімдер әлеуметтік белсенді балаларды (1-типті) әлеуметтік импульсивті балаларға қарағанда жоғары бағалауы керек.

Кесте 15 – ойын, еңбек, оқу іс-әрекеті мен қарым-қатынаста жеке белсенділіктің әртүрлі типтері бар оқушылардың бастамашылдығы мен орындаушылығының орташа мәні.

Бастамашылық	Балалар бастамашылығы мен орындаушылығы	Бастамасы басым балалар	Орындаушылығы басым балалар	Импульсивті балалар	Пассивті балалар
Ойында	2.1	1.3	0.5	0.5	-0.4
Еңбекте	1.9	1.2	0.7	0.4	-0.3
Оқуда	2.0	1.3	0.8	0.6	-0.2
Қарым-қатынаста	2.1	1.3	0.6	0.4	-0.2
Орындаушылық					
Ойында	2.2	1.7	1.6	0.8	0.7
Еңбекте	2.4	1.4	1.0	0.8	0.3
Оқуда	2.2	1.7	1.7	0.9	0.7
Қарым-қатынаста	2.3	1.4	1.6	0.9	0.9
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.					

Мұндай тексеру әртүрлі іс-әрекет түрлері бойынша типтерді бағалаумен салыстырылды. Бұрынғы әдістеме бойынша педагогтар оқушылардың сапасын 3-тен 3-ке дейінгі жеті балдық шкала бойынша бағалау жүргізілді. Орташа айырмашылықтың сенімділігі оқушы критерийінің көмегімен бағаланды. 16-

кестеде бастауыш мектеп жасындағы балалардың жеке белсенділік типтерін анықтау бойынша сауалнаманың сенімділігін тексерудің жиынтық деректері келтірілген.

Эксперименттік топтар арасындағы айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан маңызды. Бұл сауалнаманың жеткілікті түрде жоғары сенімділігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мұғалімдер әртүрлі белсенділік типтері бар оқушылар тобын орындаушылық көріністеріне қарағанда бастамашылдық көріністері бойынша жақсырақ саралайтыны көрінеді.

Сенімділікті жанама түрде мұғалімдердің жауапкершілік, саналық, дербестік сияқты балалардың қасиеттерін бағалау ерекшеліктерін зерттеу арқылы тексеруге болады. Гипотеза аталған қасиеттер импульсивті және пассивті балаларға қарағанда бастамашыл және орындаушы балалардың бойында жоғарырақ бағаланатыны статистикалық тұрғыдан маңызды болып табылады. Нәтижелер 16-кестеде көрсетілген.

Кесте 16 – Белсенділік пен реактивтілік типтеріне байланысты балалардың жауапкершілігін, саналылығы мен дербестігін мұғалімдердің бағалауының орташа мәні.

Тұлғаның қасиеті	Импульсивті және орындаушы балалар	Әлеуметтік пассивті балалар
Жауапкершілік	2.2	- 0.01
Сана	2.1	- 0.20
Дербестік	2.6	- 0.40
Ескерту-Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.		

Барлық қасиеттер оқушылардың эксперименттік топтарында статистикалық тұрғыдан айтарлықтай (маңыздылық деңгейінің 1%) ерекшеленеді: әлеуметтік белсенді және әлеуметтік пассивті. Осылайша, балалардың белсенділігін бағалау үшін сауалнамамен қатар мұғалімдердің бастамашылдық, орындаушылық, жауапкершілік, сана мен дербестік сияқты қасиеттерін баллдық бағалауды да қолдануға болады. Алайда, біз әрі қарайғы жұмыс барысында сауалнаманы таңдадық. Біріншіден, сауалнамада барлық осы сапалық сипаттамалар берілген. Екіншіден, сауалнама бала белсенділігінің типін іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінде де, тұтастай алғанда да бірден анықтауға мүмкіндік береді.

Бақылау әдісін қолдану арқылы алынған материалдың нәтижелерін талдауға көшейік.

Б. Оқушылардың белсенділік көріністерін бақылау.

Сауалнамалар арқылы алынған мәліметтер балалардың белсенділік көріністерін бақылаумен айтарлықтай толықтырылуы мүмкін. Белгілі бір

баланың белсенділік типіне қатысты күмән туындаған жағдайларда бақылау өте маңызды. Мысалы, егер мұғалімдер балалармен жұмысты жақында ғана жасаса және баланы белгілі бір белсенділік топтарына жатқызуда қиындық болса, онда олар баланың белсенділігін бағалауда әртүрлі пікір білдіреді. Мұндай қиындықтарды жоюға мүмкіндік беретін бақылау бірінші орынға шығады.

Балалар тобына бақылау жүргізген жөн. Оны топтар туралы, әр түрлі іс-әрекеттегі белсенділік деңгейі туралы жалпы әсер қалдыру үшін сауалнаманы қолданар алдында жүргізуге болады. Жеке баланың белсенділігінің көріністерін терең зерттеу мақсатында оны бақылау ерекше құнды деп аталуы керек. Әртүрлі іс-әрекет түрлерінде балалар тобын бақылауды ұйымдастыру кезінде субъектілердің әлеуметтік белсенділігінің құбылыстары барынша көрінетін түрлерді таңдау маңызды. Балалардың ойын, бірлескен жұмыс пен оқу сияқты өзара әрекеттесуі жетекші фактор ретінде әрекет ететін бірлескен жұмыстың ұжымдық формалары бұл тұрғыда қолайлы мүмкіндіктер береді. Бақылау деректері мінез-құлық нысандары тіркелетін және бастамашылдық (сапа мен құндылық, бағыттылық, орнықтылық, айқындылық, жиілік және т.б.) пен орындаушылық (мақсатты қабылдау, жүйелілік, іс-әрекеттің тиісті тәсілдерін таңдау, орнықтылық, қарқындылық, қауырттылық, нәтижелілік) ерекшеліктері белгіленеді.

Деректерді бекіту әдісі туралы арнайы ойлану керек. Жауапкершіліктің ерекшеліктері тұтас мінез-құлық актілерін, іс-әрекет нәтижелерін және барлық деректерді оқшаулау негізінде бақылауды жүргізгеннен кейін талданады. Бақылау әртүрлі іс-әрекет түрлерінде бірнеше рет жүргізіледі. Нәтижесінде белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар субъектілер ерекшеленеді. Топты бақылаудан басқа, жеке балалардың белсенділік көріністерін бақылау маңызды. Сондай-ақ, бастамашылық пен орындаушылықты көрсететін әртүрлі іс-әрекеттерді таңдау керек.

Бақылау ойын, еңбек, оқу іс-әрекеті мен қарым-қатынастың ұжымдық та, жеке формаларында да жүргізілі мүмкін. Бақылау бір балаға жүргізілетіндіктен, іс-әрекеттің өзін де, субъектінің мінез-құлқын да мұқият белгілеу үшін қолайлы алғышарттар жасайды. Бақылау нәтижелері бойынша баланың белсенділік көріністері туралы іс-әрекеттің жекелеген түрлерінде, сондай-ақ тұтастай алғанда жеке қасиеттері негізінде қорытынды жасалады. Мұғалімдер мен бақылауларға арналған сауалнама арқылы алынған мәліметтерді нақтылау үшін баланың іс-әрекетін орындағаннан кейін олармен әңгімелескен жөн.

Олар субъектілердің қалауларының бағытын зерттеу мақсатында іс-әрекетке қарамастан жүргізілуі мүмкін. Бірінші жағдайда іс-әрекеттің себептері, жүзеге асырылатын әрекеттерді түсіну, алға қойылған бастамаларды дәлелдеу қабілеті анықталады. Екінші жағдайда оқушылардың мүдделері мен олар таңдаған іс-әрекет түрлері анықталатын сұрақтар қойылады. Мысалы, оқушыдан сұрауға болады:

«Сіз мектепке келдіңіз және қалаған нәрсенізбен айналыса аласыз. Бірінші, екінші, үшінші кезекте немен айналысар едіңіз?».

Мұндай әңгімелер белсенділіктің мотивациялық компоненттерін анықтауға, қалыптасқан бағдарларды түсінуге, белсенділіктің бағытын, белгілі бір іс-әрекет түрлеріне қатынасын анықтауға көмектеседі. Жоғарыда сипатталған әдістемелер мен әдістермен қатар белсенділікті зерттеудің эксперименттік әдістерін қолдануға болады. Әлеуметтік бастамашылықты табиғи жағдайда және табиғи эксперимент көмегімен зерттеу керек деп санаймыз.

Біздің зерттеуімізде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында іс-әрекеттің ұжымдық түрлері қолданылды. Мысалы, балаларға «Жайлаудағы көктемде» макеті бойынша жұмыс ұсынылды. Жұмыстың жоспарын талқылаудан бастап оны жүзеге асыруға дейін тек балалар белсенділік танытуы керек болатындай етіп ұйымдастырылды. Оқушылардың ынтасы мен орындаушылығының барлық көріністерін белгілеп, қажет болған жағдайда балалардың белсенділік типтері туралы ақпаратты нақтыланады. Мұнда келтірілген барлық әдістер балалардың белсенділік көріністері туралы сенімді және объективті ақпарат алуға мүмкіндік берді.

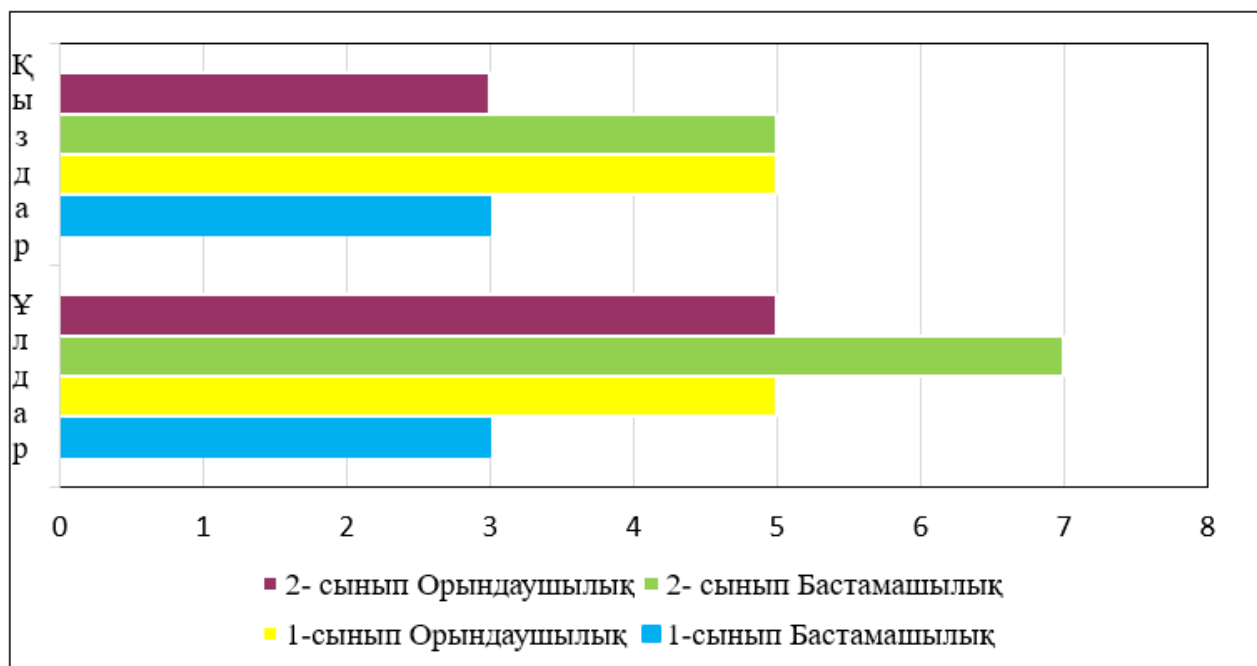
2.2 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастауыш сынып оқушыларының бастамашылдығы мен орындаушылығының сапалы көрінісі мен даму ерекшеліктері

Естімейтін білім алушыларға арналған бастауыш білім беру деңгейінің 0-4 сыныптары үшін "Заттық-тәжірибелік оқыту" пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2012 жылғы 23 тамыздағы № 1080 қаулысымен бекітілген Орта білім берудің (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру) мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына сәйкес әзірленген.

Заттық-тәжірибелік оқыту - бұл естімейтін білім алушылар мектептеріне арналған арнайы оқыту пәні, жетілдіруді, тәрбиелеуді, оқыту функцияларын орындайды. Заттық-тәжірибелік оқыту сабағы дайындық және 1-4 сыныптарды жүргізіледі. Заттық-тәжірибелік оқыту естімейтін білім алушылардың дамуына (жалпы және сөйлеу) мақсатты бағытталуды көздейді, білім алушылардың психофизикалық дамуына ықпал ететін жетіспеушілікті, білім алушыларға оқу материалдарын табысты меңгерудің негізін құрайды.

Заттық-тәжірибелік оқыту бойынша оқу бағдарламасы білім алушылардың жас ерекшеліктерінің танымдық мүмкіндіктеріне сәйкес әр оқу пәнінің мазмұны мен олардың білім, білік, дағдыларының көлемін анықтайтын, естімейтін білім алушылардың дамуы мен есту қызметін барынша пайдалану базасында есту-сөйлеуді ортаны дамытуды құруға ықпал ететін оқу-нормативтік құжат болып табылады.

Бастауыш сынып жасындағы оқушылардың бастамашылдығы мен орындаушылық динамикасы зерттелді. Аталған параметрлерді салыстыру үшін зерттеу 1-сынып, 2-сынып естімейтін оқушыларына жүргізілді. Бастауыш мектеп жасындағы барлығы 144 балалар тексерілді. Бұдан басқа, ұлдар мен қыздарда бастамашылдық пен орындаушылықты дамыту бойынша салыстырмалы деректер алынды. Жиынтық деректер көрсетілген (сурет 4).



Сурет 4 – 1-2-сынып оқушыларындағы бастамашылық пен орындаушылық дамуының динамикасы (%).

Жоғарыда келтірілген мәліметтерден көріп отырғанымыздай, 1-сыныптағы балаларда бастамашылық шамамен бір деңгейде, екінші сынып оқушыларында біршама жоғарылады. Орындаушылыққа келетін болсақ, біріншіден, бастамашылықпен салыстырғанда оның көрсеткіштері барлық жаста жоғары; екіншіден, ол жасына байланысты өсу тенденциясын анықтайды. Алынған деректерден екі қорытынды шығады. Біріншіден, нәтижелер орындаушылық ертерек пайда болады және бастамашылықпен салыстырғанда анағұрлым қарқынды қалыптасады деген болжамды растайды. Екіншіден, дәстүрлі мектепте оқыту жүйесі, негізінен, орындаушылықты дамытуға бағытталған. Егер оқушылардың 67%-ы сапалы орындауға қабілетті болса, онда бастамашылықты 43%-ы ғана көрсетеді.

Іс-әрекеттің жекелеген түрлері бойынша бастамашылық пен оның динамикасын зерттеу мынадай заңдылықтарды анықтады (17-кесте).

Кесте 17 – Жекелеген іс-әрекет түрлері бойынша балалардың бастамашылығы мен орындаушылығының даму динамикасы. (%)

Жасы	Бастамашылық			Орындаушылық		
	қарым-қатынас	еңбек	Оқу	қарым-қатынас	еңбек	оқу
1-сынып	23%	60%	17%	23%	50%	22%
2-сынып	23%	50%	25%	24%	50%	26%

Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.

Егер бала бастамашылық көрсете бастаса, онда ол оны әртүрлі формада көрсете алады, яғни бұл сапа жалпыланған жеке қасиет ретінде қалыптаса бастайды деген болжам жасалды. Іс-әрекеттің бір түріндегі орындаушылыққа келетін болсақ, ол міндетті түрде басқа іс-әрекет түрлеріне ауыстырылмайды. Осы міндетті шешу мақсатында әр түрлі іс-әрекет түрлеріндегі бастамашылық пен орындаушылық көрінісінің талдауы жүргізілді. Біз өзіміздің эксперименттік зерттеулерімізде барлық балаларды 2 топқа бөлгендіктен, мысалы, бастамашыл және бастамашыл емес, орындаушы және орындаушы емес, дихотомиялық шкаланы қолдануға және сәйкесінше дихотомиялық корреляция коэффициентін қолдануға мүмкіндіктер жасалды.

Кесте 18 – Әр түрлі іс-әрекет түрлеріндегі бастамашылық пен орындаушылық көрсеткіштері арасындағы корреляциялық байланысы

Іс-әрекет түрлері	бірінші сынып оқушылары		екінші сынып оқушылары	
	Бастамашы-лық	Орындау-шылық	Бастамашы-лық	Орындау-шылық
Ойын-қарым-қатынас	0.57	0.33	0.54	0.62
Еңбек-қарым-қатынас	0.37	0.27	0.56	0.33
Оқу-қарым-қатынас	0.44	0.15	0.50	0.22
Корреляцияның шартты орташа коэффициенті	0.45	0.26	0.52	0.30
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.				

18-кестеден көріп отырғанымыздай, ұсынылған болжам расталды. «Бастамашылық» факторы бойынша корреляцияның шартты орташа коэффициенті 1 және 2-сынып балаларының «орындаушылық» факторы бойынша ұқсас коэффициенттен жоғары. Анықталған тенденция, көбінесе, 1-сынып балаларына тән. 2-сыныптағы балаларда орындаушылық бастамашылық сияқты біріктіріледі, бірақ мұндай интеграция біркелкі бола бермейді. Орындаушылықтың ең үлкен байланысы «ойын-қарым-қатынас», «еңбек-қарым-қатынас» салаларында кездеседі. «Ойын-қарым-қатынас» және «оқу-қарым-қатынас» жүйелеріндегі байланыстар бұзылады. Бұл орындаушылық көріністер тұрғысынан ойын мен қарым-қатынас оқу іс-әрекетіне қайшы келетіндігін көрсетеді.

Осылайша, бастамашылық, егер ол өзін көрсете бастаса, іс-әрекеттердің әртүрлі түрлерінде өзін ашады деп есептеуге болады. Орындаушылық, әсіресе 1-сынып балаларында, анағұрлым сараланған түрде көрінеді. 2-сыныпқа көшу кезінде, бірақ іс-әрекеттің жақын түрлерінде, мысалы, ойын-қарым-қатынаста, орындаушылықты біріктіру процесі жүреді. Ойын дағдылары бар балалар,

әдетте, қарым-қатынас жасай алады. Ойын және оқу сияқты іс-әрекет түрлерінде сәйкессіздік байқалады.

Бастамашылық пен орындаушылық көрінісінің сандық сипаттамаларын зерттеумен қатар, біз олардың кейбір сапалық ерекшеліктерін зерттедік. Ең алдымен, бастауыш сынып оқушыларының бастамашылығының ерекшеліктеріне тоқталайық. Мектеп жасындағы балалардың мінез-құлқын бірнеше рет бақылау негізінде бастамашылықтың 2 үлкен тобы бөлінді:

- 1) Іс-әрекетті ұйымдастыруға байланысты бастамашылық;
- 2) Орындауға байланысты бастамашылық.

Әр топта іс-әрекеттің пәндік-мақсатты жағына немесе басқа адамдармен қарым-қатынасына қарай бастамашылықтың бағытына байланысты екі кіші топ анықталады.

Іс-әрекетті ұйымдастыруға байланысты бастамашылық

А) пәндік-мақсатты бастамашылық

Бұған мыналар жатады 1) бастамашылық-ұсыныс: «Кел, бірге жасайық...», «Қане осымен шұғылданайық...», «Қане, бірге ойланайық...».

Мұндай бастамашылықты бағалау кезінде олардың құндылығын әлеуметтік міндеттің әлеуметтік маңыздылығы тұрғысынан, сондай-ақ бастамашылықты ұсыну процесінде сана дәрежесін көрсететін дәлелдер тұрғысынан талдау маңызды.

Мұндай бастамашылықтың әртүрлілігі 2) бастамашылық-мысалдар, олардың мәні баланың бастаманы ауызша ұсынбайтындығында, бірақ белгілі бір іс-әрекетке дербес қатыса отырып, оған басқа адамдарды тартатындығында болып табылады.

Сол топқа 3) бастамашылық-қолдауды жатқызуға болады. Іс-әрекеттің дамуы үшін көбінесе бір ғана ұсынысты ұсыну жеткіліксіз, оны басқалар қолдауы керек. Мұндай бастамашылықтың мәні бастамашылық-ұсынысқа қарағанда аздау, өйткені оның дербестік деңгейі төмендейді. Сонымен қатар, басқалардың бастамашылығын қолдау тәрбиелеуді қажет ететін маңызды қасиет болып табылады. Көбінесе балалардың жақсы бастамашылығы дер кезінде қолдау таппағандықтан ғана пайда болмайды. Бұл балаларға ғана емес, ересектерге де қатысты.

Б) Басқа адамдарға бағытталған бастамашылық.

Мұндай бастамашылықтың мысалы іс-әрекеттің ойын, еңбек, қарым-қатынас және т. б. сияқты әртүрлі түрлеріндегі бастамашылық-бөлу тапсырмалары болып табылады. Мұнда балалар болашақта іс-әрекетті ұйымдастырумен байланысты бастамаларды көрсете алуы үшін топ мүшелерінің бірін таңдаған кездегі

А) Пәндік-мақсатты бастамашылық.

Бұған балалардың танымдық сұрақтарын жатқызуға болады. Сонымен қатар, олармен жақсы қарым-қатынасты сақтау үшін қоршаған ортаға бағытталған сұрақтар мен жаңа ақпарат алуға немесе оны нақтылауға бағытталған сұрақтарды ажырату керек. Мұндай ақпарат сөйлеуді ғана емес, кез-келген іс-әрекетті сапалы орындау үшін маңызды. Тағы бір түрі іс-әрекетті

жақсарту мақсатында оны жүзеге асыру барысында ұсынылған бастамашылық болып табылады.

Б) Басқа адамдарға бағытталған бастамашылық.

Бастамашылықтың түрінің кең таралған түрі бастамашылық-көмек болып табылады. Ол айтарлықтай моральдық зарядқа ие, белгілі бір көмек көрсетумен қарым-қатынастың дамып келе жатқан белсенділігінің көрсеткіші болып табылады. Мысалы, Заттық-тәжірибелік оқыту сабағы, тақырыбы: «Үйлер» (құрылыс), жұптық жұмыс.

Бұл бастауыш сынып оқушысы жеке басының қабылданған үлгілер мен стандарттарға сәйкес келмейтін іс-қимылдары мен іс-әрекеттерін анықтау, оған тиісті баға беру мен түзетулер енгізу қабілетінде көрінеді. Мұнда сынның оң сипатына және оның нәтижелілігіне ерекше назар аудару керек. Бұл жаста мұндай бастамашылықтар оқушылардың құндылығы мен қасиетін төмендететін қақтығыстарға, бір-бірін түсінгісі келмеуге әкелуі мүмкін. Мұндай жағдайларда балалар тұйықталады немесе агрессивті болады. Сонымен қатар, қарама-қайшылықты, нормаларды орындаудың және кез-келген іс-әрекетті басқалардың дұрыс орындауының сәйкессіздігі, олардың іс-әрекетін қайта дұрыс бағыттауды қамтамасыз ету қабілеті оқушының әлеуметтік және сөйлеу белсенділігін сипаттайтын маңызды қасиет екенін мойындау керек.

Сонымен, бастамашылықтың ерекше түрі өзін орындаушы ретінде ұсынатын бастамашылық-ұсыныс болып табылады. Мысалы, заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында: кішкентай мұғалімнің рөлі; бригадалық жұмыс түріндегі бригадир және т.б. («Мен кішкентай мұғалім болғым келеді», «Мен екінші бригаданың бригадирі бола аламын»...). Мұндай бастамашылықтар заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында, сыныптан тыс уақыттағы іс-шараларда өте кең таралған. Олардың құндылығы қарым-қатынас белсенділігін қалыптастыру үшін өте маңызды.

Алайда, мұнда өзіндік қиындықтар болатынын атап өткен жөн. Балалар көбінесе өз мүмкіндіктері мен қалауын басқалардың мүмкіндіктері мен қалауымен байланыстырмайды, ерекшеленуге, лайықты мақұлдауға тырысады. Екінші жағынан, мұндай бастамашылықтарды ұстау іс жүзінде мүмкін емес, оларды қарым-қатынас белсенділігін қалыптастырудың психологиялық механизмдерін қолдану; балаларды басқалардың пікірімен санасуға, іс-әрекеттің салдарын болжауға үйрету үшін құру керек. Егер бала өзін орындаушы ретінде ұсынса, онда сіз осындай ұсыныстың түсінуі мен дәлелділігіне қол жеткізуіңіз керек.

Сонымен, бастамашылықтың кейбір түрлері қарастырылды. Көріп отырғанымыздай, бастауыш мектеп жасында олар өте алуан түрлі және қарым-қатынас пен жеке тұлғаның маңызды сапалық жақтарын сипаттайды. Жоғарыда келтірілген жіктеу белгілі бір дәрежеде шартты болып табылады. Дегенмен, біздің ойымызша, осы жастағы балалардағы бастамашылықтар және олардың сапалы ерекшелігі туралы бірнеше түсінік береді.

Орындаушылықтың сапалық ерекшеліктерін зерттеу оның көріністерінің көптеген жеке нұсқаларын анықтауға мүмкіндік берді. Алайда,

орындаушылықтағыдай кейбір нақты түрлерді анықтау мүмкін болмады. Біз назар аударғымыз келетін жалғыз нәрсе талдаудың жалпы негіздерінің болуы болып табылады. Орындаушылық бастамашылыққа байланысты зерттелуі мүмкін:

- кімнің бастамашылығы жеке немесе басқа адамдармен жүзеге асырылады;
- іс-әрекеттің процессуалдық және нәтижелілік жақтарына назар аудару (мысалы, қарым-қатынаста процесс пен нәтиже маңызды, ал еңбекте нәтиже маңызды);
- іс-әрекеттің мазмұнына тәуелділік;
- орындаудың өзіндік ерекшелігі оның қандай іс-әрекетте көрінетіндігімен, қандай іс-әрекеттер, біліктер, дағдылар жүзеге асырылатындығымен анықталады.

Осылайша, біздің статистикалық өңделген мәліметтеріміз бастауыш мектеп жасындағы бастамашылық пен орындаушылықтың дамуында белгілі бір заңдылықтардың табылатындығын растады. Тұтастай алғанда, орындаушылықтың дамуы бастамашылықтың дамуынан біршама алда келеді. Сонымен қатар, есейген сайын, әсіресе 7-8 жасқа қарай, бұл тенденция тегістелмей, күшейе түсуді. Бұл дәстүрлі оқытудың бастамашылыққа қарағанда, көбінесе, оның орындылығы мен атрибуттарын қалыптастыруға бағдарлануымен түсіндіріледі.

Бастамашылық пен орындаушылықты дамыту үшін ең қолайлы жағдайлар бірінші сыныптарда 7 жастағы балалар үшін жасалады. Бірінші сынып оқушылары үлкен қиындықпен бейімделеді. Олар үшін жаңа өмір салты мен оқу іс-әрекетін игеру қиын, сондықтан олар бастамашылықты, әсіресе оқуда аз көрсетеді. Олар орындауға көбірек бағытталған.

Бастамашылық, көбінесе, бірден жеке білім ретінде пайда болады, егер ол бір көрінсе, әдетте, іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінде көрінетін болады. Орындаушылық балалардың әртүрлі қалауы мен мүдделеріне байланысты анағұрлым сараланған. Есейген сайын орындаушылық жеке қасиетке, негізінен, іс-әрекеттің ұқсас түрлерінде біріктіріледі.

Бастамашылықтың екі үлкен тобы бөлінді. Әр топта іс-әрекеттің пәндік-мақсатты жағына бағытталған бастамашылық пен басқа адамдарға бағытталған бастамашылық деген екі кіші тобы анықталған.

Орындаушылықтың сапалық ерекшеліктерін бастамашылықты іске асыруына, процестің бағытына немесе іс-әрекет нәтижесіне, іс-әрекеттің мазмұнына байланысты анықтауға болады. Біз бастауыш сынып балаларының бастамашылық пен орындаушылық қабілетін дамытудағы кейбір тенденцияларды тәуелсіз сипаттама ретінде алдық. Шын мәнінде, олар байланысты болуы және бастауыш сынып оқушысының жеке белсенділік типін қалыптастыруы мүмкін. Әдістер жиынтығы негізінде және математикалық өңдеу арқылы белсенділік пен реактивтіліктің 5 типін бөліп қарастырдық (сурет 5).



Сурет 5 – Әдістер жиынтығы негізінде және математикалық өңдеу арқылы белсенділік пен реактивтіліктің 5 типі.

Белсенділік пен реактивтілік түрлерінің динамикасы туралы деректер 19-кестеде келтірілген.

Кесте 19 – Бастауыш мектеп жасындағы балалардың тұлғалық белсенділік типтерінің көріну динамикасы (%)

Сынып	Белсенділік пен реактивтілік типтері				
	1-тип	2-тип	3-тип	4-тип	5-тип
1-сынып	33%	13%	26%	12%	16%
2-сынып	28%	20%	25%	11%	14%

Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.

Бірінші тип - бұл типтің пайызы 1-ден 2-сыныпқа дейін азаяды, содан кейін жоғарылайды және 2-сыныпта ең жоғары дәрежеге жетеді.

Екінші тип-2-сыныптағы балаларда, шамалы болса да, ол көбірек байқалады және 1-сыныпқа дейін төмендейді.

Үшінші тип - барлық сыныптар үшін, шамамен, бірдей, балалардың үштен бірі орындаушылықты көрсетеді.

Төртінші тип 1-ден 2-сыныпқа дейін біртіндеп төмендейді.

Бесінші тип 1-сынып балаларында көрінеді, бұл мектептегі оқу жағдайларына бейімделудегі қиындықтардың индикаторымен түсіндіріледі

Біз әрі қарай балалардың осы 5 типін сипаттауға өтеміз.

1-тип: бастамашылық пен орындаушылықтың жеткілікті деңгейін көрсететін балалар.

Осы топқа кіретін оқушылар іс-әрекеттің әртүрлі түрлерінде бастамашылық пен орындаушылықты көрсете алады:

- оқуда: сабақта белсенді, мәні бойынша сұрақтар қояды, тапсырманы орындауда өз нұсқаларын ұсына алады, оның мазмұны мен өзектілігін түсінеді. Үй тапсырмасын орындауда ынталы, жауапты, дербес, шығармашылықпен жұмыс істейді, мұндай балалардың білім нәтижелері, әдетте, оң бағаланады;

- заттық-тәжірибелік: тапсырмаларды орындау формалары мен түрлерін таңдауда белсенді, олардың қажеттілігін түсінеді, нәтижеге жетудің шығармашылық тәсілдерін ұсына алады, сынып ұжымын ұйымдастыра алады, тапсырмаларды орындауда белсенді бола алады; дербес, ынталы, істі логикалық соңына дейін жеткізеді, жауапты, жұмыстың жоғары сапасы мен нәтижелерін көрсетеді;

- қарым-қатынаста: бастамашылар болып табылады, диалогтық бірліктердің кейбір түрлерімен жұмыс істейді, өздеріне және басқаларға талап қояды, қарым-қатынас нормаларын сақтайды.

2-тип: бастамашылығы басым балалар

Бұл сапалы бастамалар ұсынуға қабілетті, бірақ оларды әрдайым өз орындауларымен байланыстыра бермейтін, сондай-ақ бастама көрсете алатын, бірақ жеткілікті дәрежеде жедел орындау тараптары немесе дербестігі жоқ мектеп оқушылары; нәтижесінде олардың іс-әрекеті үзіледі немесе сапалы орындалмайды.

Оқуда: олар сабаққа қатысуға ниет білдіріп, сұрақтар қояды, тапсырманы орындау нұсқаларын ұсына алады, бірақ олар, әсіресе, қайталауды толығымен орындай алмаса, жазбаша жұмысты сапалы орындамаса, әңгімеге өз бетінше сұрақ қоя алмаса, қызығушылығы тез төмендейді; жиі алаңдайды, оларда тиісті білік пен дағдылар қалыптаспайды.

Заттық-тәжірибелік: олар тапсырмаларды орындауға ықыласпен қатысады, бастапқыда олар басқа балалармен араласып, берілген жұмысты қызығушылықпен орындайды, бірақ, сонымен бірге, олардың орындаушылығы жоғары деңгейде емес, көбінесе басталған жұмысты соңына дейін жеткізбейді (мысалы: қосымшаның бөліктерін қағаздан кесіп тастайды және жалпы үлгіні жасамайды); олар, мысалы, тапсырманы орындау үшін басқалардан озып келе жатқанын және сол арқылы өз жұмысында нәтижелерге қол жеткізбейтінін білу үшін ауысады; практикалық жұмыстың жеткілікті біліктері мен дағдыларына ие емес.

3-тип: орындаушылығы басым балалар.

Бұл топқа берілген тапсырмаларды сапалы әрі жоғары деңгейде шеше алатын, бірақ нұсқауларға, беделге бағытталған арнайы бастамалар көрсетпейтін балалар кіреді.

Оқуда: сабақтарда пассивті әрекет етеді, қойылған сұрақтың жауабын білсе де, қолдарын көтермейді; олар, әдетте, мұғалімнің тапсырмасын орындаумен шектеледі, жасына сәйкес бағдарламаның талаптарына ие, бірақ оларды орындау үшін мұғалімнің нұсқауларын қажет етеді.

Заттық-тәжірибелік: олар сурет салуды, мүсіндеуді, кесуді ұнатады, практикалық тапсырмаларды сапалы орындайды, бірақ алдағы жұмыс жоспарын талқылауға қатыспайды (мысалы, «Жазғы демалыс» макеті, балалардың

фигураларын қалай қызықты орналастыруға болады? Суреттің фонын немен және қалай түрлендіруге болады?), өз ұсыныстарын іс-әрекетке енгізбейді, алгоритм бойынша әрекет етеді.

4-тип: әлеуметтік импульсивті балалар.

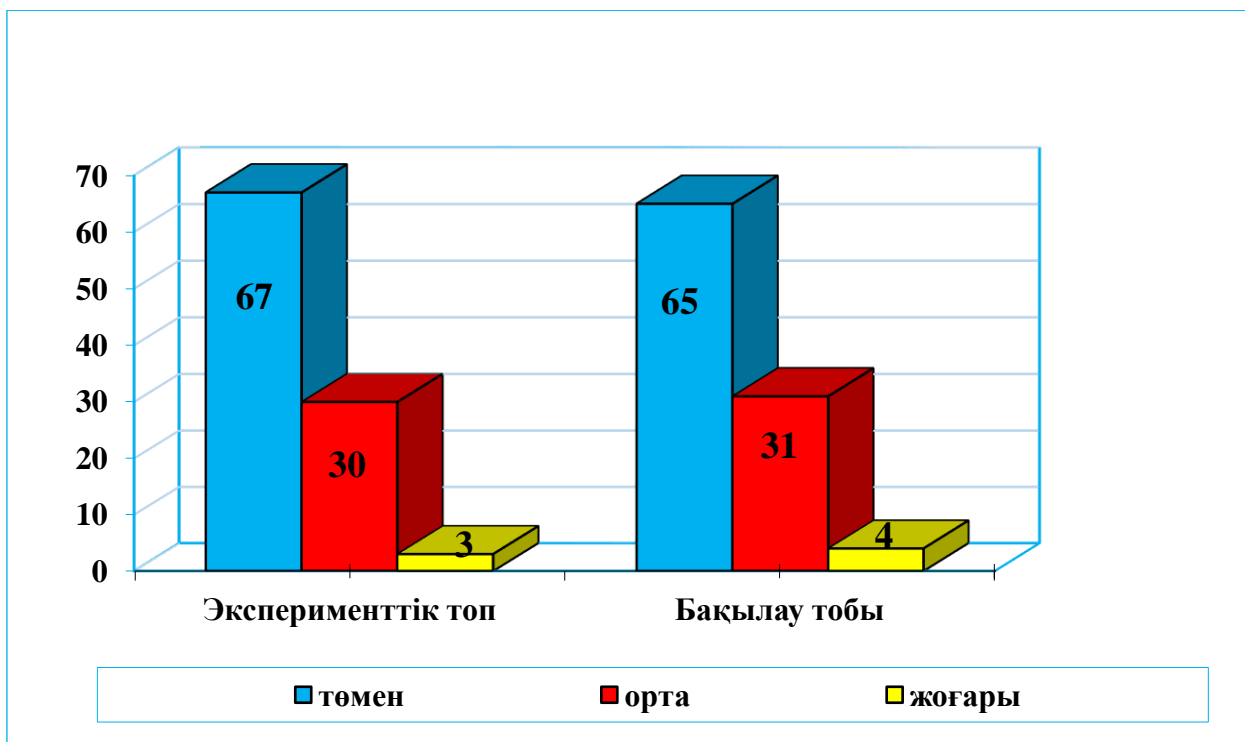
Балалардың бұл санаты, бір қарағанда, жоғары белсенділікті көрсетеді, бірақ оның сапасы бағдарламалық және әлеуметтік талаптарға сәйкес келмейді. Олар бастамашылық таныта алады, бірақ шешілетін мәселенің талаптарына толық сәйкес келмейтіндіктен, оның құндылығы шамалы. Мұндай бастамашылық айтарлықтай белгісіз. Орындаушылық та жағдаймен анықталады, осыған байланысты ол жеткіліксіз сана мен дербестікке ие. Қызығушылығы бар балалар олардан не талап етілетінін түсінбестен белсенділікке қатыса алады. Басқа сабақтарға ауысады немесе ситуациялық мотивтердің әсерінен әрекет етеді; ұжымдық жұмыс жасау қиынға соғады, басқаларға жиі кедергі келтіреді, жанжал жағдайларына түседі. Орындаудың басты ерекшелігі түсіністік пен жауапкершіліктің жеткіліксіздігі, нәтижеліліктің төмендігі болып табылады.

5-тип: әлеуметтік пассивті балалар.

Балалардың бұл түрі импульсивтіліктің қарама-қарсы белгісімен әлеуметтік реактивтілікті сипаттайды. Пассивті балалар, әсіресе, басқаларды ұйымдастыруды қажет ететін іс-әрекет түрдерінде, әдетте, бастама көрсетпейді. Олар бағынышты позицияда болуға, қалыптасқан стереотиптердің, қол жетімді үлгілердің әсерінен әрекет етуге дағдыланған. Олар іс-әрекетке құлықсыз қосылады, әрекетті тез тоқтатады, орындаудың тұрақсыздығын, төмен нәтижелілікті көрсетеді. Практикалық іс-әрекетте дағдылар мен біліктерді нашар меңгерген, оларды үнемі ынталандыру, басталған тапсырманы қалай орындау керектігін түсіндіру керек; оқу іс-әрекеті бақылауды, не істеу керектігін егжей-тегжейлі түсіндіруді қажет етеді, олардың іс-әрекеті баяу, нәтижелілігі төмен.

Біз бастауыш мектеп жасындағы балалардың жеке белсенділігінің кейбір жеке-типтік ерекшеліктерін қарастырамыз. 1-сыныптан 2-сынып балалардың бастамашыл және орындаушы екендігі анықталды. Екінші позицияны орындауға бағытталған балалар алады. Сыныптарға байланысты қарастырылған балалар типтерінің динамикасы айқын көрінбейді. Айтарлықтай динамика үшінші типтегі шеңберде ғана анықталады. Бұл бастамашылықтан гөрі орындаушылықтың қарқынды дамуға бейім екенін тағы бір рет растайды. Бастауыш мектеп жасындағы белсенділік пен реактивтіліктің әр түрлі типтерінің сапалық сипаттамасы оқушыларға тұлғалық-бағдарлы тәсілге қол жеткізуге, осы негізде жеке белсенділіктің басым түріне байланысты балалармен жеке іс-әрекет әдістерін жасауға мүмкіндік береді.

Экспериментке қатысатын оқушылар тобы бойынша сандық нәтижелерді жалпы талдау мыналарды анықтауға мүмкіндік берді: 1-2-сынып оқушыларының 67%-ында белсенділік деңгейі төмен, оқушылардың 30%-ы әлеуметтік белсенділіктің жеткілікті деңгейіне ие, ал оқушылардың 3%-ы ғана тиімді қоғамдық пайдалы іс-әрекетті жүзеге асыру үшін әлеуметтік белсенділіктің қажетті деңгейіне ие (Сурет 6).



Сурет 6 – Оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің бастапқы деңгейі (анықтау экспериментінің нәтижелері)

Біздің жүргізген зерттеу жұмысымыздың нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамыту үшін жасалынған зерттеу жұмысымыздың нәтижесі көрсетілген. Зерттеу жұмысымыздың бастапқы кезеңі анықтаушы эксперимент жүргізілді. Бұл жүргізілген экспериментіміз әрі қарай жүргізілетін әдіс тәсілдерді таңдап алуға мүмкүндік берді. Анықтау экспериментінің нәтижелері оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің жеткіліксіз деңгейіде екендігі анықталып, әрі қарай жүргізілетін зерттеу жұмысымыздың өзектелігін анықтап берді. Анықтау экспериментінің нәтижелері оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің жеткіліксіз деңгейі мен оны дамыту үшін арнайы жұмыс жасау қажеттілігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

2.3 Әлеуметтік белсенділіктің естімейтін 1-2 сынып оқушыларының жеке дамуымен өзара байланысын эмпирикалық зерттеу

Бастауыш сынып оқушысының белсенділік көріністері мен даму заңдылықтарын зерттеу балалардың психикалық даму деңгейімен өзінің байланысы туралы мәселені логикалық түрде қояды. Жеке тұлғаның белсенділігін бөлек қарастыру орынсыз.

Жеке белсенділіктің психикалық дамумен байланысын зерттеу психикалық даму көрсеткіштерін анықтау және жүйелеудің, яғни баланың психикалық дамуының тұтас моделін құрудың қажет екендігін анықтайды.

Дамудың белгіленген деңгейлері иерархиялық ұйымдастырылған жүйені құрайды, потенциалды қасиеттер аясын білдіреді. Олар белгілі бір мәселелерді шешу кезінде белгілі бір жағдайда көрінетін нақты қасиеттер аймағын құрайтын іс-әрекет пен мінез-құлықта тікелей көрініс табады.

Жеке тұлғаның өзекті қасиеттерінің көрсеткіштері:

- 1) білім-толықтығы, дәлдігі және жүйелілігі;
- 2) іс-әрекеттің біліктігі мен өнімділігі-міндеттерді орындау кезінде іс-әрекет тәсілдерін тиімді таңдау қабілеті, біліктіліктің даму деңгейі, іс-әрекет нәтижелерінің сапасы;
- 3) іс-қимыл тұлғаның адамгершілік жағы, адамдармен қарым-қатынас орната білуі;
- 4) мінез-құлық ұйымдастырушылық, тәртіп, мотивациялық және ерікті саланың ерекшелігі;
- 5) жеке тұлғаның әлеуметтік белсенділігінің негіздері-бастамашылық, орындаушылық, жауапкершілік, сана мен дербестік;
- 6) әлеуметтік тәжірибе іс-әрекет пен қарым-қатынас процесіндегі шындықтың эмоциялық көрінісі. Жоғарыда келтірілген сызба бастауыш сынып оқушыларының белсенділігі мен реактивтілігінің типтерімен салыстырылатын балалардың даму көрсеткіштерін таңдауға негіз болды.

Кесте 20 – Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ой дамуының көрсеткіштері мен критерийлері

Ақыл-ой дамуының көрсеткіші	Ақыл-ой дамуының критерийі
Қабылдау	- саралау; жылдамдық, дәлдік, - заттардың қасиеттерін эталондармен байланыстыру қабілеті;
Жад	- дәлдікті, беріктікті талдау; - есте сақтаудың маңыздылығы; - материалды дұрыс және саналы түрде жаңғырту мүмкіндігі
Ойлау: көрнекі-бейнелі ауызша-логикалық	- оқиғаға таңдану. - пайымдау - ойша қорытындылау
Қиял	- ауызша немесе бейнелі сипаттама негізінде образдар жасау; - жаңа элементтерді практикалық іс-әрекетке қосу
Сөз	- сөздік қор; - ой өрнегінің жеткіліктілігі

Бұл мәселені зерттеудің мақсаты адамның белсенділігімен байланысты психикалық дамудың жетекші факторларын анықтау болып табылады. Берілген мақсатқа жету жеке тұлғаны дамыту процесінде бастауыш сынып оқушысының

бастамашылығы мен орындаушылығын мақсатты дамыту үшін ең қолайлы алғышарттар жасауда не нәрсеге назар аудару керек деген сұраққа жауап беруге мүмкіндік береді.

Қойылған міндетті шешу үшін сызбада көрсетілген көрсеткіштер қолданылды. Экспериментте қабылдауды дамыту, көрнекі-бейнелі мен логикалық ойлау, қиял, талаптар мен ережелерге бағыну, сыныптағы оқушының жағдайы, мектепте оқуға деген ықылас, өзін-өзі бағалауды анықтауға арналған әдістер қолданылды.

Белсенділіктің таңдалған жеке тұлға параметрімен өзара әрекеттесу деңгейін анықтау мақсатында белсенді және орындаушы балалар мен әлеуметтік импульсивті балалар арасындағы психикалық даму факторындағы айырмашылықтар, сондай-ақ бастамашыл, орындаушы және әлеуметтік-пассивті балалар арасындағы айырмашылықтар зерттелді. Ол үшін таңдалған топтарда дихотомиялық корреляция коэффициенті есептелді. Әр фактордың орташа және төмен деңгейлері алдын-ала бір топқа біріктірілді. Бұл оқушы тұлғасының белсенділігімен тығыз байланысты дамудың жетекші көрсеткіштерін анықтауға мүмкіндік берді.

Жүргізілген зерттеулердің нәтижелері мынаны көрсетті:

1. Қабылдаудың даму деңгейі

Бұл параметр берілген стандартқа сәйкес объектілердің қасиеттерін салыстыру әрекеттерін игеру дәрежесін анықтауға бағытталған М.В. Матюхина әдістемесімен зерттелген (әдістеме жасына сәйкес тапсырмалардың күрделілігіне байланысты өзгертілген).

1-2 сынып оқушыларына 4 суреті бар 1 беттен тұратын альбом алу ұсынылды. Барлық жиынтықтарда суреттер бірдей. Суреттерден басқа, әр бетте суретте салынған заттардың формаларын талдауға арналған сілтеме болып табылатын фигура бейнеленген. Әр бетте сілтемелер әртүрлі болды. Балаларға эталонға ұқсас суреттерді таңдау ұсынылды. 1-2 сынып оқушыларына суреттерді соларға сәйкес эталондар желімделген қораптарға салу ұсынылды. Орындалған тапсырма негізінде қабылдауды дамытудың жоғары, орташа және төмен деңгейі бар оқушылар ерекшеленді (кесте 21).

Кесте 21 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар балалардағы қабылдау ерекшеліктері (%)

Қабылдаудың даму деңгейі	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	56	65	31	23	32
Орташа	34	26	36	31	40
Төмен	10	18	37	49	37
Корреляция коэффициенті	(1 және 4) = 0.34 кезінде $p < 0.001$ (1 және 5) = 0.33 кезінде $p < 0.01$				

Бастамашыл және орындаушы балалардың қабылдау аясында дамудың жоғары және орташа деңгейі басым. Сонымен қатар, әлеуметтік-импульсивті және әлеуметтік-пассивті балаларда қабылдау орташа және төмен деңгейде, ал әлеуметтік-импульсивті қабылдаудың төмен деңгейіне ие.2. *Көрнекі-бейнелі ойлау*

Бұл фактор Е.Г. Речицкаяның «Жолды тап» әдістемесінің көмегімен анықталды: балаларға тармақталған жолдары мен үйшіктері бар «алаңқайлар» бейнеленген дәптерлер, сондай-ақ үйлердің біріне апаратын жолды шартты түрде көрсететін «үлгі-хаттар» берілді. Хаттар балалардың жасына сәйкес «алаңқайлар» астында орналастырылды; хаттардың мазмұны әр түрлі сөйлеу құрылымдарымен сипатталған. Балалар хаттарды пайдалана отырып, үйлерді тауып, оларды кесіп тастауы керек. Әрбір дұрыс шешілген тапсырма үшін белгілі бір балл есептелді. Осыған сүйене отырып, келесі нәтижелер алынды. 22-кестеден көріп отырғанымыздай, импульсивті және пассивті мектеп оқушыларымен салыстырғанда әлеуметтік-белсенді мен бастамашылдығы басым балалар көрнекі-бейнелі ойлауға ие. Соңғыларының төмен деңгейі 40%-дан 50%-ға дейін жетеді. Әлеуметтік-белсенді және әлеуметтік-пассивті балалар топтары арасында алынған айырмашылықтар ерекше маңызды болып табылады, бұл көрнекі-бейнелі ойлаудың айтарлықтай дифференциалды «күші» туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Ойлау деңгейі төмен субъектілер жоғары деңгейдегі балаларға қарағанда бастамашылық пен орындаушылық қабілеттерін аз көрсетеді.

Кесте 22 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар балаларда көрнекі-бейнелі ойлауды дамыту ерекшеліктері

Ойлаудың даму деңгейі	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	44	45	31	20	7
Орташа	39	25	42	37	43
Төмен	20	27	30	40	50
Корреляция коэффициенті	Ф (1 және 4) = 0.24 кезінде P < 0.01 Ф (1 және 1) = 0.42 кезінде P < 0.01				

3. Ауызша-логикалық ойлау

Ауызша-логикалық ойлау (кесте 23) С.Д. Забрамнаның «Альбомында» көрсетілген кестелер көмегімен диагноз қойылды. Кестелерде 4 зат бейнеленген. Оқушыларға кестені қарап, 3 ұқсас затты тауып және өз жауаптарын негіздей отырып, артық затты алып тастау ұсынылды. Балалардың заттардағы маңызды белгілерді бөліп көрсету және осы негізде ерекше жалпылама жасау қабілеті зерттелді. (1-2-сыныптар үшін заттар ұсынылды, сонымен қатар оқушыларға сюжеттік суреттер ұсынылды).

Кесте 23 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар балаларда логикалық ойлауды дамыту ерекшеліктері

Логикалық ойлаудың даму деңгейі	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	41	38	46	23	14
Орташа	50	25	36	40	43
Төмен	9	34	21	35	43
Корреляция коэффициенті	Ф (1 және 4) = 0.37 кезінде $p < 0.01$ Ф (1 және 5) = 0.48 кезінде $p < 0.01$				
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.					

Көрнекі-бейнелі ойлаудан айырмашылығы, белсенді және орындаушы мектеп оқушыларының логикалық ойлауының даму деңгейі оқушылардың барлық басқа санаттарындағы ойлаудың осы түрінің даму деңгейінен едәуір асып түседі. Мұнда балалардың 9%-ы ғана төмен, 41%-ы жоғары және 50%-ы орташа деңгейде анықталды.

Бір қызығы, егер бастамашылығы басым балалар орындаушылық қабілеті анағұрлым айқын балалармен салыстырғанда көрнекі-бейнелі ойлаудың жоғары деңгейіне ие болса, онда логикалық ойлауды талдау кезінде кері тенденция анықталады, орындаушылық басымдығы бар оқушылар бастамашыл балаларға қарағанда логикалық ойлаудың жоғары деңгейін көрсетеді. Әлеуметтік-импульсивті және пассивті оқушыларға келетін болсақ, олардың деңгейі басқа типтерге қарағанда айтарлықтай төмен.

4. Қиялдың даму деңгейі

Қиял Е.Г. Речицкаяның «Толық емес фигуралар» әдістемесі-Е.Торренстің модификацияланған тесті арқылы зерттелді. Оқушы жеке бланкілерде қарапайым геометриялық фигуралардың суреттерін көрсетеді және әр фигураның негізінде мүмкіндігінше көп сурет салуды ұсынады.

Кесте 24 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар балаларда қиялдың даму ерекшеліктері (%)

Қиялдың даму деңгейі	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	46	51	31	21	0
Орташа	46	38	44	21	33
Төмен	5	14	27	55	67
Корреляция коэффициенті	Ф (1 и 4) = 0.26 при $P < 0.01$ Ф (1 и 5) = 0.55 при $P < 0.01$				
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.					

Деңгейлерді анықтауға арналған көрсеткіш-бұл қызметтің сандық өнімділігі. Ең жоғары деңгейді бастамашыл және орындаушы оқушылар (25-кесте), сондай-ақ бастамашылығы басым балалар көрсетті. Бірінші типтегі балаларда субъектілердің тек 5%-ы қиялдың төмен деңгейін анықтады. 4 пен 5 типтегі оқушыларда қиялдың даму деңгейі әлдеқайда төмен болды. Пассивті мектеп оқушыларының арасында қиялдың жоғары деңгейімен бірде-бір адам болған жоқ, ал төмен деңгейі – 67%-ды көрсетті.

5. Талаптар мен ережелерге бағыну, дербес әрекет ету дағдысы

Жеке дамудың маңызды көрсеткіші баланың талаптар мен ережелерге бағыну, дербес әрекет ету дағдысы болып табылады. Бұл дағдыға Д.Б. Элькониннің «Графикалық диктант» әдістемесі бойынша диагноз қойылады. Балаларға нұсқаулық беріледі: «Енді біз өрнектерді саламыз. Олар әдемі және ұқыпты болуы керек. Сол себепті мен қанша ұяшыққа және қай бағытта сызық салу керектігін айтқанда мұқият тыңдаңыз». Сурет салудың бірінші сериясы-сынақ, екінші мен үшіншісі-бақылау. Олар әр өрнек үшін екі баға: біреуі диктантты орындағаны, екіншісі суретті өз бетінше жалғастырғаны үшін алады.

Кесте 25 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар балаларда талаптарға, ережелерге бағыну және дербес әрекет ету дағдысын дамыту ерекшеліктері

Ережелерге бағыну және дербестіктің даму деңгейі.	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	30	17	25	28	0
Орташа	58	45	25	37	45
Төмен	12	41	47	38	55
Корреляция коэффициенті	Ф (1 және 4) =0.22 кезінде P < 0.01 Ф (1 және 5) =0.56 кезінде P < 0.01				
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.					

Нұсқауларға бағыну және ережелерге сәйкес әрекет ету мүмкіндігі (27-кесте) көбінесе бастамашыл және орындаушы оқушыларда дамыған, басқа топтарда ол әлдеқайда төмен. Әлеуметтік-пассивті балаларды зерттеу кезінде алынған мәліметтер өздеріне ерекше назар аудартады. Белгіленген дағдыларды дамытудың жоғары деңгейімен бірде-бір субъект табылмады. Жартысынан көбі (55%), іс жүзінде, бұл қасиетке ие емес. Мұндай айырмашылықтар корреляция коэффициентін белгілейді (F=0.5). Ол барлық факторларды зерттеу арқылы алынған ең үлкені болып табылады. Бұл пассивтілік балалардың нұсқаулықтарды орындау, ережелерді сақтау, әсіресе, өз бетінше әрекет ету дағдыларын қалыптастыра алмайтындығы анықталатынын көрсетеді.

Біздің ойымызша, дәл осы қабілеттің дамуы бастамашылық пен орындаушылықтың қалыптасуының алғышарттарын қалыптастырудың маңызды шарты болып табылады.

Оқушының өзін-өзі бағалауы

Жеке дамудың маңызды көрсеткіші адамның «Мен тұжырымдамасының» өзіндік ерекшелігі көрінетін өзін-өзі бағалау болып табылатыны белгілі. Біз жеке тұлғаның өзін-өзі қабылдауын бағалауға мүмкіндік беретін проективтік әдістемені қолдандық. Оқушыларға нұсқаулықтары бар бірқатар шеңберлер ұсынылды: «Бұл шеңберлер басқа балаларды білдіреді. Сізді қай шеңбер белгілейді?». Оқушы өзі үшін таңдаған шеңбер неғұрлым солға қарай орналасқан болса, оның өзін-өзі бағалауы соғұрлым жоғары болады.

Белсенділік пен реактивтіліктің типтеріне байланысты өзін-өзі бағалау деңгейлерінде айтарлықтай айырмашылықтар табылмады. Дегенмен, өзін-өзі бағалау белсенділікті анықтайтын маңызды фактор деп қорытынды жасауға мүмкіндік беретін кейбір тенденциялар анықталды.

Кесте 26 – Белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтері бар оқушылардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктері

Өзін-өзі бағалау деңгейі	Балалардың белсенділігі мен реактивтілігінің типтері				
	1	2	3	4	5
Жоғары	32	16	29	22	25
Орта	42	45	57	30	40
Төмен	29	36	17	45	25
Корреляция коэффициенті	$\Phi(1 \text{ және } 5) = 0.11$ мардымсыз $\Phi(1 \text{ және } 4) = 0.00$ мардымсыз				
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.					

Бастамашыл және орындаушы бастауыш сынып оқушыларының арасында әртүрлі өзін-өзі бағалауы бар балалар кездеседі, бірақ оның орташа және жоғарылығы (74%) басым болып табылады. Бастамашыл балалар өздерін орташа және төмен бағалайды, жоғары өзін-өзі бағалауды тек 16%-ы көрсетеді. Орындаушы балаларда өзін-өзі бағалау орташа мәндер айналасында шоғырланған шамамен 60%; импульсивті балалар өзін-өзі бағалаудың ең төмен деңгейін (45%) көрсеткен. Пассивті балалардың өзін-өзі бағалау құрылымы әлеуметтік-белсенді балалардың өзін-өзі бағалау құрылымына ұқсас.

Өзін-өзі бағалау таза статистикалық заңдарға дейін қысқартуға болмайтын жеке параметрлерге жататынын, ол адамның өзін-өзі қабылдауын көрсететінін, ал өзін-өзі бағалаудың бірдей деңгейі әртүрлі сипатқа ие болуы мүмкін екендігін айта кету керек. Сонымен, бастамашыл және импульсивті балалар оқушылардың басқа санаттарына қарағанда өзін-өзі төменірек бағалайды. Бұл бастамашылық пен импульсивтіліктің пайда болуына ересектер кедергі келтіретіндігіне байланысты түсіндіріледі. Орындаушылықты дамытудағы кемшіліктер іс-әрекеттің салыстырмалы түрде төмен сапасы мен нәтижелілігіне әкеледі, оны

басқалар жиі бағалайды. Бұл балалардың өзін-өзі бағалау құрылымында көрінеді.

Пассивті балалардағы орташа және жоғары өзін-өзі бағалаудың басым болуы бұл жерде өзін-өзі бағалаудың компенсаторлық функцияны орындайтындығымен түсіндіріледі. Іс-әрекеттің нәтижелілігінің төмен деңгейі баланың сәтсіздіктерді санадан шығаруға тырысатындығына әкеледі, нәтижесінде өзін басқаларға қарағанда жоғары бағалауға деген ұмтылыс пайда болады. Бұл әлеуметтік-белсенді адамдардағы сияқты өзін-өзі бағалауға әкеледі. Екінші жағынан, анықталған тенденцияны осы типтегі балалардың жеке дамуында белгілі бір инфантилизмнің болуымен түсіндіруге болады.

Кесте 27 – Белсенділік пен психикалық даму деңгейлері арасындағы корреляцияның сараланған дихотомиялық коэффициенттері

Корреляция коэффициентінің мәні	Белсенді және импульсивті балалар	Белсенді және пассивті балалар
0.51 – 0.60		Талаптар мен ережелерге бағыну дағдысы. Қиялды дамыту.
0.41 - 0.50		Логикалық ойлауды дамыту. Социометриялық мәртебе. Көрнекі-бейнелі ойлау.
0.31 – 0.40	Логикалық ойлау. Қабылдау.	Қабылдау.
0.21 – 0.30	Қиял. Мектепте оқуға деген ықылас. Көрнекі-бейнелі ойлау. Талаптар мен ережелерге бағыну дағдысы.	Мектепте оқуға деген ықылас.
0.11 – 0.20	Өзін-өзі бағалау. Әлеуметтік мәртебе.	Өзін-өзі бағалау.
0.00 – 0.10	Өзін-өзі бағалау. Әлеуметтік мәртебе.	
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған.		

Эксперимент нәтижелері пассивті балалардың оқушылардың басқа типтеріне қарағанда даму деңгейі төмен екендігін көрсетті, сондықтан олар өздеріне сыни көзқараспен қарауға бейім, мысалы, импульсивті оқушылармен салыстырғанда өзін-өзі жоғары бағалауда көрінетін нақты жетістіктерді елемейді. Жүргізілген зерттеу жеке тұлғаның белсенділігінің дамуы тұтастай алғанда психикалық дамумен тығыз байланысты деген біржақты қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Ақыл-ой мен тұлғалық даму үшін қолайлы

педагогикалық жағдайларды қамтамасыз ету бастауыш мектеп жасындағы балалардың бастамашылығы мен орындаушылығын дамытудың маңызды факторы ретінде әрекет етеді.

Белсенділік деңгейі мен даму деңгейлері арасындағы корреляцияның есептелген дихотомиялық коэффициенттері әлеуметтік белсенділікті, әлеуметтік импульсивтілікті және әлеуметтік пассивтілікті анықтайтын маңызды факторларды анықтауға мүмкіндік береді. Осы коэффициенттерді саралай отырып, бірқатар жетекші факторларды бөліп көрсетуге болады.

Бірінші кезекте талаптар мен ережелерге бағыну дағдысы, қиял сияқты факторлар алға қойылады;

Екінші кезекте көрнекі-бейнелі және логикалық ойлауды дамыту, социометриялық мәртебе қойылады.

Психикалық даму деңгейіндегі ең маңызды айырмашылықтар әлеуметтік-белсенді және әлеуметтік-пассивті балалар арасында кездесетінін көруге болады (кесте 27).

Алынған мәліметтер әлеуметтік-импульсивті және әлеуметтік-пассивті балалармен жұмыс жасаудың педагогикалық стратегиясын анықтайды. Егер біз импульсивті балалардың белсенділік деңгейін жоғарылатқымыз келсе, нақтырақ айтқанда, әлеуметтік импульсивтілікті әлеуметтік белсенділікке аударғымыз келсе, ең алдымен қабылдау мен логикалық ойлауды дамыту үшін психологиялық-педагогикалық жағдай жасауымыз керек. Тиісінше, егер пассивті оқушылардың белсенділік деңгейін арттыру қажет болса, онда ең алдымен олардың қиялын дамытып, талаптар мен ережелерге бағынуды, яғни тапсырманы сақтауды, өз бетінше әрекет етуді, ойлауды дамытуды, социометриялық мәртебені арттыруды үйрету керек.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың психикалық дамуымен белсенділіктің байланысы, шамасы, мәселенің тек бір жағы болып табылады. Балалардың бір-бірімен және ересектермен өзара әрекеттесу аясында біршама маңызды айырмашылықтар болуы керек деп болжауға болады. Осылайша, жоғарыда келтірілген деректер белсенді және реактивті оқушылар арасындағы негізгі айырмашылық жеке даму аясында ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесу аясында да болады деп болжам жасауға мүмкіндік береді. Осы проблемалардың маңыздылығына байланысты бастауыш сынып оқушысы тұлғасының белсенділігін дамыту мәселелерін практикалық шешу үшін бірқатар арнайы зерттеулер ұйымдастырылды, олардың нәтижелері төменде қарастырылады.

Бізді 1-2 бастауыш сыныптары кіретін оқудың екінші кезеңі қызықтырады. Бұл кезеңнің міндеті сөйлеуді мақсатты түрде қалыптастыруды қамтиды. Оқытудың әдістемелік тәсілдері ретінде табиғи туындайтын жағдайлар; әдейі жасалатын жағдайлар; сөйлеуді қалыптастыруға ықпал ететін ойын тәсілдері, сөйлеу жаттығулары танылады. Ауызекі сөйлеуді дамыту жөніндегі жұмыс түрлері бағдарламаның тиісті бөлімінің талаптарымен айқындалады. Біздің жұмысымызға арналған талдау сөйлесулердің, ойындардың, жаттығулардың әртүрлі нұсқаларын қолданады. Жұмыстың бұл түрлері естімейтін оқушылардың

ситуациялық және алдын-ала анықталған тақырып бойынша жүргізу дағдыларын дамытуға бағытталған.

Естімейтін балалардың әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында қалыптасу деңгейін зерттеу мақсатында біз Алматы қаласының естімейтін балаларға арналған №1 арнайы мектеп-интернатында және Түркістан облысының адами әлеуметті дамыту басқармасының «құлағы нашар еститін балалар үшін Ленгр қосалқы мектеп интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінде айқындаушы эксперимент жүргіздік.

Эксперименттің міндеттері:

1. Оқушылардың Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында сөйлеуді жоспарлау дағдыларын қалыптастыратын ойын түрлерін, ойын тәсілдерін пайдалануды анықтау;

2. 1-2 сынып аралығындағы естімейтін оқушылардың сөйлеуінің, сөздік және фразеологияның қалыптасу деңгейін анықтау. Сөздікті талдау критерийлері:

а) Сөйлеу бөліктерін қолдану жиілігі.

б) Заттарды, әрекеттерді, белгілерді білдіретін сөздерді қолданудың дәлдігі.

в) Сөйлеу бөліктерін қолданудың қайталануы. Фразалық сөйлеудің сипаттамасы бойынша төмендегі критерийлер қолданылды:

а) Фразалар түрлерін қолдану жиілігі.

б) Сөйлемдердің түрлері (қарапайым және қарапайым жалпы сөйлемдерді қоса)

в) Аграмматизмдер.

3. Естімейтін балалардың заттық-тәжірибелік оқыту жағдайында бір-бірін түсіну процесін балалардың күрделілік дәрежесі бойынша әртүрлі сөйлеу түрлерін пайдалануын талдау арқылы зерттеу:

Жеңіл түріне сұрақ-жауап бірліктері жатады.

Орташасына хабарлама-сұрақ және хабарлама-хабарлама жатады.

Күрделісіне әрекетке ынталандыру-балама реакциялар жатады.

Сондай-ақ, біз жолдастарымен суреттерді қолдану кезінде субъектілердің тапсырмаларды орындау нәтижелерін ескердік.

4. Естімейтін балалардың сөйлеуді меңгеруінде мотивация түрлерін анықтау. Біз мотивтердің төмендегі түрлерін белгіледік:

а) кең, әлеуметтік мотивтер (қоғамдағы, сыныптағы, әңгімелесушінің, мұғалімнің, жолдастың алдындағы сөйлеу сөздеріндегі жауапкершілік мотивтері). Болашақ үшін ауызша қарым-қатынастың маңыздылығын түсіну, құлағы еститіндермен сөйлесуге дайындалу ниеті.

б) тар мотивтер (мұғалім, ата-аналар, сыныптастар тарапынан ауызша түрде өзара түсіністік алуға ұмтылу, жақсы баға алу-мұндай мотивация шартты түрде әл-ауқат мотивациясы деп аталады; құлағы еститіндер тобында сұранысқа ие болу, ең жақсы «спикер» болу ниеті);

в) теріс мотивтер (ұялу, инерция, летаргия, эмоционалды қозу, әңгімелесушіден қорқу (сөйлеу пассивтілігі), жанжал, тұрақсыз көңіл, ынтымақтастыққа құлықсыздық, егер дұрыс сөйлемесе, мұғалім тарапынан

туындайтын қиындықтардан аулақ болуға деген ұмтылыс). Мұндай мотивация шартты түрде «қиындықтардан қашу мотивациясы» деп аталады.

г) оқу-танымдық мотивтер. Сөйлеу белсенділігін арттыру, ым-ишараттың орнына сөйлеумен қатынас жасауға деген ұмтылыс, қарым-қатынастағы сөйлеудің мағынасын түсіну, қызықты, мағыналы болуға деген ұмтылыс, қарым-қатынас жасау қажеттілігін қанағаттандыру.

Бірінші кезең:

Естімейтін балаларға арналған арнайы мектептің тәжірибесінде бастауыш сынып оқушыларында сөйлеуді қалыптастыру мақсатында ойын әрекеті қалай қолданылатындығы туралы мәселені зерттеу үшін біз естімейтін балаларға арналған арнайы мектептегі 1-2 сыныптарындағы оқушылардың сабақтары мен сыныптан тыс іс-шараларға қатысып, талдадық. Сонымен қатар, 2020-2021 оқу жылындағы аталған мектептердің мектеп құжаттарының кейбір түрлері зерттелді.

Атап айтқанда, төмендегі материалдар зерттелді:

а) Мұғалімдердің күнтізбелік жоспарлары және балалармен тәрбие жұмысы мен оқу жұмысы бойынша жоспарлар;

б) Мұғалімдер мен тәрбиешілердің оқушылармен оқу мен сыныптан тыс жұмыстарының күнделікті жоспарлары;

в) 1-2 сынып мұғалімдерінің сабақ жоспарлары;

Анықтаушы экспериментінің осы бөлімі бойынша нәтижелерді талдау: біз қатысқан сабақтар мен сыныптан тыс іс-шаралардың 6-да ғана ойын қолданылғанын көрсетті. Оқушылардың сөйлеуін дамыту мақсатында ойын 6 сабақта ғана қолданылды. Қалған сабақтар мен сыныптан тыс іс-шараларда ол басқа мақсаттарды көздеді. Атап айтқанда, ойын оқу материалын бекіту, шаршауды жеңілдету және т.б. үшін жүргізілді.

Сонымен, кейбір жағдайларда ол стихиялық сипатта болды, көп жағдайда естімейтін балаларға арналған мектепте бастауыш сыныптарда ойын әдістері қолданылмайды. Біз қатысқан математика сабағының ішінен ойын 3-інде ғана қолданылды. Барлық жағдайларда ол сөйлеуді дамытуға емес, оқу материалын бекітуге бағытталған. Сөйлеуді дамытудың 100% сабағының 25 % сабағында ойын қолданылды. Оларды мұғалімдер балалармен жұмыс жасаудың бір түрі ретінде қолданды немесе шаршауды басу, жеңілдету үшін аталған 25% сабақтың 3-інде ғана ауызша сөйлеудің дамуына ықпал еткен ойындар өткізілді. Оқу сабағының 7 жағдайында ойын жағдайлары оқылғанның мазмұнын анықтау бойынша жұмыс кезінде қолданылды. Біз қатысқан сабақта заттық - тәжірибелік оқыту ойындары сабақтың тақырыбымен танысу мақсатында олардың 10-на өткізілді. Сөйлеуді дамытуға ықпал ететін ойындарды біз байқай алмадық. Осылайша, біз қатысқан сабақтың тек 45% ғана ойындар мен ойын жағдайлары қолданылды, бұл сабақтың жалпы санының 11,1% құрайды. Оқушылардың сөйлеуін дамытуға бағытталған ойындар тек 3-де ғана өткізілді, бұл барлық сабақтардың 1%-дан азын құрайды.

Кесте 28 – Естімейтін балаларға арналған арнайы мектептің 1-2-сыныптарында ойындарды (тәсілдерді, іс-қимылдарды) өткізу жиілігі.

Пәндер	Қатысқан сабақтардың саны	Барлық сабақтар	Сөйлеуді дамыту
Математика	20	3	--
Сөйлеуді дамыту	25	9	3
Оқу	15	7	--
Заттық-тәжірибелік оқыту	30	10	3
Сыныптан тыс іс-шаралар	20	10	3
Жиынтығы	110	64	9

Сыныптан тыс жұмыстарға келетін болсақ, ойын олардың 19-да (38%) қолданылады. Басқа ойындар балалардың қойылымдарын сахналау үшін қолданылады. Қалған 20 сыныптан тыс іс-шаралар (62%) ойындар мен ойын сәттерінсіз өткізілді.

Бақылау көрсеткендей, ойын қолданылған сабақтар мен сыныптан тыс шаралар сан алуан әрі қызықты өттеді. Балалар аз шаршайды, ойын барысында ғана емес, сонымен қатар сабақтың басқа кезеңдерінде де белсенді қарым-қатынас жасайды, эмоционалды болады, бұл олардың оқу-тәрбие әсерін көрсетеді. Мектеп құжаттарын зерттеу кезінде: Тәрбиешілердің күнтізбелік жоспарлары әртүрлі тәрбиелік шараларға толы, бірақ жоспарланған ойындар арасында ғана кездеседі (айына орта есеппен 2-3 ойын). Сонымен қатар, ойындарды тандау өте абстрактілі сипатқа ие: «Ашық ойындар», «Әуедегі ойындар», «Үстел ойындары», «ойындар кеші» және т.б. Бұл ойындардың мазмұны мен әдісі жоспарда көрсетілмеген, міндеттер мен мақсаттар қойылмаған. Тәрбиешілермен балалармен қандай ойындар өткізілетіні және оларды қалай өткізетіні туралы сұхбаттасу кезінде әр мұғалімде балалармен жұмыс жасауда кейде қолданатын ойындардың шағын қоры бар екендігі анықталды. Естімейтін балаларға арналған арнайы мектепте ойын өткізу мәселелері бойынша әңгімелескен тәрбиешілердің бірде-біреуі оқушыларды сөйлеу арқылы өз бетінше қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыру деген сияқты мақсат қоймаған.

Негізінен, тәрбиешілер ойынды демалыстың бір түрі ретінде қарастырады және ойындарда білім беру мен оқыту негіздерін көрмейді, осылайша олардың коммуникациялық және түзету маңыздылығын ескермейді. Мектептің балалар ойындарының белгілі бір санын өткізуді жоспарлап отырғаны байқалады, бірақ дидактикалық арсеналдың аздығы көрінеді.

1-2 сынып оқушыларымен сыныптан тыс және тәрбие жұмысының күнделікті жоспарларын талдау бұл жерде де шараларды оқушылармен өткізу үшін ойындардың саны шектеулі жоспарланғанын көрсетті. Сонымен, талданған жоспарлардың ішінде тәрбиешілер үшін тек 12% ойын жоспарланған. Бірақ жоспарланған ойындар, көбінесе, жоспарға сәйкес өткізілмейді. Сонымен қатар, күнделікті білім беру жоспарларында ойындарды өткізу, көбінесе, балалардың жас ерекшеліктері мен сөйлеу деңгейлерін ескерусіз жоспарланады. Біз 1 және 2

сынып мұғалімдерінің жоспарларында бірдей ойынды кездестіреміз. Бұл есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектепте балалар ойынына тиісті әрі елеулі көңіл бөлінбейтіндігін көрсетеді.

Көптеген мұғалімдер мен тәрбиешілер естімейтін балалар тек ым-ишарамен сөйлеседі деген пікірге сүйеніп, балалар ойынына күмәнмен қарайды.

Мұғалімдер мен тәрбиешілердің көпшілігі тіпті балаларды іс-әрекеттерді ойын түрінде ойнауға үйретуге тырыспайды, өйткені олар бұдан үлкен қиындықтар мен қажетсіз машақаттарды көреді әрі оны жүргізу әдістемесін меңгермеген. 3 оқу жылы ішінде мектептің 1-2 сынып мұғалімдерінің сабақ жоспарында біз талдаған ойындар анықталды, олар математика, оқу, сөйлеуді дамыту, заттық-тәжірибелік оқыту және пәндік сабақтар сияқты әр түрлі пәндер бойынша жоспарланған. Бұл сабақтың тек 3,1%-ында ғана ойындар мен ойын жағдайлары бар дегенді білдіреді. Осылайша, естімейтін балаларға арналған мектепте сандық жағынан да, сапалық жағынан да ойындар мен ойын жағдайлары олардың негізгі мақсатына-ықтимал мүмкіндіктерді, соның ішінде сөйлеуді дамыту мақсатына сәйкес келмейді.

Әдістемелік бірлестіктердің, тәрбиешілер мен бастауыш сынып мұғалімдерінің жұмысын талдау ойындарды сабақтар мен сыныптан тыс жұмыстарда қолдану мәселелері, әдетте, ресми түрде қарастырылатындығын көрсетті.

Мектептерде ойын шкафтары мен олардағы ойын материалдарының болуы туралы мәселені зерттеу де нашар көріністі көрсетті, дегенмен ойын материалдары көп мөлшерде есту кабинеттерінде шоғырланған және есту қабілетін дамыту, дыбыстарды қалыптастыру мен түзету үшін қолданылады. Қол жетімді ойын материалын, көп жағдайда, мұғалімдердің өздері жасаған. Тәрбие топтарында ойын бөлмелері бар. Бұл негізінен рөлдік ойындарды ұйымдастыру үшін қажет балалар ойыншықтары, құрылыс конструкторлары. Ойындардың тақырыптық және пәндік сипаттағы саны жеткілікті. Алайда, ол сөздік қарым-қатынасты дамыту үшін қолданылмайды. Ойын негізінен ым-ишара арқылы жүреді.

Жоғарыда айтылғандардан төмендегідей қорытынды жасауға болады:

1. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептерде ойын сөйлеу қарым-қатынасын қалыптастыру үшін жеткіліксіз қолданылады.

2. Балаларды ойындарға үйрету және ойын әдістерін қолдану бойынша жүйелі жұмыс жоқ.

3. Ойындардың мазмұны және ойын сәттерін пайдалану әзірленбеген, оларды қолдану бойынша әдістемелік әзірлемелер жоқ.

Көптеген авторлар арнайы әдебиеттерде оқушылар арасында сөйлеу қарым-қатынасын дамытудың маңыздылығы туралы айтады, оны естімейтін оқушыларда өз бетінше қалыптастырудың кемшіліктері мен қиындықтарына назар аударады. Осыған байланысты ойын іс-әрекеті маңызды орын алады. Ойын-ересек адамның балаға тәрбиелік әсерінің бір түрі. Сонымен қатар, ойын-бұл балалардың негізгі іс-әрекеті. Сондықтан, біздің ойымызша, естімейтін балаларға арналған мектептегі көптеген пәндер бойынша зерттелген

тақырыптардың жартысынан көбі естімейтін балалардың қарым-қатынас принципін жүзеге асырудағы маңызды факторлардың бірі ретінде балаларда сөйлеуін дамыту үшін ойын материалымен жоспарланған және өткізілген болуы мүмкін. Жоғарыда айтылғандар сыныптан тыс жұмыстарға да қатысты. Біздің ойымызша, олар ойын элементтерімен толықтырылуы немесе толығымен ойын түрінде өткізілуі мүмкін.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін оқушылардың сөйлеу қарым-қатынасын дамыту мәселелерін шешуде тікелей қарым-қатынастың ең табиғи және кең таралған түрі ретінде сөйлеуді қалыптастыру мәселесі ерекше орын алады.

Естімейтін балалармен жұмыс жасау бұл мәселені шешуге көп көңіл бөлуді қажет етеді, өйткені естімейтін оқушылардың сөйлеуі баяу қалыптасады және өзіндік ерекшелігімен ерекшеленеді.

Оны сәтті шешуге ересек пен баланың бірлескен іс-әрекеті, заттық-тәжірибелік оқыту жағдайында сөйлеудің қалыптасуының негізгі түрлерін зерттеуді жетілдіретін ең қолайлы тәсілдер мен әдістерді үйрету ықпал етеді.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында оқушылардың дербестігі мен белсенділігін дамытуға аз көңіл бөлінеді, оқу процесі негізінен жаңа іс-әрекет түрін (апликация немесе модельдеу) және оның практикалық орындалуын байланыстыруға негізделген. Естімейтін оқушыларға қарым-қатынасты жақсартуға мүмкіндік беретін сөйлеу мен проблемалық жағдайлар көбіне қолданылмайды.

Осылайша, сөйлеуді белсендіретін әдістерді қолданудағы сурдопедагогтардың жеткіліксіз жұмысы, мектеп-интернаттардағы қатал қарым-қатынас шеңбері естімейтін оқушылардың сөйлеу қарым-қатынасын едәуір төмендетеді. Бұл деректер арнайы зерттеуді қажет етеді және төмендегілерді қажет деп есептейді:

1. Сөйлеуді дамуындағы жұмыстың кемшіліктерін уақтылы анықтау және зерттеу.

2. Суретте бейнеленген кейіпкерлердің жазбаша сөйлем құру.

- 1-2-сыныптардағы оқушыларда сөйлеуді қалыптастыру деңгейі мен динамикасын белгілеу;

- Сөздіктің дамуы, фразалық сөйлеу, құрылымның типтері мен түрлері туралы ақпарат алу;

- Сөздіктің ерекшеліктерін, балалардың фразалық сөйлеуін зерттеу.

Сөйлеу жағдайын анықтау үшін бірқатар әдістер қолданылды:

1. Т.В. Нестеровичтің әдістемесі: а) Бір-біріне берілген тапсырмаларды орындау барысында естімейтін балалар жұппен жұмыс істеді. Оқушыларға бір-біріне өз бетінше тапсырмалар құрастырып, сосын оларды орындауы керек. Жолдастары қолдана алатын сөйлеу формасы көрсетілмеген. Оқушылар алдында партада пән материалдары - оқу заттары, материалдар мен құралдар, заттық-тәжірибелік оқыту пәндері ретсіз орналастырылды. Әр оқушы жолдасына үш тапсырма құрастыруы керек, өз кезегінде жолдасы оны саналы түрде орындауы керек. Оқушылар рұқсат етілген тапсырмалар санын дербес көбейтті.

б) «Саңырауқұлақтар артында» сурет бойынша балаларға келесі тапсырма ұсынылды. Онда бейнеленген ұл мен қыздың не туралы сөйлесетінін елестетіп, олардың сөзін жазу.

2. М.А. Зыкованың әдістемесі: Балалар жұптасып жұмыс жасайды, басында әр оқушыға «Қыста аулада» суретін салу ұсынылды. Тақырып барлығына ортақ болды, өйткені бағдарламаға сәйкес әр түрлі вариацияларда осы суреттің сюжеті бар. 1-сынып «Қыста аулада»; 2-сынып «Қыста орманда» (макеті); Балалар бір-бірінің суреттерін көрмейтіндей жұмыс жасады. Содан кейін жолдасының суретін талқылау қажет болды. Жұмыс алдымен бір оқушыға өз суретінің мазмұнын жеткізуге мүмкіндік беріліп, ал екіншісі суретті талқылап, қажет болған жағдайда нақтылайтын сұрақтар қоятындай етіп жасалды. Содан кейін балалар рөлдерін өзгертті. Сонымен қатар, оқушылардың суреттері екі жолдасы оларды талқылауды аяқтағанға дейін жабық күйінде болды. Осыдан кейін әр жұп бір-бірінің суреттерін салыстырды.

Қарым-қатынас негізінен олардың сөйлеуі негізінде құрылды, сөйлем құрастыру бірлігі ретінде (жалпы қабылданған) репликаны емес, семантикалық, құрылымдық пен интонациялық толықтығымен сипатталатын олардың тіркесімі қарастырылды. Бірлескен іс-әрекеттегі қарым-қатынастың микротемасы болды және жалпы жұмыс процесінде бір тапсырманы (мысалы, үйдің суретін салу) орындауға сәйкес келді. Бірлескен іс-әрекет барысында оқушылар өзара түсіністік орнатудың әртүрлі тәсілдерін қолданды. Біз әр жолдасының барлық әрекеттерін: бөлшектерді нақтылау, қайта сұрау, әрекетті орындау, оның барысы мен дұрыс нәтижесін бақылау, жолдасының қателігін түзету, оны көрсету, жұмыстың орындалуы туралы есеп, жолдасының іс-әрекетінің нәтижесін бағалау тәсіл ретінде айтамыз.

Алынған нәтижелерді талдайық:

Жас топтары туралы толығырақ тоқталайық. 7 жастағы мектеп оқушылары өз сөйлеуінде тек сұрақ-жауап бірліктерін (9%) пайдаланады, дегенмен фразалық сөйлеуінде хабарламаны сипаттайтын ынталандыру да, репликалар да бар, бірақ оларды байланыстыра алмау балаларда «хабарлама-сұрақ», «хабарлама-хабарлама» сияқты топтардың 0%-ын құрағанын, 4,5 түрі бағдарламада қарастырылмағанын көрсетеді. 1-сыныпта 31 (12%) сұрақ - жауап бірлігі, 15 (6%) «хабарлама - сұрақ», 7 (2%) «хабарлама - хабарлама» қолданылды. Бұйрық, ұсыныс немесе өтініш түрінде белгілі бір әрекетті орындауға әкелетін ынталандыру мәлімдемелері балалар үшін ең қиын болды (0%), келісім немесе келіспеушілік, орындау мүмкін еместігі туралы қуаныш немесе өкініш түріндегі балама реакцияны ауызша түрде білдіре алмады, өйткені естімейтін оқушылар үшін себеп-салдарлық байланысты түсіндіру қиын. Мысалы: «Оң жаққа шыршаның суретін сал»-Сала алмаймын!, ал түсіндіруді қажет ететін «Неге?», «Себебі оң жақтың қайда екенін білмеймін» және т.б. деген сұрақтарды оқушылар білмегендіктен қолданбайды. Жалпы алғанда, алынған мәліметтерге сәйкес, жұмыста белгіленген түрлердің естімейтін оқушылар 9 жасында (40%) алдыңғы жас топтарымен салыстырғанда ауызша сөйлеуді игеруге және өз бетінше сөйлемдерді құруға тырысады, бұл олардың жас ерекшеліктерін

көрсетеді. Мұнда олардың кемшіліктерін жасырғысы келетіндігі және қалыпты есту қабілеті бар құрдастарына ұқсауға деген ұмтылыс байқалады.

Кесте 29 – 1-2 Сынып естімейтін оқушылары қолданатын әр түрлі сөйлеу түрлерінің саны (%).

Сыныптар	сөйлеу түрлерінің саны (%)				
	Сұрақ-жауап	Хабарлама-сұрақ	Хабарлама-хабарлама	Сұрақ-жауап әрекетін ынталандыру	балама реакцияға ынталандыру
1 сынып-7 жас.	31 (12%)	15 (6%)	7 (2%)	--	--
2 сынып-8 жас.	48 (18%)	23 (9%)	10 (4%)	--	--
Жиынтығы	79	38	14	-	--

Бастауыш мектепте оқу кезеңінде сөйлеудің біртіндеп дамуы, әсіресе сұрақ-жауап құрылымын қолдану кезінде жемісті болатындығын айтуға болады. Әрбір жас тобы бойынша алынған деректер сөйлеудің кейбір дамуын анықтауға мүмкіндік берді. Атап айтқанда, сөйлеу бірліктердің түрлерін қолдану жиілігі артады, мазмұнды жағы, яғни ақпарат алмасу түрлерін құрастырудың дәйектілігі мен қисындылығы жақсарады, жасына қарай балалар ақпарат алмасудың мақсатына жетеді.

1. Бастауыш мектепте оқу кезеңінде 1-ден 2-сыныпқа дейін (7-ден 9 жасқа дейін) сөйлеудің біртіндеп дамуы жүреді. Бұл әсіресе сұрақтар мен өтініштерге жауап беру сияқты сөйлеу түрлері бойынша жақсы қалыптасады (1-сынып-12%; 2-сынып-18%).

2. Сөйлеуді дамытудың оң үрдісімен қатар, 2-сыныпта «ынталандыру-балама реакция» едәуір артта қалғандығын білдіретін ерекшеліктер анықталды.

Бірақ бұл тұжырымдар сөйлеудің пайда болуының сапалық сипаттамасын анықтау үшін жеткіліксіз. Тапсырмалардың орындалу сипаты, қарым-қатынас негізінде эскиздер бірлескен іс-әрекет бойынша жолдастар арасындағы өзара түсіністікті көрсетеді. Сондықтан әрбір оқушының жұмысы орындау (О), қатемен орындау (ҚО), орындамау (ОМ) ретінде сипатталды (31-кесте). Орындалды деп сипатталған жолдасының түсінуіне әсер ететін объектінің барлық сипаттамалары дұрыс түрде көрсетілмегендігі немесе толық көрсетілмегендігі саналды. Қатемен орындау-бұл оның мағынасы суреттегі кескінмен сәйкес келмейтін мәлімдеме, сондай-ақ, грамматикалық қателікпен жасалған мәлімдеме, сонымен қатар, сөйлем санатына жатқызуға болмайтын балалардың тұжырымдары ескерілді.

Кесте 30 – Жолдастарының суреттерін талдау кезінде оқушылардың тапсырмаларды орындау нәтижелері

Сөйлеу бірлігі		Нәтижені бағалау		
		Орындалды	Қатемен орындалды	Орындалмады
1 жұп	157 (59%)	80 (30%)	72 (27%)	5 (2%)
2 жұп	72 (27%)	38 (14%)	23 (9%)	11 (4%)
3 жұп	34 (13%)	14 (5%)	8 (3%)	12 (5%)
4 жұп		-	-	2 (1%)
Барлығы	265	132 (49%)	103(39%)	30 (12%)

31-кестеден сөйлеу бірліктердің барлық түрлерінің ішінен практикалық тапсырмалар 30 жағдайда (49%) дұрыс, 15 жағдайда (39%) қате орындалғаны, яғни көптеген дәлсіздіктер мен қателіктер жіберілгені байқалады. Нысанның орналасқан жерін дәл атаған жоқ (оң жаққа шыршаның суретін сал), заттардың санын атаған жоқ (шишканың суретін сал), кейбір жағдайларда, керісінше, сандық және геометриялық деректерді беру кезінде нысан анықталмады: «ортасына шеңбердің суретін сал» (мұз айдыны), «төртбұрыштың суретін сал» (үй). Қате тапсырмалар арасында объектінің орналасқан жерін дұрыс берілмеуімен тапсырма болды (көбінесе балалар «сол» және «оң» ұғымдарын шатастырды), ережелерді дұрыс пайдаланбады, сондай-ақ «шыршадағы Аю» (шыршаның сол жағында) сөйлемдерін қате құрастырды.

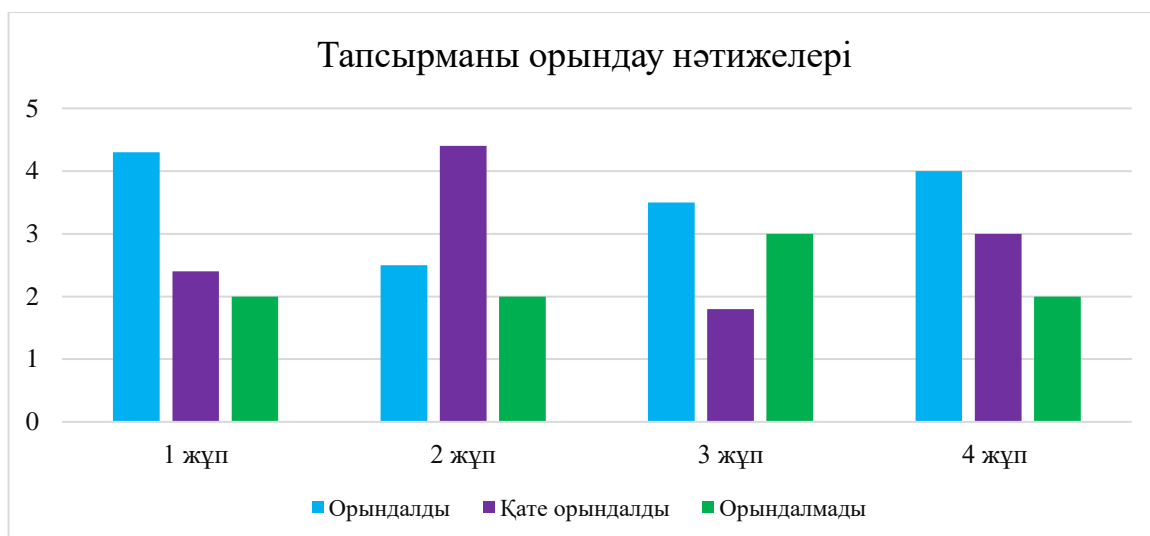
Кесте 31 – Балалардың өз бетінше жасаған мәлімдемелерінің сипаттамасы

Сурет элементі	Оқушының мәлімдемесі	Бағалау
Жоғарғы бұтақтағы шишка	Бұтақтарға шишканың суретін сал	Орындалды (О)
Коньки тебетін қыз	Шанадағы қыз	Қатемен орындалды (ҚО)
Үйдің жанында шырша	Үйдің суретін сал.	Орындалмады (ОМ)

Оқушылардың 12%-ы тізбектер бойынша салынған сурет элементтерін талдай алмады, яғни нәтижеге қол жеткізе алмады, өйткені оқушылар ассоциация арқылы пайда болған жағдайдан тыс пайымдауларға жол берді, яғни оқушылар қыста мектеп ауласында қалай ойнағандары, оларға не ұнағаны туралы айта бастады, ал орындауға ұсынылған тапсырмадан бас тартты.

Естімейтін оқушылардың сөйлеуін зерттеудегі лексикалық деңгейін анықтау сөйлеу бөліктерін қолдану мен түсінудің кейбір ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Сөздіктің ерекшеліктері: 1-сыныпта «Наурыз» аппликациясы бойынша орындалған жұмыс туралы есепті өз бетінше

құрастыруды; 2-сыныпта «Жазда орманда» суреті бойынша атқарылған жұмыс туралы егжей-тегжейлі есеп жасауды;



Сурет 7 – Жолдасының суреттерін талқылағанда оқушылардың тапсырмаларды орындау нәтижелері

Сөз құрылымындағы қателер (лексикалық қордың шектеулігінен, сөздердің дыбыстық-әріптік құрамын білмеуден, сөздерді қалыптастыру дағдыларының жеткіліксіз қалыптасуынан туындаған ең көп таралған қателер (мысалы: «жапырақтар» (жапырақ), «қайшылар» (қайшы) және т.б.). Сөзжасам қателері, мысалы: «бамага» (қағаз), «крандаш» (қарындаш). 1 мен 2-сыныптарда оқушыларға орындалған іс-әрекеттер туралы жасалған есеп негізінде көптеген әрекеттері байқалды. Осыған байланысты императивті көңіл-күй етістіктерінің саны артты. Қолданылатын етістіктер әртүрлілігімен ерекшеленбей, негізінен берілген етістіктер қолданылды («сурет салу», «мүсіндеу»). Сөздің басқа таптарын қолдану нәтижесінде алынған нәтижеге сирек және біркелкі қолдану арқылы қол жеткізілді, бұл олардың ұзақ игерілмеуінің салдары болып табылады.

Етістіктер зат есімдерден кейін үшінші орын алады (229-18 %), бұл тіл нормаларына қайшы келеді, өйткені олар зат есіммен бірге әр сөйлемнің семантикалық өзегін құрайды. Қолданылған етістіктер әртүрлілігімен ерекшеленбеді (оқушылардың сөйлеуінде сурет салу, құрастыру, желімдеу, кесу деген етістіктер жиі кездесті). «Алып тастау» (кесу), «илеу» (алу) етістіктерін дұрыс қолданбау; сөзжасамда «астау» (ұстау), «алда» (алды) деген қателіктер жіберілді. Орташа алғанда, бір оқушыға осы грамматикалық категорияның 2-3 сөзі келеді. Сын есімдерді қолдану өте шектеулі. Оқушылардың жасанды немесе әрекеттің сапалық сипаттамасын анықтай алмауы 7%-ды көрсетеді.

Осылайша, жазбаша есептерде қолданылған лексиканы талдау естімейтін бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық категорияларды көп жағдайда қате қолданатындығын көрсетеді (51%, бұл 1274 сөздің 658 сөзін құрады).

Эксперимент барысында алынған мәліметтер анықталған кемшіліктерді ескере отырып, түзету әсерінің жолдарын анықтауға мүмкіндік береді. 1 мен 2-сыныптарда «Қыста орманда» тақырыбы бойынша өз іс-әрекеттерін сипаттау түрінде жазбаша есептер берілді. Анықтаушы экспериментінің нәтижелері қолданылған сөздік бірліктердің саны, байланыс, практикалық әрекеттер мен сөйлеу тапсырмасының семантикалық сәйкестігі, сонымен қатар фразалық сөйлеудің ерекшеліктері (фразалардың көлемі мен құрылымы, морфологиялық және синтаксистік бұзылулардың ауырлығы), сөздік ерекшеліктері (көлемі, сөйлеу бөліктерін қолдану дәлдігі), мотив қажеттіліктерінің болуы сынды сандық және сапалық критерийлер бойынша бағаланды.

Құрастырылған тапсырмаларды сапалы талдау негізінде сөйлеудің қалыптасуының жеке деңгейі анықталды. Оқушылардағы сөйлеудің қалыптасуын сапалы талдау негізінде, сөйлеудің қалыптасу деңгейлерін бағалау негізінде балалар топтарының әр деңгейіне сәйкес түзету бойынша оқытудың нақты градациялары анықталды. Олар III тарауда қарастырылады.

Қорытынды: Естімейтін балалардың сөйлеу жағдайын зерттеу үшін жүргізілген эксперимент мынаны көрсетті. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептерде сөйлеу қарым-қатынасын қалыптастыру үшін ойын (ойын әдістері) жеткіліксіз қолданылады.

- Ойындардың мазмұны мен ойын тәсілдерін пайдалану әзірленбеген, оларды қолдану бойынша әдістемелік әзірлемелер жоқ.

- Оқушыларда сөйлеу бірліктерінің түрлерін жеткіліксіз пайдалану анықталды, олардың негізінде бірлескен іс-әрекет бойынша жолдастары арасында өзара түсініспеушілік тіркелді.

- Сөздік қоры шектеулі екені, әсіресе заттардың атауы, іс-әрекетті, белгілерді білдіретін сөздер сияқты лексикалық-тұжырымдамалық категориялар бойынша шектеулі екендігі анықталды.

- Естімейтін оқушылардың қарым-қатынасын ынталандыруда әлеуметтік мотивтер жетекші орын алатыны, оқу-танымдық мотивтер оның маңыздылығын түсінбеу салдарынан сөйлеу қабілетінің төмендігіне байланысты бағаланбайтындығы анықталды.

3. ЕСТІМЕЙТІН 1-2 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

3.1 Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында естімейтін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың вариативті бағдарламасы

Қазақстан Республикасында есту қабілеті зақымдалған балалардың басым бөлігі арнайы балабақшалар мен мектептерде, яғни жабық үлгідегі мекемелерде білім алады. Осыған байланысты естімейтін және есту қабілеті нашар балалардың есту әлемімен байланысы өте нашар, кей бір оқушыларда жоқ десе де болады. Оқшаулау есту қабілеті зақымдалған балалардың жеке дамуының әртүрлі аспектілеріне, атап айтқанда, әлеуметтік белсенділіктің дамуына теріс әсер етеді.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың түзету бағдарламасы есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтенуін, әлеуметтік белсенділігінің тиісті деңгейде дамуын, танымдық саласын, жеке басының жағымды қасиеттерін және өмірлік көзқарасын қалыптастыруды қамтамасыз ететін кеңес беру жұмыстарын жасау барысында жүзеге асады.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту бағдарламасының міндеттері төмендегідей

- Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік даму мәселелерінің туындауының алдын алу;
- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаға дамудың, оқытудың, әлеуметтенудің: оқу қиындықтары, білім беру және кәсіби бағытты таңдау мәселелері, эмоционалды-сауық саланың бұзылуы, құрдастарымен, мұғалімдермен, ата-аналармен қарым-қатынас мәселелерінің өзекті мәселелерін шешуге көмектесу;
- Есту қабілеті зақымдалған оқушыларға, ата-аналар мен мұғалімдерге кеңестік қолдау көрсету;
- Оқушылардың, ата-аналардың, мұғалімдердің педагогикалық құзыреттілігін дамыту;

2. Бағдарламаның мазмұны

- психологиялық-педагогикалық диагностика;
- дамыту жұмысы;

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың бағдарламасы белгілі әдістер мен қолданыстағы бағдарламалардың кейбір бағыттарын қамтиды:

- рөлдік ойынды дамыту әдістері (Г.Л. Выгодская) [157],
- ата-аналармен жұмысты ұйымдастыру (Б.Д. Корсунская) [158],
- балаларды әлеуметтендіру моделі (Е.А. Логинова) [159],

- әлеуметтік белсенділікті дамытуға бағытталған компьютерлік технологиялар және педагогикалық жұмыс әдістемесі (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская) [160, 162],

- естімейтін оқушыларды (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова) және нашар еститін оқушыларды (Л.А. Головчиц) оқыту және тәрбиелеу бағдарламалары, баланы дамыту мен оқытудың жеке бағдарламаларын әзірлеуге арналған ұсыныстар (Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина) [163, 169].

Авторлар балалардың әлеуметтік белсенділігінің дамуы жұмыстарының барлық бөлімдеріне енуі керек, ал сурдопедагогтар балалардың назарын әлеуметтік белсенділігін дамыту мақсатында құрастырылған бағдарлама негізінде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында сюжеттік-рөлдік, театрландырылған ойындар, серіктестік қатынастарды қалыптастыратын жаттығулар, бір-бірімен өзара әрекеттесу дағдылары кезінде әлеуметтік қатынастарға аударуы керек дейді.

Біз есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің даму ерекшеліктерін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары кезінде эксперименттік зерттеу негізінде белсенділіктің оң формаларын қалыптастыру үшін вариативті бағдарламаны жасау қажеттілігі туралы қорытындыға келдік. Қызметті ұйымдастырудан шығу принципін қолдана отырып, оның жеке ерекшеліктері мен қасиеттерін қалыптастыруға әлеуметтік бағдарлануын қамтамасыз ете отырып, біз бағдарлама жүзеге асырылатын келесі жағдайларды бөліп көрсетеміз.



Сурет 8 – Бағдарлама бағыттары

Біз жоғарыда аталған жағдайларды жүзеге асыру балалармен адамгершілік қарым-қатынас орнатқанда, педагогикалық өзара әрекеттесудің субъективті моделін жүзеге асырған кезде ғана мүмкін болады деп есептейміз.

Біз оқушылардың зерттелген әлеуметтік белсенділігінің компоненттерін 4 кезеңде жан-жақты дамыттық, өйткені бұл компоненттер бір-бірінің дамуына және оқушылардың әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамуына тікелей әсер етеді. Әр кезеңде жүйелік-әрекеттік тәсіл принципіне сәйкес белгілі бір компоненттің дамуына көп көңіл бөлінеді. Жаңартылған мазмұн бойынша бастауыш білім беру деңгейіндегі даярлық және 1-4 сыныптардың мүмкіндіктері шектеулі білім алушыларға арналған үлгілік оқу бағдарламалары. ҚР БҒМ 2017 жылғы 27 шілдедегі №352 бұйрығы негізінде 1-2 естімейтін сынып оқушыларына заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында өткізілетін бекітілген жоспарға негізделі отырып вариативті бағдарламасы жасалынды.

Жеке тұлғаның белсенділігін дамыту жағдайларын сипаттауға тоқталайық:

Кесте 32 – Оқушы тұлғасының әлеуметтік белсенділігін дамытудың педагогикалық шарттары

Шарттары	Мазмұны	Нысаны мен әдістері	Қалыптастыру критерийлері
Қоғамдық міндеттерді шешуде әлеуметтік қосылу	әлеуметтік шындық туралы білімді, мектеп, қала, ел, мәселелеріне қызығушылықты қалыптастыру.	проблемалық жағдайларды қарау	өз ұстанымын дәлелдей отырып, жеке қажеттіліктер мен басқалардың, қоғамның қажеттіліктері арасындағы тепе-теңдікті табу мүмкіндігі
Эмоционалды тәжірибені өзектендіру	әлеуметтік мәселелер мен міндеттерді шешу қабілетін дамыту.	жағдайларды ұжымдық талдау, сауалнама жүргізу,	дайын шешімдерді қолдану, үлгі бойынша орындау, шығармашылық элементтері, көшіру дәлелдеу, бағалау, мүмкіндіктерді болжайды, перспективаларды анықтайды, мәселелерді шешу жолдарын анықтайды
Өзіндік сананы дамыту	әлеуметтік маңызы бар іс-әрекетте білім мен шығармашылық қабілеттерін қолдану	әлеуметтік мәселелерді шешуге бағытталған шығармашылық мәселелерді шешу, рөлдік және іскерлік ойындар	әлеуметтік құндылық қосылады = әлеуметтік маңызды қызмет
Ескерту – Автор эксперимент нәтижелері бойынша құрастырған			

Біз зерттеу жұмысымыздың мақсат міндеттерін ашуда заттық-тәжірибелік оқыту сабақтары негізінде бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың педагогикалық шарттарын нақтыладық. Олар:

Бұл мәселені талқылауды оқушының әлеуметтік мәселелерді шешуге әлеуметтік қатысуының педагогикалық механизмдерін талдаудан бастаған жөн. Біз оқушылардың қоғамға қатысуы арқылы адамның әлеуметтік тапсырманы қабылдауын, оның мағынасын түсінуін және оны шешу үшін тиісті мотивацияның пайда болуын түсінеміз. Мектеп жасында баланың осы немесе басқа жағдайға араласпайтын, тікелей импульстарына, эмоцияларына бағынатын жағдайлар жиі кездеседі. Біз осындай құбылыстармен онтогенездің барлық жас кезеңдерінде кездестіреміз. «Педагогикалық шарттар» түсінігі оқу-тәрбие үдерісінің барлық бағыттарының тиімді қызметін қамтамасыз ету үшін қажетті объективті және субъективті факторлардың жиынтығы болып табылады. Олар оқыту мен тәрбиенің мақсатын, міндеттері мен қағидаларын тануға байланысты, соған сәйкес мазмұнын, ұйымдастыру формалары мен әдістерін анықтайды. Сонымен бірге шарттар тарихи қалыптасып, педагогикада бейнелер мен түсініктер түрінде қоғамдық сананың формасы ретінде қарастырылған.

Оқушының әлеуметтенуін қалыптастыру бойынша жұмыстың заттық-тәжірибелік оқыту сабағында оқытылатын материалдар мен әлеуметтік белсенділікпен байланысы.

Осы талапты жүзеге асыру, біріншіден, әлеуметтенуінің қалыптасуы 5 бірліктің шоғырлануы болып табылады. Осы бірліктерді қалыптастыру барысында оқу карталарының мазмұнында қарастырылған, хабарлама мен әр түрлі сұрақ-жауап құрылымдарын құру кезінде қажетті сөйлеу бөліктерінің жиілігін, дұрыстығын, мағынасы мен жазылуын нақтылауға ықпал ететін арнайы жұмыс әдістері қолданылды.

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің қалыптасу деңгейлерін ескере отырып, жеке және сараланған тәсілді жүзеге асыру (әр түрлі жұмыс формаларында) орын алады.

Бұл талап бір сыныптағы әлеуметтік белсенділіктің қалыптасу деңгейі бірдей емес екендігіне байланысты жүзеге асады. Сондықтан бірліктердің түрлерін игерудің күрделілігіне байланысты оқу карталарының мазмұнында әртүрлі әдістемелік қолданылатын әдістерді қолдану мәселесі өте маңызды. Балалардың озық дамуына ықпал еткен бірлік түрлерінің күрделілігін ескере отырып, арнайы бағдарлама құру маңызды орын алады.

Біз жасаған вариативті бағдарлама жүйесін келесі ретпен қалыптастыруды жөн санадық. Оқу карталары сәйкесінше оқушылардың үш тобына қолданылды. 1-сыныптағы оқушылар оқу карталарын қолдану мен тағайындаудың реттілігімен таныс болғандықтан, біз таныстыру кезеңін өткізбейміз. Оқу карталары сабақ барысында, негізінен қолөнер жасау кезеңінде ұсынылды. Оқу карталарындағы мазмұн бірлік топтарына сәйкес келесідей топтастырылды:

1. I серия сұрақ-жауап
2. II серия хабарлама-сұрақ жауап түрі
3. III серия хабарлама-хабарлама.

4. IV серия әрекетке ынталандыру-сұрақ жауап.

5. V серия әрекетке ынталандыру-балама реакция (келісім, бас тарту).

Біз бұл топтастыруларды заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту барысында келесідей қолдандық.

Бірінші мен екінші сериялар 1-сыныпта қолданылды. 2-сыныпта үшінші мен төртінші, бесінші сериялар қолданылды.

Оқу карталарының бірінші сериясы балалардың әр түрлі сұрақ-жауап құрылымдарын қолдануды ұсынды, олардың кейбірінде ауызша карта тақырыбында көрсетілген әр операцияны орындау алдында «ал, қой, сұра» деген сияқты жазбаша құрылым негізінде орындалатын бірқатар әрекеттер болады. Әрине, құрастырылған тізбекті сөздерді көруге мүмкіндік беретін «Сен не істедің» және т.б. деген сұрақтар туындайды. Басқа оқушыларда іс-әрекеттің нәтижелерін картамен байланыстыруға мүмкіндіктері болды. Операцияның дұрыс орындалуы, ынталандырушы сұрақтары бар карталардың мазмұны бағаланады, жұмыс барысында кезең-кезеңімен бақылауды жүзеге асыруға көмектеседі. Бұл серияның басты мәні-сөйлеу мәлімдемелері іс-әрекеттің жалпы көрінісі айқынырақ және балаларға түсінікті болуына байланысты саналы болады.

Оқу карталарының екінші сериясы балалардың хабарлама-сұрақ жауапты меңгеруіне бағытталған. Осы түрді құрудағы негізгі құндылық балалардың практикалық іс-әрекеттің алдындағы хабарламалар арасындағы байланысты түсінуі, соның негізінде сұрақ қою мен оған жауап беру және сөздерді дәйекті түрде құру қажеттігі болып табылады. Осы байланысты ескере отырып, оны өз әрекеттерінде қолдану.

Үшінші серия тапсырманы орындау кезінде логикалық операциялардың дамуына ықпал етеді: хабарлама-хабарлама. Бұл хабарды терең түсінуді қажет етеді, өйткені өзіне сұрақ қойғанда оқушыға хабарламаны құру қажет. Осылайша, осы серияның оқу карталары даму көзі ретінде қызмет етеді. Карталардың мазмұны екінші репликадағы әңгімелесушіні әңгімелесушінің ниетіне қосылуға, бір нәрсені растауға немесе теріс қабылдауға ынталандырады. Практикалық іс-әрекетте осы типтегі сөздерді қолдану қажеттілігі қатысушылардың әрқайсысы өз жұмысының нәтижелері туралы хабарлаған кезде көрінеді.

Оқу карталарының төртінші сериясы мотивация дағдыларын қалыптастыруға тек практикалық іс-әрекетке жетелеу арқылы ғана емес, сонымен бірге ауызша реакцияға синхронды түрде белгілі бір ынталандыруға жетелейтін ынталандыру арқылы ықпал етеді. Стимул ретінде әртүрлі ынталандыру түрлері қолданылады: үкімдер, ұсыныстар, бұйрықтар, өтініштер. Жауап репликалары нақтылаушы сұраққа алып келетін сұрақтың сипаты болады.

Оқу карталарының бесінші сериясы төртінші серияға ұқсас болды, онда ынталандыру сөздері практикалық іс-әрекетте де, ауызша реакцияда да синхронды түрде жүреді. Жалғыз айырмашылық ынталандыруға ауызша реакция екі жақты сипатта болды, бұл полярлық көбінесе оң немесе теріс

қатынасты білдіретін эмоционалдыбайланыстар болып табылды. Басқаша айтқанда, бұл-мотивацияның мәніне «балама реакциялар», онымен келісу немесе келіспеу, қуаныш немесе өкіну. Сондай-ақ бас тарту немесе келісімнің себеп-салдарлық байланысын анықтау үшін нақтылаушы мәселелер қарастырылды.

Жеке тұлғаның белсенділігін дамыту жағдайларын сипаттауға тоқталайық:

1. Әлеуметтік бағыттылықты қамтамасыз ететін оқу қызметін ұйымдастыру.

Бұл мәселені талқылауды оқушының әлеуметтік мәселелерді шешуге әлеуметтік қатысуының педагогикалық тетіктерін талдаудан бастаған жөн. Адамның әлеуметтік араласуы арқылы біз адамның әлеуметтік тапсырманы қабылдауын, оның мағынасын түсінуін және оны шешу үшін тиісті мотивацияның пайда болуын түсінеміз. Мектеп жасында баланың осы немесе басқа жағдайға араласпайтын, тікелей импульстарына, эмоцияларына бағынатын жағдайлар жиі кездеседі. Осындай құбылыстармен, бірақ саналы түрде, біз онтогенездің барлық жас кезеңдерінде кездесеміз.

Егер ересек адамда әлеуметтік қатыспау, көбінесе, оның позициясын білдірсе, онда балаларда бұл ұстаным енді қалыптаса бастайды, оларға тапсырманы оның құндылығы тұрғысынан бағалау қиынға соғады. Сондықтан, негізінде, тиісті педагогикалық жағдайларды ескере отырып, оларды оқу іс-әрекетіне және мақсатқа жету процесіне қосу оңай.

Егер адамның әлеуметтік тапсырманы қабылдауының немесе қабылдамауының педагогикалық механизмін қарастыруға тырыссақ, онда мұндай механизмнің бірқатар ерекшеліктерін анықтауға болады. Ол төмендегідей ұсынылуы мүмкін:

а) топтық санада көрініс тапқан қоғамдық міндеттің құндылығы мен маңыздылығы;

б) осы міндеттің құндылығы мен маңыздылығын түсіну деңгейі және мотивациямен, оның мүмкіндіктерін бағалаумен, басқалардың мәселеге және оны шешуге деген көзқарасымен негізделген адамның қабылдау дәрежесі;

в) жеке тұлғаның талап ету деңгейі мен оның жауапкершілік өлшемі арқылы қызмет мақсатын қою немесе қабылдау;

г) адамның білімімен, білігімен және ерік-жігерімен негізделген мақсаттарға қол жеткізу;

д) нәтижелерді бағалау.

Мұндай «механизмнің» орталық блогы ретінде екінші буын танылуы керек: мәселенің құндылығы мен маңыздылығын түсіну деңгейі, оны қабылдау дәрежесі, мотивация, оның мүмкіндіктерін бағалау, басқалардың мәселеге қатынасы және оны шешуге қатынасы арқылы жүзеге асырылады. Адамның әлеуметтік нормаларды, талаптарды, мақсаттарды қалай және қандай заңдарға сәйкес жүзеге асыратынына, оның қызметін қаншалықты қабылдайтынына және өзінің «Менін» онымен байланыстыратындығына оның белсенділігінің қарқындылық дәрежесі мен деңгейіне, сондай-ақ қызметтің түпкілікті нәтижелеріне байланысты.

Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін зерттеуге бағытталған зерттеулерде [170-175] ғалымдар бала тек әлеуметтік тапсырманы

қабылдаған жағдайда ғана, егер ол оның қажеттіліктерін өзектендірсе, ол үшін жеке тұлға ретінде маңызды мотивтер жүйесімен байланысады деген пікірді ұстанады.

Бастауыш мектеп жасының өзіндік ерекшелігі бар, қойылған мақсаттың объективті мотиві оқушыларға әрдайым қол жетімді бола бермейді, өйткені ол әлі күнге дейін олардың қажеттіліктерінің нақты деңгейін көрсетпейді, сондықтан мүлдем басқа тәртіптің мотивтері жиі өзекті болады. Мысалы, оқушы тапсырманы мұғалімнің құрметін сақтау, оның мақтауына ие болу, осылайша тану талаптарын орындау үшін қабылдайды.

Біз мақсат қабылдау үшін белсенділікті қалыптастырудың 2 жолын қолдандық:

1) мұғалімді мәселені бірлесіп шешуге қосу, осылайша қарым-қатынас қажеттілігін өзектендіру арқылы оқушы іс-әрекеттің себебін де түсінетін болады;

2) құрамдас компонент ретінде бастапқы мақсат кіретін, оның деформациясын болдырмайтын кеңейтілген мақсатты енгізу.

Мақсатты қабылдаудағы ең маңызды шешім-оқушының алдына кім міндет қояды: ересек адам-мұғалім, ата-ана немесе құрдастар.

Алынған деректер негізінде балалардың жауапкершілік деңгейлері анықталды: жауапкершіліктің жоғары деңгейі (бастамашылық іс-әрекеттер деңгейі); жауапкершіліктің орташа деңгейі (орындаушылық деңгейі); төмен деңгей (шартты бағыну деңгейі); нөлдік деңгей (тапсырманы орындамау деңгейі).

Тапсырманы бастамашылық деңгейінде орындаған балалардың ең жоғары пайызы (32%) сыныптың сенімін ақтау жағдайында байқалды. Ата-аналардың тапсырмасын орындау кезінде бастамашылық танытқан балалардың саны азайды. Мұғалім берген үй тапсырмасын орындаған жағдайда, субъектілердің көпшілігі жауапкершіліктің орташа деңгейінде (52%) көрінді. «Адал орындаушылар» саны құрдастарының (36%) және анасының (24%) талаптарына бағдарлану жағдайында төмендеді. Сонымен бірге, оқушылардың көпшілігі анасы берген тапсырманы төмен жауапкершілік деңгейінде орындады (40%), ал олардың 12%-ы тапсырманы мүлдем қабылдамады.

Осы деректерді бағалай отырып, мақсатты қабылдаудың детерминизмі туралы нақты қорытынды жасау, тапсырманы кім қоятынына байланысты жауапкершілік жүктеу мүмкін болмайды. Екінші жағынан, мәселелік жағдай туғызу, балаларды орындауға ғана емес, сонымен бірге бір-біріне қойылатын талаптарды қалыптастыруға қосу белсенділік пен қарым-қатынастың бастамашылық және орындаушылық формаларын дамытудың маңызды факторы болып табылады. Сыныпты қосу, қоғамдық пікір көбінесе педагогикалық зерттеулерде және балалармен жұмыс істеудің нақты тәжірибесінде белсенділікті ынталандыру, әлеуметтік тапсырманы саналы және жауапкершілікпен қабылдау әдісі ретінде қолданылады.

Маңызды механизм оқушының нақты қажеттіліктері мен мотивтеріне негізделген мақсатты неғұрлым кең тапсырмаға «қосу» болып табылады. Бұл жағдайда оның әлеуметтік бағытын қамтамасыз ететін оқу іс-әрекетін

ұйымдастыру, қажет болған жағдайда оны дұрыс бағытқа бағыттау, сондай-ақ мүмкін болатын жауапкершілік шараларын анықтау үшін жағдай жасау үлкен әсер етеді. Мұның бәрі балалардың әлеуметтік қамтылу деңгейін арттыруға, олардың қол жетімді мақсатты қабылдауына, осы негізде белсенділікті дамытуға ықпал етеді.

2. Эмоционалды тәжірибені өзектендіру

Балалардың іс-әрекетін анықтайтын мінез-құлық мотивациясы оқу іс-әрекетінде туындайтын эмоциялар мен тәжірибелермен тығыз байланысты. Оқу іс-әрекеті барысында қарым-қатынас арқылы әр оқушының жан дүниесінде эмоционалды реакция тудыруға болады және тудыру қажет. Бұл жағдайда әлеуметтік мотивтерді қалыптастыру процесі бастауыш сынып оқушысының жеке тұлғасының белсенділігін ынталандыру мен мотивацияны арттырудың шарты ретінде әрекет етеді.

Посткеңестік кеңістікте бұл мәселемен алғашқылардың бірі болып Л.З. Неверович айналысты [176]. Оның зерттеулері оқушының белгілі бір көңіл-күйін қалыптастыру, жағымды немесе жағымсыз тәжірибелерді өзектендіру баланың белсенділігін қайта бағыттауға, оқу іс-әрекетін сапалы орындау үшін алғышарттар жасауға мүмкіндік беретіні сенімді түрде көрсетілді. Біртіндеп бекітілген эмоционалды тәжірибелер балалардың әртүрлі тапсырмаларды сапалы орындауын қамтамасыз ететін этикалық органдар ретінде уақыт өте келе әрекет ете алады.

Л.З. Неверовичтің зерттеулері сонымен бірге «эмоционалды қиял» деп аталатын актуализация арқылы әлеуметтік тәжірибені ынталандыру әдісі оң нәтиже бергенін көрсетті. Оның мәні болашақ жағдайды модельдеу арқылы балаларда тиісті жағымды немесе жағымсыз сынды эмоционалды тәжірибелер пайда болады. Бұл мотивация деңгейін күшейтеді, оқушылардың белсенділігін арттырады [176, 165 б.].

Арнайы эксперименттерде 1-2 сынып оқушыларына әртүрлі тапсырмалар ұсынылды (тапсырманың күрделілігі жас ерекшеліктеріне байланысты болды). Мысалы, 1-сыныпта: сыныпта тәртіп орнатыңыз; гүлге су құйыңыз, қоқысты алып тастаңыз, мектеп керек-жарақтарын мұқият жинаңыз. Іс-әрекет алғашқы екі серияда қозғалмады. Ол монотонды болғандықтан, балалар оны ынта-жігерсіз орындады және тез тоқтатты.

Үшінші серияда тапсырманы орындау «Мектептің үздік сыныбы» байқауының жариялануына түрткі болды. Осындай мотивациямен іс-әрекеттің тиімділігі, әсіресе, әлеуметтік-импульсивті және орындаушылығы басым балаларда артты. Алайда, «әлеуметтік пассивті» және «бастамашыл» оқушылар тапсырманы орындауға белсенді түрде кірісті, бірақ содан кейін жан-жағына алаңдады, сондықтан ынта «сөніп қалды» және іс соңына дейін жеткізілмеді.

Төртінші серияда әлеуметтік мотивацияны енгізумен қатар, субъектілерде нәтижелердің эмоционалды күтілуі жасалды. Ол үшін жағдайдың мағынасын көрнекі модельдеу әдісі қолданылды. Сыныпта қаншалықты жақсы және ыңғайлы болатыны, сыныпқа кірген балалар мен мұғалімдер тазалық пен тәртіпке таңқалғанда қаншалықты жағымды болатыны туралы ауызша сипаттама

мен экспрессивті көрнекі сурет қолданылды. Сонымен қатар, тапсырманы орындамаудың салдары туралы мұнды көрініс жасалды: сыныпта тәртіпсіздік, осыған байланысты көңіл-күй бұзылады, жемісті жұмыс істеуге деген ұмтылыс жоғалады.

Сипатталған әдіс оң нәтиже береді, балалардың белсенділігі бүкіл қызмет барысында жоғары болады, ал жұмыстың сапасы айтарлықтай артады. Жағдайды эмоционалды модельдеу әдісі тәжірибені қалыптастырудың тиімді әдісі болып табылатынын айта кету керек. Ол бастамашылық және орындаушылық мінез-құлық нысандарына ене отырып, мотивацияның ұтымды компоненттерін тезірек қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен, бастауыш мектеп жасындағы балалардағы эмоционалды тәжірибені дамыту, оларды моральдық, әлеуметтік мазмұнмен қанықтыру балалардың мотивациясын күшейтудің және олардың белсенділігін қалыптастырудың маңызды шарты болып табылады. Жағдайды эмоционалды модельдеу әдісін қолдану оқу процесінің мәселелерін сапалы түрде шешуге, әлеуметтік маңызды мотивтерді оқушы тұлғасының семантикалық саласына қосуға мүмкіндік береді. Бір саладағы тиісті эмоциялардың дамуы оқу іс-әрекетінің басқа салаларына (сабақтар, үй тапсырмасын орындау, сыныптан тыс жұмыстар, мерекелер және, тіпті, өзгерістер) ауысады. Сонымен қатар, балалардың өз сезімдерін көрсету негізінде өз іс-әрекеттеріне қосымша мотивация жасай отырып, қажетті ұқсастықтарды өздері жасай алуы маңызды.

1. Белсенділікті қалыптастырудың маңызды аспектісі өзін-өзі тануды дамыту бойынша жұмыс болып табылады. Өзін-өзі тану адам психикасының ең жақын жақтарының бірі екендігі белгілі, адамның ішкі әлемін сипаттайды. Біз өзін-өзі тануды «Мен» субъектісі ретіндегі «Мен» бейнесін жасауға бағытталған белсенді іс-әрекет принципі функциясы деп анықтаған болатынбыз. Өз кезегінде, субъект ретінде «Мен» құрылымына кіретін «Мен» бейнесі оны өзгертеді, осылайша өзін-өзі реттейтін функцияны орындайды. Өзін-өзі бағалау және өзін-өзі реттеу бұл өзін-өзі танудың екі жағы болып табылады, олар «Мен» жүйесінде және сонымен бірге адамның «Мен» бірлігі мен тұтастығын қамтамасыз етеді.

Өзін-өзі бағалау да, өзін-өзі реттеу де ұтымды және эмоционалды компоненттерді қамтиды. Өзін-өзі бағалаудың ұтымды компоненті өзін-өзі тану, ал эмоционалды-құндылық қатынасы деп аталады.

Өзін-өзі тану нәтижесінде өзі туралы білім пайда болады. Адамның эмоционалды-құндылық қарым-қатынасының нәтижесі өзін тұтастық ретінде, өзінің «Мен» және өзінің жеке басын ерекше тұлға ретінде сезіну болып табылады. Шын мәнінде, өзін-өзі бағалау өзін-өзі тану синтезі және өзіне деген эмоционалды-құндылық қатынасы ретінде қарастырылады, оның нәтижесі «Мен» бейнесі болып табылады. Жеке тұлғаның нақты болмысымен, нормалары мен құндылықтарымен байланысты «Мен» бейнесінің толықтығы, эмоционалды қанықтылығы өзін-өзі реттеу қызметін дамытуға негіз болады.

Өзін-өзі реттеудің ұтымды компоненті іс-әрекет пен мінез-құлықты басқаруды одан әрі жетілдіру, олардың тиісті деңгейін арттыру мақсатында іс-

әрекеттер мен қимылдарды, жеке қасиеттер мен мінез-құлықты өзгерту қажеттілігі туралы талдау болып табылады.

Эмоционалды компонент ретінде өзіне, өзінің іс-әрекеттеріне, қасиеттеріне қанағаттану-қанағаттанбау тәжірибесі шығады. Сондай-ақ, бірінші жағдайдағыдай, өз мінез-құлқын түзету қажеттілігі туралы білім өзін-өзі реттеу актілерін қалыптастыру үшін өз-өзіне қанағаттану-қанағаттанбау тәжірибесімен біріктіріледі, нәтижесінде өзін-өзі реттеу, өзін-өзі тәрбиелеу бойынша іс-шаралар қолданылады.

Оқушының өзін-өзі бағалауы көбінесе мектеп журналына қойылған бағаларға байланысты екенін бәріміз білеміз. Алайда, ауызша пайымдау тұрақсыз, эмоционалды боялған, түсінікті болғандықтан, оқушының өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда басым рөл атқаруы мүмкін. Мұғалімдердің басым көпшілігі төменгі сынып оқушылары олардың бағаларымен әрқашан келіседі деп санайды, сондықтан оларды сирек талдайды. Сонымен қатар, оқушыға өз пікірін қорғауға және баланың пікірін әдептілікпен бағыттауға мүмкіндік бере отырып, мұғалім оған өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға көмектесе алады.

Журналға қойылған баға соңғы нәтижені ғана емес, сонымен бірге оқушының оған қол жеткізуге қосқан үлесін де ескеруі керек. Мұғалімнің бағалауы оқушыны ынталандырады және өзін-өзі тиісті бағалауды қолдайды. Мұғалімнің сыны оқушының жеке басына емес, жеке іс-әрекетіне немесе іс-қимылына қатысты болуы керек. Сонда ең төменгі бағаны бала өзінің жеке басын бұзу ретінде қабылдамайды.

Біздің зерттеуімізде оқушылардың өзін-өзі бағалауы «Баспалдақ» әдістемесінің көмегімен зерттелді.

Ол үшін 1-сынып оқушыларына еңбек сабағында түрлі-түсті қағазды бөлу ұсынылды (қағаз қарапайым, барқыт және түрлі-түсті сияқты әртүрлі сапада болғанын атап өткен жөн). Тапсырма оқушының қалауы бойынша орындалды. Ол қағазды бірдей бөліп, барқыт қағаз бен ашық түстерді өзіне ала алады немесе басқаларға бере алады. Әрі қарайғы зерттеу үшін үлестірме материалдың «бөлу» кезінде әділеттілік қағидатын сақтамаған балалар ғана таңдалды.

Балаларға қағазға боялған баспалдақ жеті қадаммен көрсетілді, онда ортаңғысы алаңның пішініне ие. Төменгі үш қадамда «жаман» балалар, алаңда «жаман» да, «жақсы» да емес, ал жоғарғы үшеуінде «жақсы» балалар бар.

Тапсырма: өзіңізді және сыныптастарыңызды қадамдарға қойыңыз, таңдауыңызды негіздеңіз.

Өзін-өзі бағалау оқушының өзін қойған қадамының саны бойынша шкалаланды. 1 және 2-сыныптарға арналған танымал ертегі кейіпкерлері (Пиноккио, Мальвина, Қарабас);

Егер оқушы үлестірімді бірдей таратса, оны Пиноккио немесе Мальвинамен салыстырылды. Егер ол барқыт және ашық түсті қағазды алса, онда ол Қарабаспен салыстырылды. Осыдан кейін балалар өздеріне Пиноккио ретінде бөлінді немесе Қарабас ретінде бөлінді деп баға беруі керек болды.

Нәтижесінде балалардың іс-әрекеттерін теріс бағалау олардың көпшілігіне қиын болатыны анықталды. Кейбір жағдайларда, ол Қарабас ретінде бөліскенін

мойындағаннан кейін де, бала өзін бұрынғыдай ұстады, қағазды көбірек және жақсырақ алды.

Мұндай жағдайларда балалар өздерін «жақсы» деп санай отырып, өзін-өзі бағалауды өзгертпеді. Тек арнайы әңгімелер мен сабақтар циклынан кейін, әркімнің санасына Қарабас сияқты дұрыс емес әрекет жасайтындығы жеткізілген кезде, ол «жаман» болды, субъектілердің мінез-құлқы күрт өзгерді. Олардың дұрыс емес әрекеттерді орындағанын түсінген балалар жалпы өзін-өзі бағалауды төмендетіп, содан кейін үлестірме материалдарды әділ таратуға көшті.

Эксперименттік зерттеуде алынған фактілер оқушылардың моральдық мінез-құлық саласындағы белсенділігін қалыптастырудың маңызды механизмдерін анықтауға мүмкіндік берді. Бала өз іс-әрекеттерін теріс және оң стандарттармен байланыстыруды үйреніп қана қоймай, сонымен қатар осы процеске өзінің «Менін» қосуы керек. Өзін «жақсы» көруге деген ұмтылыс пен өзінің теріс өзін-өзі бағалауы арасындағы қарама-қайшылықты жеңу моральдық реттеудің жетекші факторы, этикалық белсенділікті дамыту ретінде әрекет етеді.

Балалардың іс-әрекетінің тиісті формаларын қалыптастыру тұрғысынан баланың өз іс-әрекетін, мінез-құлқын тиісті стандарттармен байланыстыра алатындай жағдай жасау, өзін-өзі бағалаудың сыни деңгейін жоғарылату, олардың не және қалай істейтінін түсіну маңызды болып табылады. Ол өзіне деген өзіндік көзқарасқа негіз болса, онда өзін-өзі бағалаудың тиімділігін қалыптастыру, өзін-өзі реттеуді қалыптастырудың алғышарттарын жасау баланың жеке басына педагогикалық әсер ету факторлары ретінде әрекет етеді. Біздің ойымызша, мұнда мұғалімдер мен балалардың жеке өзара әрекеттесуінің, оқушылардың әр түрлі іс-әрекеттегі белсенділігінің дамуының маңызды резервтері жатыр.

2. Бастауыш сынып оқушылармен адамгершілік қарым-қатынас орнату.

Егер мектеп оқушыларымен адамгершілік қарым-қатынас негізде мұғалім қарым-қатынас жасаса, мектеп жасындағы балалардың жеке іс-әрекетін дамытудың ерекше және сипатталған бұл жағдайлары тиісті нәтиже береді деп ойлаймыз.

Көптеген өзара әрекеттесудің оқу-тәртіптік моделін, мектепте императивті оқытуды жүзеге асыру белсенділіктің көрінісін тежейтінін көрсетеді. Біз диссертациялық жұмысымыздың үшінші бөлімінде өзара әрекеттесудің субъективті моделінің артықшылықтарын көрсеттік, мұғалімнің бағдарлану типінің оқушының жеке басының белсенділігін қалыптастыруға әсер ету мәселесін аштық. Сондықтан біз бұл мәселені бұдан былай талқыламаймыз. Мұғалімнің балалармен, жалпы ересек адамның баламен қарым-қатынасын ізгілендіру өзара әсер ету, оқыту және тәрбиелеу, оқушының жеке басын дамыту және оның белсенділігі үшін негіз болып табылатындығын тағы бір рет атап өтеміз.

Қорытындылай келе, бастауыш сынып оқушыларының жеке тұлғаның белсенділігін қалыптастырудың педагогикалық жағдайларын іздеу қазіргі заманғы педагогикалық ғылым шешуі керек күрделі міндет екенін атап өткен жөн. Бастауыш сынып оқушыларының жеке тұлғаның белсенділігін

калыптастырудың педагогикалық жағдайларының, кем дегенде, екі тобын ажыратуға болады.

1. Оқушының әлеуметтік тапсырманы қабылдауын қамтамасыз ететін шарт.
2. Оны шешу процесін ынталандыратын шарт.

Бірінші жағдайда, балалардың іс-әрекетін ұйымдастырудың сипаты, оны қажетті мотивациялық негізбен қамтамасыз ету үлкен рөл атқарады. Екіншіден, әлеуметтік эмоцияларды қосу және тиімділік деңгейін арттыру, өзін-өзі бағалау сыни тұрғыдан ынталандыру үшін алғышарттар жасау болып табылады.

Сайып келгенде, бала әр түрлі іс-шараларға (негізгі түрге, әрине, оқу іс-әрекетіне) қатысу арқылы өзін іс-әрекеттің субъектісі ретінде тану, оған тәуелді болу, өзінің «Менін» және қалай жасайтындығымен, басқалар үшін, қоғам үшін, өзін тұлға ретінде дамыту үшін қаншалықты қажет екендігімен байланыстыра білу керек.

Қарым-қатынас белсенділігін қалыптастыру процесінде әлеуметтік белсенділікті дамытудың ғылыми-практикалық моделінің негізгі құрамдас бөлігі болып табылатын жағдаяттарды жүзеге асыру нәтижесінде біз мыналарды атап өттік.

Оқушылар іс-шараның мақсаты мен барысын қою кезінде бастама көрсете бастады, түзетулер енгізе бастады, ұйымдастырушылардың бұйрықтарын күтпей, тапсырмаларды өз бетінше бөле бастады. Тапсырмаларды бөлу кезінде оқушылар іс-әрекетке мүмкіндігінше көп қатысушыларды қосуға тырысады. Тапсырылған іс үшін жауапкершілік деңгейі артты.

3.2 Эксперименттік оқыту нәтижелері

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділік деңгейінің динамикасын анықтау үшін бақылау эксперименті жүргізілді. Ол оқушылардың әлеуметтік белсенділік деңгейін анықтау экспериментінің схемасы бойынша диагностикалауды қамтыды.

Қалыптастырушы эксперимент нәтижелерін талдау бақылау және эксперименттік топтардағы бастауыш сынып (1-2 сынып) оқушыларының қарым-қатынас негізінде әлеуметтік белсенділіктің қалыптасу деңгейінде айтарлықтай айырмашылық бар екенін көрсетті.

Экспериментке қатысушы сыныптардағы оқушылардың көпшілігі (әсіресе 1 мен 2-сынып оқушылары) қарым-қатынас белсенділігінің барлық көрсеткіштері бойынша жоғары баға алды, олардың қалыптасуының жоғары және орташа деңгейіне ие болды. Оқушылардың бақылау сыныптарында қарым-қатынас белсенділігінің көрсеткіштерінде айтарлықтай динамика байқалмады. Осы сыныптағы балалардың коммуникативті дайындығының төмендігі, эксперименттік топтармен салыстырғанда коммуникативті мәселелерді шешудегі қиындықтары мен қателіктері атап өтілді. Қарым-қатынас белсенділігінің қалыптасу деңгейі бойынша оқушылар төмендегідей бөлінді (кесте 33)

Кесте 33 – 1-сыныпты бақылау және эксперименттік топтардағы қарым-қатынас белсенділігі деңгейінің сандық көрсеткіштері (%)

Қарым – қатынас деңгейі	Эксперименттік топ	Бақылау тобы
Жоғары	53.8	15.4
Орта	34.6	53.8
Төмен	11.6	30.8

Кесте 34 – 2-сыныпты бақылау және эксперименттік топтардағы қарым-қатынас белсенділігі деңгейінің сандық көрсеткіштері (%)

Қарым – қатынас деңгейі	Эксперименттік топ	Бақылау тобы
Жоғары	52.7	14.3
Орта	33.5	52.7
Төмен	10.5	29.7

Алдыңғы бөлімде сипатталған әдістемелер бойынша біз қарым-қатынас белсенділігінің жеке компоненттерінің шартты сандық мәндерін анықтадық. Алынған нәтижелерді математикалық өңдеу кезінде арифметикалық орташа мәндер, олардың дисперсиясы, стандартты ауытқу анықталды. Орташа мәндер арасындағы айырмашылықтың сенімділігі оқушының Т-критерийі бойынша анықталды. Біздің зерттеуімізде, егер T (эксперименттік) $>$ T (бақылау) сенімділік деңгейі үшін $p < 0.05$ болса, орташа мәндердің айырмашылығы маңызды болып саналды.

Оларда эксперименттік және бақылау топтары үшін байланыс белсенділігінің әр компоненті бойынша олардың арасындағы айырмашылықтың орташа мәні мен сенімділік деңгейлерін көрсетілді. Осы кестелерден көрініп тұрғандай, эксперименттік топтардағы қарым-қатынас белсенділігінің көптеген көрсеткіштерінің орташа мәні бақылау топтарына қарағанда жоғары (сенімділік деңгейі жоғары болғанда). Бақылау және эксперименттік топтарда іс жүзінде сәйкес келетін қарым-қатынастағы импульсивтілік, ынтымақтастық пен эмпатия көрсеткіштері ерекшелік болды.

Бірдей бастапқы әлеуетке ие барлық топтар оқу шарттарымен ғана ерекшеленді. Нәтижелер 3 тоқсанның ортасында, әсіресе 1 және 2-сыныптарда жүргізілген жұмыстарда оң болды, себебі біз, көбінесе, бар және қалыптасқан белсенділік деңгейі бойынша бір-біріне сәйкес келетін жұптар мен мектеп оқушыларының топтарын біріктіре алдық. Демек, бақылау және эксперименттік топтар арасындағы нәтижеліліктің айырмашылығын жеке тұлғаның қарым-қатынас деңгейін арттыруға бағытталған модельдің тиімді әсер етуімен түсіндіруге болады. Қарым-қатынас белсенділігінің жеке компоненттері арасындағы қатынасты зерттеу үшін бірнеше корреляциялық талдау жүргізілді.

Оның нәтижелері бойынша сыналып жатқан мектеп оқушыларының әрқайсысына корреляциялық матрицалар салынды. Егер эмпирикалық корреляция коэффициентінің сенімділік деңгейі $p < 0.001$ болса, жеке компоненттер арасындағы байланыс күшті деп саналды. Егер $p < 0.01$ болса, байланыс орташа деп, егер $P < 0.05$ болса әлсіз деп есептелді.

Кесте 35 – 1- сыныптың эксперименттік және бақылау тобының диалогтық қарым-қатынас белсенділігінің жекелеген құрамдастарының шартты мәндері (х).

Қарым-қатынас белсенділігінің компоненттері	"Э" тобы	"Б" тобы	Сенімділік деңгейі
	X1	X2	X1 – X2
Диалогтық қарым-қатынасқа ынталандыру	6.23	5.11	P < 0.01
Мақсаттылық	7.04	5.31	P < 0.001
Орындаушы	4.12	4.15	-----
Бастамашы	6.28	3.84	P < 0.001
Нәтижесі	7.32	4.68	P < 0.001

Кесте 36 – Компоненттердің шартты мәндері (х) эксперименттік және бақылау тобының 2-сыныптағы диалогтық қарым-қатынас белсенділігі

Қарым-қатынас белсенділігінің компоненттері	«Э» топ	«Б» тобы	Сенімділік деңгейі
	X1	X2	X1 – X2
Диалогтық қарым-қатынасқа ынталандыру	6.17	5.9	P < 0.01
Мақсаттылық	7.01	5.24	P < 0.001
Орындаушы	4.9	4.11	-----
Бастамашы	6.14	3.67	P < 0.001
Нәтижесі	7.17	4.31	P < 0.001

Матрицаларды талдаудан көрініп тұрғандай, белгілі бір топтардың қарым-қатынас белсенділігінің жеке көрсеткіштері арасында маңызды байланыстар бар. Статистикалық маңызды корреляция коэффициенттерінің жалпы санын 36 (эксперименттік топ үшін) мен 108 (бақылау үшін) құрады. Сонымен бірге эксперименттік топ үшін күшті байланыстардың саны ($p < 0.001$) – 7, орташа ($p < 0.01$) – 19, әлсіз ($p < 0.05$) – 10 болды. Бақылау тобы үшін бұл мәндер сәйкесінше 2, 16, 17 болды. Осылайша, айтарлықтай айырмашылық белгілі бір маңыздылық дәрежесіндегі байланыстардың санында анықталады.

Жоғарыда атап өткеніміздей, бақылау, сараптамалық бағалау және өзін-өзі бағалау нәтижелері бойынша қарым-қатынас белсенділігінің жекелеген компоненттерінің даму деңгейі анықталды. «Эксперименттік» топ бойынша орташа мәндер қарым-қатынас белсенділігінің құрамдас бөліктері қалыптасудың екінші (орта) және үшінші (жоғары) деңгейлері арасында болатындығын көрсетті. «Бақылау» тобында қалыптасудың бірінші (төмен) және екінші (орта) деңгейлері арасында ұқсас көрсеткіштер болды. Бұл нәтижелерді қарым-қатынас белсенділігінің жекелеген компоненттерінің шартты мәндерімен салыстыру қарым-қатынас белсенділігінің деңгейін жоғарылату үшін жеке компоненттердің құрылымдық дәрежесін (байланыстарды күшейту арқылы) арттыру қажеттілігі туралы болжамды растайды.

«Эксперименттік» топтарда қарым-қатынас белсенділігінің көптеген компоненттерінің нәтижелілік пен қарым-қатынасқа деген ұмтылыспен күшті байланысы назар аудартады. «Бақылау» топтарында әр компоненттің нәтижелілігі бар күшті байланыстарының шамалы бөлігі оқушылардың қарым-қатынаста қажетті нәтижеге қол жеткізе алмайтындығын көрсетеді. Осыған сүйене отырып, қарым-қатынас құрылымындағы қарым-қатынас белсенділігінің табиғаты айқындалады. Оның қалыптасуы қарым-қатынас белсенділігінің нәтижесі мен басқа компоненттері арасындағы байланыстар есебінен жүреді.

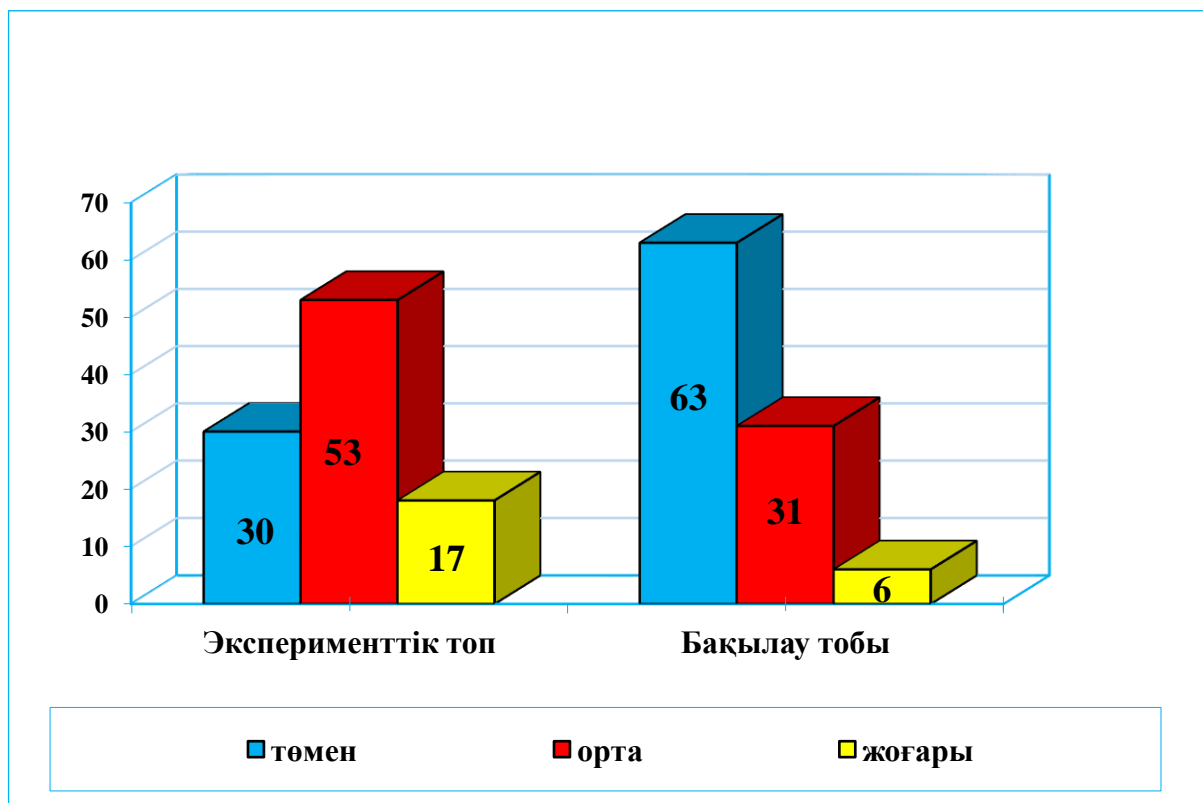
Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру негізінде жүргізілген эксперименттік жұмыс нәтижесінде біз мыналарды атап өттік.

Өзірленген модельді қолдану және анықталған ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайларды жүзеге асыру бойынша эксперименттік жұмыс оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің қалыптасуына ықпал етеді, білім беру процесінің барлық субъектілерінің өзара әрекеттесуіне айтарлықтай әсер етеді. Суретте оқушылардың әлеуметтік белсенділігінің анықталған деңгейлері эксперименттік топта бақылау тобымен салыстырғанда әлеуметтік белсенділіктің жоғары (12%-ға) және орташа деңгейіне (21,5%-ға) жеткен оқушылар санының айтарлықтай өскенін айқын көрсетеді. Оның қалыптасу деңгейі төмен оқушылар саны едәуір азайды (32,5%-ға).

Эксперименттік топтағы нәтижелердің едәуір артуы және бақылау тобындағы салыстырмалы тұрақтылық біз жүргізген жұмыстың тиімділігін көрсетеді.

Алынған нәтижелердің жоғары көрсеткішіне қол жеткізу оқушылардың әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың дамыған моделін қолдану арқылы қамтамасыз етілді. Зерттеу әр түрлі оқу орындарының білім алушыларында әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру жолдарын зерттеуден тұратын кең перспективаларды ашады, осылайша білім берудің екі сатысының сабақтастығын, сонымен қатар жинақталған тәжірибені мектеп тәжірибесіне енгізу бойынша эксперименттік жұмыста қамтамасыз етіледі. Диссертациялық зерттеу жұмысымыздың эксперименттік бөлімінде анықтаушы эксперимент нәтижесінде заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділікті анықтаудың көрсеткіші ретінде бастамашылық, орындаушылық,

жауапкершіліктің жоғары, орта, төмен деп үш деңгейін анықтадық. Қалыптастырушы эксперимент негізінде бақылау тобы мен эксперимент топтарын бөліп алып, эксперименттік топтағы 1-2 сынып естімейтін балалармен көптеген әдіс тәсілдерді қолдана отырып (сауалнама, бақылау, топтық, жеке жұптық, бригадалармен) жұмыстары жүргізілді. Нәтижелер бойынша қорытындысы жасалынды. Қорытынды бақылау экспериментінің нәтижелері көрсетілген (сурет 9).



Сурет 9 – Оқушылардың әлеуметтік белсенділік деңгейінің сапалық көрсеткіші (%)

3.3 Естімейтін бастауыш сынып оқушыларына психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз ету бойынша әдістемелік ұсыныстар

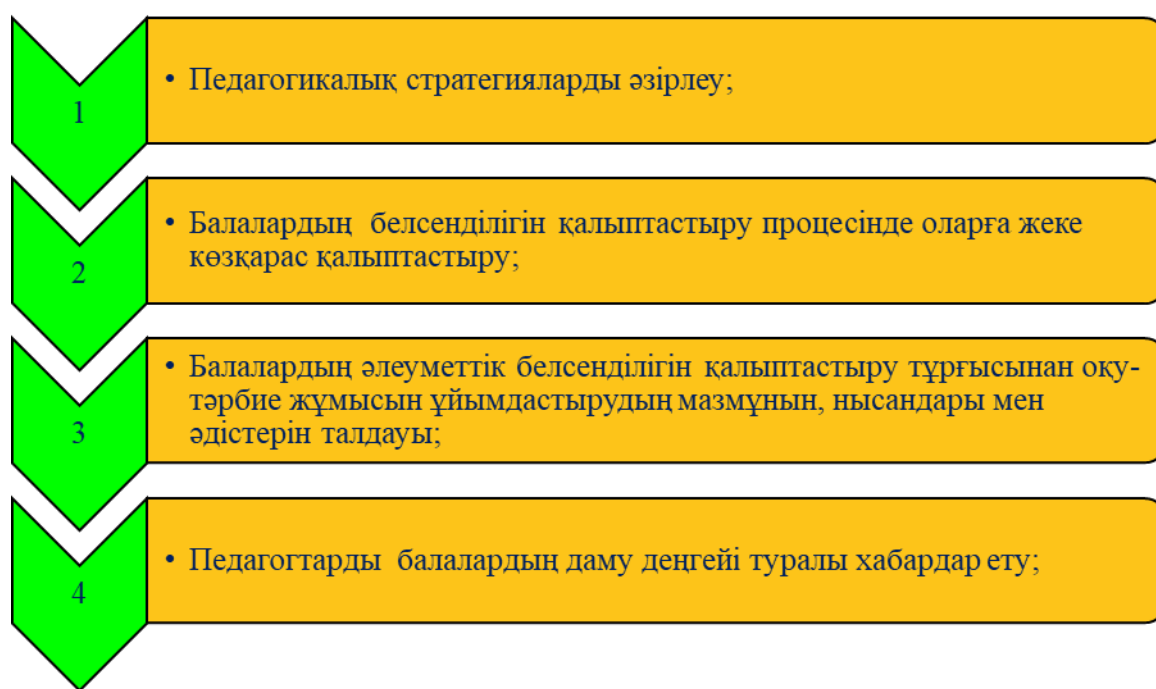
Алдыңғы бөлімдерде тұлғаның белсенділігі, оның динамикасы және мектеп жасындағы ерекшеліктері туралы деректерге сүйене отырып, біз мұндай жұмыстың негізгі бағыттарын анықтадық.

Оқушылардың қарым-қатынас деңгейін жоғарылату үшін олардың дамуының жеткілікті жоғары деңгейін қамтамасыз ету, ересектермен және құрдастарымен өзара әрекеттесу жүйесін оңтайландыру қажет. Осы мақсатта тиісті жағдайлар жасау керек, атап айтқанда, оқу іс-әрекетін тиісті бағдармен қамтамасыз ету, эмоционалды тәжірибені мотивацияны күшейту құралы ретінде өзектендіру және өзін-өзі танудың дамуына ықпал ету.

Мұның бәрі мектеп психологының мектеп мұғалімдерімен және балалардың ата-аналарымен жұмыс істеуінің ерекше формалары мен әдістерін дамытуды талап етеді. Белгіленген мәселелерді талқылауға кіріспей тұрып, мектептегі әлеуметтік қызметтің ерекшеліктеріне және оның міндеттеріне назар аударған жөн. Ерте жастан бастап балалардың белсенділігін қалыптастыруына байланысты практикалық міндеттерді жемісті шешу мұғалімдерге, әкімшілікке, ата-аналарға балалардың даму динамикасын анықтауға, әр баланың жеке басын ескере отырып, қолдау көрсету жұмыстарын жүргізуге көмектесетін қызметтер жүйесін құрмай мүмкін болмайды.

Мұндай қызметтердің қажеттілігі айқын. Әр баланың дамуының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету үшін мамандардың араласуы қажет, ол әр оқушының жеке басын зерттеу негізінде оның дамуын көмек көрсету жолдарын белгілей алады, оның тұлға ретінде қалыптасуына білікті болжам бере алады, белсенділік деңгейін арттыруға көмектеседі, әсіресе қарым-қатынас белсенділігі, бастауыш мектеп жасындағы балаға отбасының жеке тұлғаның дамуына әсері өте жоғары болатындықтан, ата-аналарға үйде балалармен қалай жұмыс істеу керек екендігіне кеңес беру.

Біздің ойымызша, психологиялық-педагогикалық қолдау төмендегідей (суретте 10) көрсетілген.



Сурет 10 – Психологиялық-педагогикалық қолдау бағыттары

Осы бағыттарды қарастырайық:

Педагогтарды балалардың даму деңгейі туралы хабардар ету. Пікірлердің келісуі. Баланың даму деңгейі туралы объективті ақпарат мұғалімнің қолдау көрсету жұмыстарын жүргізудің, оның тиімді болжамдар жүйесін құрудың, сараланған мақсаттар қоюдың, жеке тәсілдің тиісті әдістері мен тәсілдерін

таңдаудың маңызды шарты болып табылады. Ақпарат жеткілікті түрде толық болуы керек, әртүрлі диагностикалық әдістерді қолдану арқылы тексерілуі керек, ата-аналардың балаларының даму деңгейіне қатысты пікірін ескере отырып, объективті бақылау деректерімен толықтырылуы керек. Сонымен қатар, егер мұғалімнің пікірінің келісуі бойынша жұмыс жүргізілмесе, оқушы туралы қарапайым ақпарат қажетті нәтиже бермейді.

Кеңес беру тәжірибесі көрсеткендей, көп жағдайда бұл пікірлер сәйкес келмейді. Алайда, мұғалімдер объективті диагностикалық әдістерді қолдану арқылы алынған мәліметтерден өзгеше, белгілі бір баланың көзқарастары мен тұжырымдарын қалыптастыратын жағдайлар болуы мүмкін. Біздің зерттеулеріміз көрсеткендей, мұғалімдер мектепте жүйелі оқуға дайын емес балалар туралы пікір қалыптастыра алады. Шын мәнінде, зерттеуге сәйкес, мұндай балалардың 16%-ы функционалды түрде «жетілген» деп саналады және 41%-ы жеткілікті түрде дамыған ойлау қабілетіне ие.

Мұндай жағдайларда пікірлердің келісуі керек. Нақты мысалдармен қалыптасқан көзқарастардың сәтсіздігін дәлелдеу керек, мұғалімдерді өз пікірлерінің қателіктеріне сендіру және стереотиптерді жеңуге тырысу керек. Даулы жағдайларда баланы қосымша тексеруді ұйымдастырған жөн. Көзқарастардың «терістен»-«оңға» өзгеруі балалармен жұмысты оңтайландырудың, олардың белсенділігінің тиісті деңгейін қалыптастырудың психологиялық факторы болып табылады.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың іс-әрекетіне келетін болсақ, мұнда мұғалімдермен әр баланың іс-әрекетінің профильдері жасалды, оның көріністерінің типтік ерекшеліктері туралы қорытынды жасалды, әр баланың дамуының жалпы деңгейімен салыстырылды.

2. Педагогикалық стратегияларды әзірлеу.

Педагогикалық стратегияларды болжау және дамыту мәселесі ерекше мәнге ие. Онсыз педагогикалық процесс өзінің мақсаттылығын жоғалтады, тек бағдарламалық талаптардың орындалуына назар аудара бастайды, әр баланың психикалық дамуының нақты деңгейіне сүйенбейді. Нәтижесінде жүйеге енгізілмеген және жалпы идеямен жинақталмаған амфоралық мақсаттар – жеке тұлғаны дамыту мақсаты орын алады. Әр баланың даму деңгейі туралы қолда бар ақпаратқа сүйене отырып, мұғалімдерге көмектесу, оның дамуын болжау және осы негізде педагогикалық стратегияларды жасау болып табылады.

Осылайша, болжау болашақты болжау, күту, болжам ұғымы арқылы анықталады. Мұндай болжау уақыт өсінің әртүрлі бөліктерінде орналасуы және ықтималды болуы мүмкін.

Болжауға тән жалпы белгілерді сақтай отырып, психологиялық-педагогикалық болжау, ең алдымен, кәсіби қызметпен анықталатын өзіндік ерекшелігі бар. Бұл ерекшелік болжам мазмұнында көрініс табады. Мұғалім баланың жеке басының дамуын, педагогикалық процестің, тәрбиенің дамуын, сайып келгенде, болашақта өзінің жеке ерекшеліктерінің дамуы мен көрінісін болжай алады.

Болжау қызметін дамыту үшін негіз сапалы диагноз қою мүмкіндігі болып табылады. Біздің зерттеулеріміз көрсеткендей, негізінен мұғалімдер балаларға фрагменттік, эскиздік сипаттамаларды береді, бұл тиісті болжамдарды тудырады, яғни мұғалімдерге арнайы көмек көрсетуінсіз, олардың тәжірибесін ұйымдастыру, толықтық, перспективаның маңыздылығы критерийлеріне сәйкес келетін болжамдар беру қиын. Осыдан мұғалімдерге сипаттамаларды жазу, сынып социограммасын құру және оқушының жеке басының даму болжамын жүзеге асыру бойынша арнайы оқытуды ұйымдастыру міндеті туындады.

Осы мақсатта мұғалімдерге оқушының сипаттамаларының сызбалары ұсынылды, онда белгілі бір даму параметрлері анықталды. Терминология, даму көрсеткіштері бойынша түсіндіру жұмыстары жүргізілді, содан кейін сипаттамаларды жазып, даму болжамдарын беру ұсынылды.

Нәтижелер сипаттама сызбасын игеру баланың психикалық дамуын сапалы сипаттауға әкелетінін көрсетеді. Осыған байланысты болжамдар неғұрлым мазмұнды және сапалы бола бастайды.

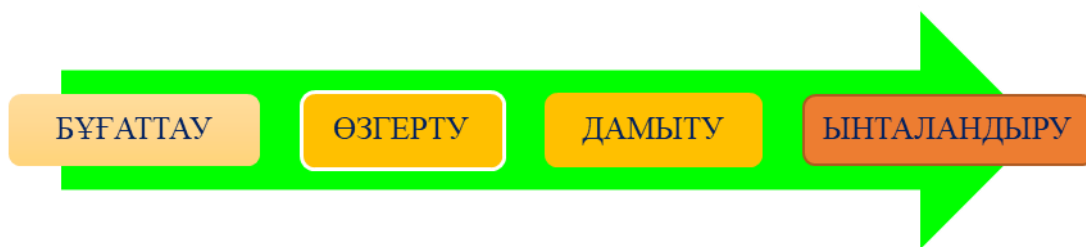
Алынған мәліметтер мұғалімдерге сипаттамаларды жазуға және болжамдарды жүзеге асыруға арнайы үйрету керек деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, сызбаны пайдаланған кезде де, кейбір маңызды жеке және іскерлік ерекшеліктер әрдайым байқалмайды. Мысалы, көрнекі-бейнелі ойлаудың, қызығушылықтың, білім берудің және басқа да іс-әрекеттердің дамуын болжау нашар. Мұғалімдер сипаттаманы әрдайым құрастыру және болжамды жүзеге асыру үшін жеткілікті түрде объективті ақпаратқа ие бола бермейді, өз тәжірибелерін жеткілікті түрде жинақтай алмайды. Мұнда педагог мамандарының қызметі және көмегі қажет.

Әрі қарайғы бірлескен іс-шаралар балалармен жұмыс істеудің жалпы педагогикалық стратегияларын белгілеу болды. Баланың биологиялық тұлға, әлеуметтік тұлға және жеке тұлға ретіндегі барлық ерекшеліктері даму сатысында болады. Демек, олар айқын немесе жабық болуы, жетілу бағытында да, нашарлау бағытында да динамикаға ие болуы мүмкін. Сондықтан, әр оқушыны жеке тұлға ретінде қарастыра отырып, дамуды немесе өзгерісті, қол жеткізілген деңгейде ұстап тұруды немесе нашарлауды болдырмауды қажет ететін жеке ерекшеліктерді бөліп көрсету маңызды.

Осылайша, жұмыс педагогикалық әсер ету стратегиясын құрайтын төрт бағытта жүзеге асырылуы мүмкін:

- 1) дамыту;
- 2) ынталандыру (қол жеткізілген деңгейде қолдау және одан әрі даму үшін жағдайлар жасау);
- 3) бұғаттау;
- 4) өзгеріс.

Сызбалық түрғыдан алғанда, негізгі стратегияларды «педагогикалық алаң» (суретте 11) көрсетілген көмегімен бейнелеуге болады



Сурет 11 – Педагогикалық әсер ету стратегиясын құрайтын бағыттар

Қарқынды дамуды қажет ететін қасиеттер даму ұяшығына сәйкес келеді. Мысалы, оқушының қарым-қатынас белсенділігі төмен. Жұмыс қарым-қатынастың жоғары деңгейін қамтамасыз етуге бағытталуы керек.

«Ынталандыру» ұяшығына салыстырмалы түрде дамыған, жас талаптарына сәйкес келетін қасиеттер мен сипаттамалар енеді. Оларды қол жеткізілген деңгейде ұстап, одан әрі дамытуды ынталандыру керек.

«Бұғаттау» ұяшығына қандай да бір себептермен «ыдырай» бастаған, нашарлай бастаған қасиеттер мен белгілер жазылады. Одан әрі нашарлаудың алдын алу үшін «кұлыптау» керек. Мысалы, баланың көру қабілеті нашарлай бастады (морфо-функционалды даму көрсеткіші). Дәрігерлермен бірге белгілі бір гигиеналық жағдайлар жасай отырып, бұл нашарлаудың алдын алу керек. Немесе оқушы сыныпта қолайлы жағдайға ие болды, бірақ оның социометриялық мәртебесі нашарлай бастады, басқа балалармен қақтығыстар басталды. Мұның себептерін анықтап, мәртебенің төмендеуіне жол бермеу шараларын белгілеу қажет.

«Өзгерту» ұяшығына қайта құру, қайта тәрбиелеу қажет белгілер мен қасиеттер сәйкес келеді. Мысалы, бала әлеуметтік импульсивті. Теріс қасиеттерді оңға өзгерту үшін жұмыс қажет.

Бұғаттау және өзгерту; бұғаттау және дамыту; өзгеріс, бұғаттау және даму тәрізді екі, үш жақты стратегиялардың болуы мүмкін.

Әрине, мұндай стратегияларды бөлу өте шартты, бірақ бұл мұғалімнің тәжірибесін ұйымдастыруға, белгілі бір педагогикалық мақсаттарға назар аударуға мүмкіндік береді.

Мұғалімдерге практикалық кеңес беру аталған стратегияларды қолдану баланың даму перспективаларын анықтауға, педагогикалық іс-әрекеттің жолдары мен құралдарын бөлуге мүмкіндік беретінін көрсетті. «педагогикалық алаң» тұлғаны жүйелі түрде «көруге» және педагогикалық болжам жасауға мүмкіндік береді. Оны жеке мақсаттар үшін де қолдануға болады. Әлеуметтік белсенділікті қалыптастыруға көңіл бөлуге болады.

Мысалы, оқушы қарым-қатынаста импульсивтілікті, оқуда бастамашылық пен орындаушылықты, практикалық іс-әрекетте бастамашылықты көрсетеді. Осы стратегияларды қолдана отырып, сабақтарда бастамашылық пен орындаушылықты ынталандыру, практикалық іс-әрекеттерде орындаушылықты дамыту, қарым-қатынастағы әлеуметтік импульсивтілікті өзгерту деген сияқты сараланған мақсаттар қоюға болады.

Стратегиялық мақсаттарға ие бола отырып, осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық процестің, жеке көзқарастың мүмкіндіктерін көру, бастауыш сынып оқушысының жеке іс-әрекетінің белгілі бір аспектілерін қалыптастыру бойынша нақты шараларды белгілеу оңай.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың тұлғалық белсенділігін қалыптастыру тұрғысынан оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастырудың мазмұнын, нысандары мен әдістерін кешенді талдау. Егер мұғалімдердің өздері оқу-тәрбие жұмысының нысандары мен әдістерін қайта құру қажеттілігін түсінбесе, бұрын мектепте өткізілетін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарын, сыныптан тыс іс-шараларды олардың жеке тұлғаның белсенділігін қалыптастыру талаптарына сәйкестігі тұрғысынан қарапайым талдау тиімді нәтиже бермейтіні атап өтілді. Сондықтан, кеңес беру тәжірибесінде сабақтар мен басқа да іс-шараларды талдау мұғалімнің аз ғана көмегімен өз бетінше негізгі қорытынды жасайтындай етіп құрылуы керек.

Жоғарыда айтылғандай, жеке тұлғаның белсенділігін дамытудың педагогикалық шарттары: оқушыны әлеуметтік мәселені шешуге қосу, әлеуметтік бағыттағы қызметті қамтамасыз ету, эмоционалды тәжірибені өзектендіру және өзін-өзі тануды дамыту, педагогикалық әсерді (өзара әрекеттесуді) ізгілендіру болып табылады.

Педагогикалық шарттар: сабақтардағы проблемалар принципін енгізу, балалар іс-әрекетінің басқа түрлерін ұйымдастыруға оны қолдану аясын біртіндеп кеңейту; заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарының материалдарын әлеуметтік мазмұнмен қанықтыру; балалардың топтық өзара іс-қимылын ұйымдастыру болып табылады. Мектептегі оқу-тәрбие процесі қойылған талаптарға әрқашан сай бола бермейді, бастауыш сынып оқушысының жеке басының белсенділігін дамыту үшін қажетті педагогикалық жағдайларға төтеп бере алмайды.

Біз өткізілетін сабақтар мен іс-шаралардың тиімділігін талдау кезінде педагогтармен жұмыс жасауда рефлексивті талдау принципін қолдандық. Оның мәні-мұғалім тек психологтың көмегімен балалармен жасаған істерінің оң және теріс жақтарын тұжырымдай алуы болып табылады. Сызба талданатын іс-әрекетке, іс-шараларға, сабақтарға және мұғалімнің жеке ерекшеліктеріне байланысты айтарлықтай өзгерді. Жалпы, рефлексивті талдау принципін қолдану қарым-қатынасқа емес, қақтығыс мүмкіндігіне емес, тәрбие мен оқыту ісіне назар аударуға мүмкіндік беретінін көрсетті. Көп ұзамай көптеген мұғалімдердің өздері осы жолмен есеп беруді, оқу және тәрбие міндеттері тұрғысынан өз қызметінің тиімділігін талдауды, бастауыш сынып оқушыларының бастамашылығы мен орындаушылығын қалыптастыруды үйренді.

Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін қалыптастыру процесінде балаларға жеке-типологиялық көзқарас жолдарын жасау.

Жеке тәсіл балалар белсенділігінің жалпы түрлерін де, әр түрлі іс-әрекеттегі жеке көріністерді де зерттеуге және бөлуге негізделген. Біз педагогтарға кеңес беру кезінде жеке ықпал ету жолдарын бірлесіп іздестірдік, бастамашылық пен

орындаушылықты дамыту үшін неғұрлым қолайлы жағдай жасадық. Біз жеке тәсілді жүзеге асыру жолдарын айқындау кезінде мынадай қағидаттарды негізге алдық.

- Әр баланың даму перспективаларын болжау, бастамашылық пен орындаушылықтың даму стратегияларын әзірлеу.

- Жеке тәсілді жүзеге асырудағы тұтастық пен жан-жақтылық принципі. Қызметтің белгілі бір жағына әсер ете отырып, жалпы баланың жеке басына әсер ететінін есте ұстаған жөн.

- Алдыңғы қағидатпен тығыз байланысты, топтың белсенділігін қалыптастыру міндеттерін әр баламен жұмыс жасау міндеттерімен оңтайлы үйлестіру принципі. Сыныптан тыс іс-шараларды жоспарлау және жүзеге асыру олардың әр оқушының белсенділігінің дамуына әсері тұрғысынан бағалануы керек. Керісінше, жеке әсер сынып ұжымын тәрбиелеу процесіне әсер етуі керек.

- Оқу, өмірлік жағдайларды жасауда, оқу-тәрбие жұмысын жоспарлау мен іске асыруда жүйелілік пен дәйектілік қағидаты.

- Мұғалім өмірде туындайтын жағдайларды барынша пайдалануы керек, олардың әрқайсысы белсенділікті дамыту үшін қолданылуы керек.

- Жеке тәсілдің міндеттерін шешуде балалар ұжымына сүйену қағидаты. Оны жүзеге асыру балалардың қоғамдық пікіріне, қалыптасқан «команда» арқылы жеке тұлғаға жанама әсер етуге, «мұғалім-оқушы» жүйесін «мұғалім-сынып-оқушы» жүйесіне біртіндеп қайта бағыттауға кең қолдау көрсетеді.

- Оқушы тұлғасының белсенділігін қалыптастыру мәселелерін шешуге отбасын, ата-аналарды кеңінен тарту. Тәжірибе көрсеткендей, бірлескен күш-жігердің нәтижесінде ғана шынайы табыс пен қызметтің тиімділігі мүмкін болады.

Осы қағидаттарға сәйкес балалардың белсенділігін қалыптастыру процесінде жеке көзқарасты жүзеге асырудың әртүрлі әдістері мен тәсілдері талданды.

Белсенділікті қалыптастыру бойынша жұмыста жеке тәсілдің келесі жүйесі қолданылды. Жүйенің мәні төмендегідей болды.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш мектеп жасындағы балалардың морфофункционалды, ақыл-ой, тұлғалық қарым-қатынас белсенділігін дамыту үшін жағдай жасау.

Сонымен, біз бастауыш сынып оқушысының жеке басының белсенділігін дамыту мәселесі бойынша мұғалімдерге кеңес берудің кейбір мүмкіндіктерін қарастырдық. Мұнда көп нәрсе сурдопедагог пен кеңесші-психологтың өзара түсіністігіне, жақсы қарым-қатынас орнатуға байланысты. Сурдопедагогтарға белгілі бір баланың даму деңгейі және белсенділік компоненттерінің қалыптасу деңгейі туралы қажетті ақпарат беріп қана қоймай, сонымен бірге оның даму болжамдарын бірлесіп құру, жалпы педагогикалық стратегияларды әзірлеу деп атап өткен болатынбыз. Оқу-тәрбие процесі үшін қажет жерде қайта құру қажеттілігі туралы ойға жеткізу, жеке тәсілдің нақты жолдарын анықтау маңызды.

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеудің теориялық және эксперименттік бөліктерін қорытындылай келе, біз келесі тұжырымдарға келдік:

1. Жеке тұлғаның белсенділігі жеке тұлғаның негізгі категорияларына жатады.

Адамның организмі, әлеуметтік жеке тұлға және жеке тұлға ретіндегі көп деңгейлі құрылымына сүйене отырып, біз белсенділікті адамның әлеуметтік маңызды әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесінің өлшемі ретінде қарастырдық.

Біз әлеуметтік белсенділік ұғымының маңызды сипаттамасын бердік. Әлеуметтік белсенділік дегеніміз – қазіргі оқушының әлеуметтік-қоғамдық мәселелерді шешу үшін осы жасқа тән іс-шараларға қатысу қабілеті, қоғам үшін маңызды тиімді нәтижелерге қол жеткізуге және әлеуметтік маңызды тұлғалық қасиеттердің өз белсенділігінің көрінуіне ықпал ететін белсенділік деңгейін көрсетуі болып табылады. Оның маңызды компоненттері ретінде бұл оқушының әлеуметтік-қоғамдық міндеттерді шешуге қосқан болашақ үлесінің құндылықтарының өлшемі ретінде орындаушылық, бастамашылық және жауапкершілікті қарастырдық.

Бастамашылық мотивациялық компонент, сапа және құндылық, бастаманың бағыты; бастама үшін жауапкершілік шаралары сияқты көрсеткіштер арқылы сипаталады.

Орындаушылықтың сандық және сапалық көрсеткіштері мақсаттарды, міндеттерді қабылдау, орындау жауапкершілігі, орындау дәйектілігі, орындаудың тиімді тәсілдерін таңдау, орындау нәтижелілігі болып табылады.

2. Дәстүрлі оқыту кезінде бастауыш сынып оқушыларында бастамашылыққа қарағанда орындаушылық және жауапкершілік көбірек көрінеді.

Жалпы, 1-2 сынып аралығындағы балалар бастамашыл және орындаушы, екінші орында орындауға бағытталған балалар екендігі анықталды. Бұл орындаушылықтың бастамашылыққа қарағанда қарқынды дамуға бейімділігі бар екенін растайды. Бастауыш мектеп жасындағы белсенділік пен реактивтіліктің әртүрлі типтерін сапалы сипаттау мектеп оқушыларын тәрбиелеу мен оқытуда жеке тұлғаға бағытталған тәсілді сәтті жүзеге асыруға, осы негізде жеке іс-әрекеттің басым түріне байланысты балалармен жеке іс-әрекет әдістерін жасауға мүмкіндік берді.

3. Біз қазіргі мектеп оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің әртүрлі типтерін орнаттық: бастамашыл және орындаушы балалар; бастамашыл балалар; орындаушылық басымдығы бар балалар; әлеуметтік-импульсивті балалар; әлеуметтік-пассивті балалар.

Оқу іс-әрекеті процесінде өзара әрекеттесу әлеуметтік-белсенді және әлеуметтік-пассивті оқушыларда айтарлықтай ерекшеленеді. Егер біріншісі келісу, ынталандыру, қолдау, бастамалар мен әрекеттерді жоғары деңгейге көшіру сияқты формаларды қолдана отырып, барлық басқа типтермен өзара

әрекеттесуді сапалы құра алса, онда екіншісі өз бастамаларын басқалардың бастамаларына қарсы қояды, іс-әрекеттерді бұғаттайды, басқа балалардың іс-әрекетінің көрінісін басады, бастама мен іс-қимыл жүйесін төменгі деңгейге ауыстырады. «Импульсивті» оқушылар бағынушының пассивті позициясын ала отырып, өзара әрекеттесудің оң немесе теріс формаларын мүлдем көрсетпейді.

4. Жеке тұлғаның белсенділігі балалардың психикалық даму деңгейімен тығыз байланысты екені белгілі. Біз зияткерлік және эмоционалды-еріктік салаларының психикалық дамуының төмен деңгейін анықтадық. Сондықтан анықталған факторлар бізге бастауыш сынып оқушыларының жеке басын дамытудың тұтас моделінің платформасын анықтауға мүмкіндік берді.

Жеке тұлғаның белсенділігін бөлек қарастырған жөн: бұл әлеуметтік ортаға, басқа адамдарға әсер етудің нәтижесі, оқыту мен тәрбиенің әсерінен қалыптасады және психикалық дамудың барлық басқа көрсеткіштерімен тығыз байланысты дамиды.

5. Біздің зерттеуіміздің негізгі идеясы әр түрлі іс-әрекеттегі жеке белсенділік типтерін дамыту болды.

Жасты, әр түрлі іс-әрекеттерді ескере отырып, жеке тұлғаға интегративті көзқарас, сәтті іс-әрекетті, баланың ішкі жағдайын, әлеуметтенуді ескере отырып, қарым-қатынас белсенділігін дамыту арқылы жеке тұлғаны қалыптастыруға тұтас көзқарасты жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Біздің зерттеуіміз осы теорияның шығармашылық дамуы ретінде ерекше мәнге ие болады, онда біз факторлардың жиынтығын ескере отырып, адамның белсенділігін оның әртүрлі аспектілерінен зерттейміз.

Қызметтің төрт түрін қолдану нәтижесінде қалыптастырушы эксперименттің нәтижелері біздің зерттеу гипотезамызды растады:

- Бақылау және эксперименттік топтың қарым-қатынас белсенділігінің қалыптасу деңгейлерінде айтарлықтай айырмашылық анықталды. Эксперименттік топтар үшін орташа баға 4.0 баллды, ал бақылау үшін бар болғаны 2.8 баллды құрады (орташа мәндер айырмасының дұрыстығы оқушының t -критерийі бойынша анықталды, айырмашылықтар $p < 0.05$ кезінде маңызды).

Эксперименттік сыныптардағы балалардың 56%-ы қарым-қатынас белсенділігінің деңгейін арттыруға бағытталған жұмыстың тиімді әсерінен қарым-қатынас белсенділігінің барлық көрсеткіштері бойынша жоғары деңгей көрсетті.

- Оқушылардың әлеуметтік белсенділік деңгейі әлеуметтік белсенділіктің жоғары (12%-ға) және орта деңгейіне (21,5%-ға) жеткен оқушылар санының айтарлықтай өскенін және оның қалыптасу деңгейі төмен оқушылар санының (32,5%-ға) айтарлықтай төмендегенін айқын көрсетеді.

6. Зерттеу нәтижелері заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенді тұлғасын дамытудың ғылыми-практикалық моделін жасауға мүмкіндік берді.

Оқу процесінің құрылымында оқушы тұлғасының белсенділігін дамыту моделі бойынша біз әлеуметтік белсенділікті заттық-тәжірибелік оқыту

сабақтарында дамытуға бағытталған, жеке тұлғаға бағытталған оқытудың коммуникативті парадигмасы негізінде өзара әрекеттесетін коммуникативті субъектілердің әлеуметтік анықталған тұтастығын қазіргі оқушының әлеуметтік маңызды әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесінің мәні ретінде қарастырамыз.

Біз жүргізген зерттеу тек бастауыш сынып оқушыларының ғана емес, сонымен қатар орта және жоғары сынып оқушыларының, сондай-ақ әртүрлі оқу орындарындағы, соның ішінде университеттердегі жастардың әлеуметтік белсенділігін дамытудың жолдарын одан әрі зерттеуден тұрады, осылайша білім берудің барлық кезеңдерінің сабақтастығын қамтамасыз етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев. Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам: Қазақстан халқына Жолдау // <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416>

2 Ерекше қажеттіліктері бар адамдардың білім беру саласындағы қағидаттары, саясаты және практикалық қызметі туралы Саламанка декларациясы. Саламанка, Испания, 1994 ж., 7-10 мамыр.

3 «Кемтар балаларды әлеуметтік-медициналық-педагогикалық түзеуде қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы (26.06.2021 ж. өзгертулер мен толықтырулармен).

4 «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» (Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы).

5 «Қазақстан Республикасының бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 8 қарашадағы №500 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 26 қаңтардағы № 25 бұйрығы.).

6 Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы.

7 Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6 бұйрығы.

8 WHO (2011) World Report on Disability 8-15. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensoryfunctions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability> 17.05.2019

9 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л.И. Скворцова.- Издательство Оникс, 2011.

10 Усенова М.Э. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың теориялық негіздері / «GLOBAL SCIENCE AND INNOVATIONS 2019: CENTRAL ASIA» атты VI Халықаралық ғылыми-тежірибелік конференция жинағы. 132-135 б.

11 Мауенова М.М., Рахметова А.М., Кударина А.С. Есту қабілеті нашар және естімейтін балалардағы есту және сөйлеу дамуының ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 4(59). – Б. 76-80.

12 Усенова М.Э. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін қалыптастырудың психологиялық - педагогикалық сипаттамасы // «Научные перспективы XXI века» Материялы международной научно-практической конференции 19 мая 2020 г НИЦ «Мир Наука», (г Прага, Чехия), 246-252 б.

- 13 Усенова М.Э., Жиенбаева Н.Б. «Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту жолдары» // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы, Педагогика сериясы. – 2020. – № 2(66). – Б. 362- 366
- 14 Каган М.С. Мир общения. – М: Изд-во политической литературы, 1988. – С. 129
- 15 Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: 1990. – С. 239.
- 16 Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. – М.: Наука, 1981. – С. 231-222.
- 17 Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность: формы творческой деятельности. – М.: 2020. – 347 с.
- 18 Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т.1. – 198 с.
- 19 Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – С. 375.
- 20 Кон И.С. Открытие «Я». – М.: 1978. – С. 367.
- 21 Голдфранк Э. Социальная психология // Общество: типы и формы. –Л., 1987.
- 22 Скиннер Б.Ф. Теория оперантного научения / Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Питер, 2000. – С. 331-361.
- 23 Фрейд З. Избранное. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 403 с.
- 24 Адлер А. Индивидуальной теория личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер., Теории личности. – Спб., 2000. – С. 161-187.
- 25 Каверин С.Б. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. –1977. –№ 2.
- 26 Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Избранные психологические произведения. – М.: 1983. – Т.1. – С.96.
- 27 Файзуллаев А.А. О движении мотива в деятельности личности // Новые исследования в психологии. – М.: 1987. – С. 117.
- 28 Асеев В.Г. Адаптация учащихся к учебной и трудовой деятельности. – М.: 1986. – С.195.
- 29 Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. –М.: МГУ, 2014. – 288 с.
- 30 Аптер М. Дж. Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. –2016. – № 1. – С.199.
- 31 Карандашев Ю.Н. Развитие представлений у детей: учебное пособие. – Минск, 1987. – 254с.
- 32 Асмолов А.Г. Личность как предмет психологических исследований. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 217 с.
- 33 Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Психология личности. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2010. – Т.2. – С.457-467.

- 34 Селиванов В.И. Психология волевой активности. – Рязань, 1974. – С.11-78.
- 35 Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. – 1985. – Т.6, № 3.
- 36 Абульханова-Славская К.А. Проблема активности личности, методология и стратегия исследования // Активность и жизненная позиция личности. – М., 2018. – 315 с.
- 37 Жан Пиаже. Теория. Эксперименты, дискуссии / под ред. Л.Ф. Обуховской. – М.: Гардарики, 2001. – 624 с.
- 38 Кольберг Л. Теория когнитивного развития // Психология детства / под ред. А.А. Реана. – Санкт - Петербург, 2006.
- 39 Мұздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983. – 191 с.
- 40 Сидорова Т.Н. Социальная ответственность в условиях учебной деятельности. – Киев, 2001. – С. 214-217.
- 41 Долинная О.Н. Изучение и формирование ответственности у дошкольников: методические рекомендации. – Анапа, 1999
- 42 Матвеев, В.Ф. Некоторые особенности биоэлектрической особенности головного мозга детей и подростков с врожденной или рано приобретенной глухотой // В.Ф. Матвеев, Л.А. Новикова, Л.М. Барденштейн // Дефектология. – 1973. – № 1. – С. 42 – 47.
- 43 Хватцев, М.Е. Особенности психологии глухого школьника / М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин. – М.: Учпедгиздат, 1961. – 215 с.
- 44 Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 2015
- 45 Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1982. – 216 с.
- 46 Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. - М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
- 47 Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М. 2018
- 48 Артболевский А.Н. Обучение глухонемых детей элементам геометрии [Текст]: Автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук // Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. -Москва, 1954. - 16 с.
- 49 Ляпидевский С.С. Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / Под общ. ред. проф. С. С. Ляпидевского. - Москва: Медицина, 1969. - 288 с.
- 50 Бекмуратов Н.Ш. Пути повышения умственной работоспособности глухих учащихся, проживающих в климатических условиях Узбекистана: автореферат дис. . канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
- 51 Зайцева, Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учебник для студентов высших учебных заведений / Г. Л. Зайцева. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 192 с.
- 52 Прилепская, Т. Н. Особенности уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Т. Н. Прилепская // Дефектология. - № 5. – 2017.– С. 26 - 32.
- 53 Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М.: Изд-во ЛПИ РСФСР, 2004. – 335 с.
- 54 Розанова, Т.В. Дети с нарушениями слуха / Т.В. Розанова // Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

55 Занков Л.В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребёнка. – М.: переизд; «Владос», 2017.– 112 с.

56 Маянц Д.М. Социально-культурная деятельность как средство развития сообщества глухих : автореф. Дис ... доктора пед. наук :– СПб., 2018 – 38 с.

57 Граш, Н.Е. Развитие эмоционально-эстетической сферы детей с недостатками слуха на уроках чтения: книга для учителей и родителей / Н.Е. Граш. – СПб.: СОЮЗ. –2001. – 192 с.

58 Нудельман, М.М. Представления глухих школьников об оценке их личности сверстниками / М.М. Нудельман //Дефектология. - № 6. – 1983. с. 17 – 23.

59 Шиф, Ж.И. Отношение глухих школьников к овладению языком / Ж.И. Шиф // Психология глухих детей [под ред. И.М. Соловьева]. – М.: Педагогика, 1971. – с. 348 - 353.

60 Зверьев М.В. Сотрудничество педагогов и родителей в социальном воспитании детей с недостатками слуха / Зверьев М.В. // Семья и здоровье ребенка: «Ребенок в современном мире. Семья и дети» – СПб.: 2015. – С. 100 – 104.

61 Божович, Л.И. Развитие воли в онтогенезе / Л.И. Божович // Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Института практической психологии, 2015. – С. 162 – 201.

62 Прилепская, Т.Н. 1989. Исследование самооценки и уровня притязаний у глухих подростков / Т.Н. Прилепская // Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов / под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 18 – 31.

63 Хватцев, М.Е. Особенности психологии глухого школьника / М.Е. Хватцев, С. Н. Шабалин. – М.: Учпедиздат, 1961. – 215 с

64 Гозова А.П. К вопросу об изучении личности глухого / А.П. Гозова // Изучение личности аномального ребенка: тезисы докладов конференции 12 - 13 апреля 1977 г. / ред. Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова. – М.: НИИ Дефектологии АПН СССР, 1977. – С. 26 – 27.

65 Петшак, Владимеж. Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: Дис... канд. псих. наук : 19.00.10 / Владимеж Петшак. – М.: 1981. – 137 с.

66 Петрова В.Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / В. Г. Петрова // Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьва, Ж.И. Шиф и др. - 2-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2016. - С.437 – 447.

67 Хватцев, М.Е. Особенности психологии глухого школьника / М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин. – М.: Учпедиздат, 1961. – 215 с.

68 Лаговский, Н.Г. Основы сурдопедагогики / / Н.Г. Лаговский [под ред.проф. Д.И. Азбукина] –М.: Издание ЦИЗПО, 1931. – 102 с.

69 Речицкая, Е.Г. Готовность детей дошкольного возраста к школьному обучению / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. –192 с.

70 Речицкая, Е.Г. Формированию универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография / Е.Г. Речицкая.– М.: МПГУ, 2017. - 186 с.

71 Rieff, C., Terwogt, M.M. Deaf Children's Understanding of Emotions: Desires Take Precedence // J. Child Psychol/ Psychiat. Vol.41, No.5, 2000/ - P.601–608. Rodda, M. (U. Manchester, England) Social adjustment of hearing impaired 333.adolescents. Volta Rev., b8, 1966, 279-283) Deafness Speech and Hearing Publications, Inc vol v, № 3 July 1965.

72 Вийтар, Э. А. Особенности понимания дружеских отношений у слабослышающих школьников / Э.А. Вийтар //Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов/ под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1981. – 11 с.

73 Лозовская, Н.В. Психодиагностика личности по голосу и речи: учебное пособие / - СПб.: Научное издание Балтийской Пед. Академии, 2009. – 79 с.

74 Флери, В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым свойственным их природе / В.И. Флери. – СПб.: Типография А.Плюшара, 1835. – 306 с.

75 Пенин, Г.Н. Духовно-нравственные традиции Санкт-Петербургского училища глухонемых как ценностные ориентиры воспитания учащихся / Г.Н. Пенин, Н. М. Крутицкая // Инклюзия и особый ребёнок: система ценностей: материалы XX Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2018. – С.59 – 65.

76 Егоров, В.В. Особенности восприятия литературных героев глухими учащимися / В.В. Егоров // Дефектология. – 1975. - № 3. – С. 15 - 19.

77 Граш, Н.Е. Развитие эмоционально-эстетической сферы детей с недостатками слуха на уроках чтения: книга для учителей и родителей / Н.Е. Граш. – СПб.: СОЮЗ. –2001. – 192 с.

78 Levine, E. S. The Ecology of Early Deafness. N.Y., 1981. - 422 p.

79 Meadow-Orlans, K.P: An analysis of the effectiveness of early intervention programs for hearing-impaired children. In Guralnick MJ, Bennett FC (Eds), The Effectiveness of Early Intervention for At-Risk and Handicapped Children. New York: Academic Press, 1987–P.325–362.

80 Богданова, Т.Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.– 224 с.

81 Богданова, Т.Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова // Дефектология. – 1998.- № 3. – С. 40 - 44.

82 Петшак, В. Эмоциональное развитие глухих детей: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.10 / Влодимеж Петшак. – М., 1991. –187 с.

83 Зайцева, Г.Л. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности : монографическое исследование. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 1999. – 408с.

84 Пуйк, Т.Э. Особенности оценки и самооценки социально значимых черт личности у глухих школьников / Т.Э. Пуйк // Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов / под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 13 – 17.

85 Чиж, О.А. Роль семьи в развитии способностей межличностного понимания неслышающих старшеклассников / О. А. Чиж // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети» (20 - 22 апреля 2005 г.). – СПб.: Издво политехнического университета, 2005. – С. 198 - 201.

86 Витт, Н.В. Эмоциогенность ситуаций в учебной деятельности и психологические предпосылки ее регуляции: учебное пособие для студентов I – V курсов / Н.В. Витт. - М.: МГПИИЯ, 1987. -92с.

87 Речицкая, Е.Г., Зуробьян С.А. Уроки русского языка и литературы в школе для слабослышающих детей / Е.Г. Речицкая, С.А. Зуробьян. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 119 с.

88 Михаленкова, И.А. Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха: учебнометодическое пособие / И.А. Михаленкова. – М.: Детство-пресс – 2003.– 112 с.

89 Красильникова, О.А. Обучать и воспитывать творчеством / О. А.Красильникова // Медико-биологические и коррекционно-педагогические проблемы детского творчества: тезисы докладов и сообщений VII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и творчество» (19 – 20 апреля 2000 г.). – СПб.: СПбГТУ, 2000.– С. 56 – 58.

90 Грабенко, Т.М. Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышающих школьников: Дисс... канд. педагог. наук: 13.00.03 / Татьяна Михайловна Грабенко. - СПб., 2004. – 212 с.

91 Тигранова, Л.И. Умственное развитие слабослышающих детей (младший школьный возраст) / Л.И. Тигранова. – М.: Педагогика, 1978. – 95 с.

92 Морозова, Н.Г. Изменение поведения глухих дошкольников под влиянием обучения и воспитания в дошкольных учреждениях / Н.Г. Морозова // Дефектология. – 1986. - № 3. – С. 56 - 60.

93 Микшина, Е.П. Развитие творческой инициативы у дошкольников с нарушением слуха / Е. П. Микшина // Медико-биологические и коррекционно-педагогические проблемы детского творчества: тезисы докладов и сообщений VII Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Детство и творчество» (19 – 20 апреля 2000 г.). – СПб.: СПбГТУ, 2000. – С. 62 – 64.

94 Руленкова, Л.И. Как научить глухого слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога / Л.И. Руленкова. – М.: Парадигма, 2011. – 191 с.

95 Исенина, Е.И. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей / Е. И. Исенина // Дефектология. - 1984. - № 6. – С. 3 - 7.

96 Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки

освоения языка: книга для логопеда / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987. – С. 170.

97 Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: Владос-пресс. – 2006.–160с.

98 Выгодская, Г.Л. Обучение глухих школьников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.

99 Венгер, А.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская Э.И. Леонгард. – М.: Просвещение, 1972. – 143 с.

100 Богданова, Т.Г. Сурдопсихология / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002.– 224 с.

101 Кукушкина О.И, Рудич Т.А. Экспериментальное изучение эмоционального развития детей младшего школьного возраста с помощью компьютерной программы «Моя жизнь». – М., 2000. – 40 с.

102 Птушкин, Г.С. Институт социальной реабилитации НГТУ: достижения и перспективы / Г.С. Птушкин, Ж.Саго// Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 30 – 39.

103 Птушкин, Г.С. Необходимые этапы развития инклюзивной формы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Г.С. Птушкин, Т.А. Поленова, Г.И. Расторгуев, Е.В. Траулько // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы и доклады конференции / отв. ред. Г.С. Птушкин. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – С. 112 – 119

104 Баилова, Т.А. Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей / Т.А. Баилова, И.В. Цукерман // Дефектология –1996. – № 3. – С. 83 – 89.

105 Апраушев, А.В. Опыт обучения и воспитания слепоглухонемых детей / А. В. Апраушев. – М.: Изд-во Всероссийского общества глухих, 1973. – 56 с.

106 Скороходова, О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О.И. Скороходова. – М.: Педагогика – 1972. – 448 с.

107 Матвеев, В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха В.Ф. Матвеев. – М.: Медицина, 2013. – 171 с.

108 Богданова, Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова // Дефектология. – 1998.- № 3. – С. 40 - 44.

109 Cerretelli, E. Batterie do tests maggiormente utilizzabili nella psicomtria dei sordid e dei sordastri. (Battery of tests most frequently utilizable in psychometry for the deaf and hard of hearing) Effeta, 58, 1965, // Deafness speech and Hearing Publications, Inc vol. № 3 July 1965. – P. 4 – 10.

110 Guberina, P. Preduvjeti govorne Komuni Kaciji, senjski. Zbornik, Gool 18: 63-67, Senj, 2001.

111 Guberina, P. Problemi slusne rehabilitacije gluhih, kongres defektologiya. Mgoslavije, Beograd, 1965. –S.2.

- 112 Guberina, P.: Verbotonalni system I integracija osoba ostecena sluha, Verbotonalni. Pristup problemima govora I jezika, Centralnegovorne smetnje, neurokiruski. Tretman I rehabilitatitacy a, Medunarodni Verbotonalni dani, Zagreb, 12-14. trania, 2002., Gentar SUVAG – Zagreb, 1982. –S.3.
- 113 Lovric, M. Piktografska ritmika djece s udrusenim smethjana prema principima verbotonalne metode. Centar SUVAG. – Zagreb, 1984. – S. 2.
- 114 Denmark, J. C. Mental illeness and early profound deafness. Brit. J Med. Psychology. 1966 // Deafness Speech and Hearing Publications, Inc vol VII, № 1, January 1968. – P. 117 - 124.
- 115 Denmark, J.C. (U. Manchester, England) Social adjustment of hearingimpaired adolescents / Denmark, J.C., Rodda, M.// Deafness Speech and Hearing Publications, Inc vol v, № 3 July 1965. - Volta Rev., b8, 2006, - P.279 -28
- 116 Koch, U., Lucius Hoene, G., Stegu, R. Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin; Heidelberg; N.Y., 1988, 574.
- 117 Wiyhrow, F.B., sr. a proposed programfor emotionally disturbed children. In proceeding of the International Congress on Education of the Deaf. Washington, D.C.: V.S. Yovt. Pinting off, 1964.Pp 352-356 // Deafness Speech and Hearing Publications Inc., vol. V, № 3. - July 1965.
- 118 Цукерман Г.А. Психологическая необходимость изучения «поэтики» в курсе родного языка // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 107-117.
- 119 Балл Г.А. Мотив: уточнение понятия // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 25-27.
- 120 Rotter, J.B. Social learning and clinical pshachology. – New York: Prentice-Hall, 1954.
- 121 Dudek S.Z., Runco M.A. Social environment and children,s creative potential // J. Genet. Psychol. –1993. – V. 154, N 4. – P. 487-499.
- 122 Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психология активности. – М, 1988. – С. 272.
- 123 Жиенбаева Н.Б. Social activity of the future teacher's personality in the process of SCL transformation; Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. pedagogy-vestnik.ksu.kz. №2, 2021 с 181-189.
- 124 Жиенбаева Н.Б. Психолого-педагогическая диагностика личности, учебное пособие, Алматы, Лантар Трейд, 2020, 323 с.
- 125 Выготский Л.С. О психологических системах // Психология. – М., 2000.
- 126 Ануфриева Т.Г. Проблемное обучение в преподавании предметов теоретического цикла. – М.: Высшая школа, 1975.
- 127 Казакова Р.Г. Уровень притязаний и активность школьников-подростков в учебной деятельности. – В кн.: Вопросы психологии личности / под ред. В.И. Селиванова. – Рязань, 1973.
- 128 Мухина В.С. Психология дошкольника: учебник. – М., 2000
- 129 Асеев В.Г. Адаптация учащихся к учебной и трудовой деятельности. – М., 1986. – С.195.
- 130 Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. –М.: МГУ, 1990. – 288 с.

- 131 Piaget J. How children form conception of space / Atlantic Highlands, 1956.
- 132 Долинная О.Н. Изучение и формирование ответственности у дошкольников: методические рекомендации. – Анапа, 2016. – С.154
- 133 Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Избранные психологические произведения. – М. Владос: 2015. – Т.1. – С.96.
- 134 Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. - 2004. -№ 10.- С. 23–31
- 135 Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография.-М.: ВГПУ, 1998. - 228с.
- 136 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе - М.: «Сентябрь», 1996. -96 с.
- 137 Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как предпосылка развития общения // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 26-32.
- 138 Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. –М.: Наука, 1988.
- 139 Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. – Л., 1991. – 53 с.
- 140 Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. – М., 1980.
- 141 Yoon, J., & Choi, H. (2017). “The effects of captions on deaf students’ contents comprehension, cognitive load and motivation in online learning”, Technology and Deaf Education Symposium: Exploring Instructional and Access Technologies, held at the National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology, Rochester, NY, June 21-23. <https://dcmp.org/learn/static-assets/nadh274.pdf>
- 142 Johnson, J.C., Marshall, C.R., Weil, R.S., Bamiou, D.E., Hardy, C.J., & Warren, J.D. (2021). Hearing and dementia: from ears to brain. <https://doi.org/10.1093/brain/awaa429>
- 143 Ching, T. Y., Cupples, L., Leigh, G., Hou, S., & Wong, A. (2021). Predicting Quality of Life and Behavior and Emotion from Functional Auditory and Pragmatic Language Abilities in 9-Year-Old Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Clinical Medicine*, 10(22), 5357. 10.3390/jcm10225357
- 144 Overgaard, K. R., Oerbeck, B., Wagner, K., Friis, S., Øhre, B., & Zeiner, P. (2021). Youth with hearing loss: Emotional and behavioral problems and quality of life. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 145, 110718. 10.1016/j.ijporl.2021.110718
- 145 Ussenova, M., Zhiyenbayeva, N., Developing the social activities of primary school students with hearing impairment using technologies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. Volume 17, Issue 1, (2022) 184-202.
- 146 Van der Straaten, T.F., Rieffe, C., Soede, W., Netten, A.P., Dirks, E., Oudesluys-Murphy, A.M., ... & DECIBEL Collaborative study group. (2020). Quality of life of children with hearing loss in special and mainstream education: A longitudinal

study. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 128, 109701.10.1016/j.ijporl.2019.109701

147 Asogwa, U.D., Ofoegbu, T.O., Ogbonna, C.S., Eskay, M., Obiyo, N.O., Nji, G.C., ... & Eze, B. C. (2020). Effect of video-guided educational intervention on school engagement of adolescent students with hearing impairment: Implications for health and physical education. *Medicine*, 99(23). 10.1097/MD.00000000000020643.

148 Meinzen-Derr, J., Sheldon, R. M., Henry, S., Grether, S. M., Smith, L. E., Mays, L., & Wiley, S. (2019). Enhancing language in children who are deaf/hard-of-hearing using augmentative and alternative communication technology strategies. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 125, 2331.10.1016/j.ijporl.2019.06.015.

149 Ussenova, M., Kairat.Z., Nurbol.U., Bakhadurkhan.A., Kenjekey.T., Students' Views on the Use of Technology in Geography Course. *iJET International Journal:Emerging Technologies in Learning*, Volume 15. Issue 23, 2020, Pages 42-51 http://online-engineering.org/dl/iJET/iJET_vol15_no23_2020_S.pdf

150 Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

151 Marshall, C.R., Jones, A., Fastelli, A., Atkinson, J., Botting, N., & Morgan, G. (2018). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers. *International journal of language & communication disorders*, 53(1), 157-170. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12333>

152 Engel-Yeger, B., & Weissman, D. (2019). A comparison of motor abilities and perceived self-efficacy between children with hearing impairments and normal-hearing children. *Disability and Rehabilitation*, 31(5), 352-358. 10.1080/09638280801896548

153 Ata İ. (2020). Investigation of the socialization levels of hearing-impaired students attending sports activities Master Thesis – Malatya. <http://hdl.handle.net/11616/18516>

154 Berber R (2011). The effect of sports on the socialization of the hearing-impaired master's thesis Kütahya <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/07.04.2020>

155 Bailly, D., Dechoulydelenclave, M. B., & Lauwerier, L. (2016). Hearing impairment and psychopathological disorders in children and adolescents. Review of the recent literature. *L'encephale*, 29(4 Pt 1), 329-337. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14615703/>

156 Von Mentzer, C. N., Lyxell, B., Sahlén, B., Wass, M., Lindgren, M., Ors, M., ... & Uhlén, I. (2013). Computer-assisted training of phoneme-grapheme correspondence for children who are deaf and hard of hearing: Effects on phonological processing skills. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(12), 2049-2057. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587613004928>

157 Выгодская Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей [Текст] / Г.Л. Выгодская. - Москва: [б. и.], 1963. - 21 с.; 29 см. - (Доклады

участников Симпозиума по проблемам игры/ Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дошкольного воспитания).

158 Корсунская, Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье Б.Д./ Корсунская. – М.: Педагогика, 1970. – 194 с.

159 Логинова Е.А. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике // Дефектология. - 2006. - № 2. -С. 77-83.

160 Кукушкина О.И, Рудич Т.А. Экспериментальное изучение эмоционального развития детей младшего школьного возраста с помощью компьютерной программы «Моя жизнь». – М., 2017. – 40 с.

161 Гончарова Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина; "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования", Москва – 2016. – 308 с.

162 Королевская Т.К. Дети с нарушениями слуха: книга для родителей и педагогов / И. В.– СПб.: КАРО, 2011. – 210 с.

163 Баряева Л.Б. Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб. Издательство «СОЮЗ», 2003. — 320 с. — (Коррекционная педагогика).

164 Гаврилушкина О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада журнал «Ребенок в детском саду». 2003, №2

165 Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2011. – 416 с

166 Соколова Н.Д. Педагогические условия социального развития личности младшего школьника в игровой деятельности. — СПб. Изд-во «СОЮЗ», 2017 г

167 Головчиц Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: дис... д-ра п. наук:/ – М., 2007

168 Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр Е.А. Стребелева 2018 Издательство: Владос.

169 Закрепина А.В. Развиваем социальные умения родителями детей с ОВЗ [Текст]: учебно-практическое пособие / А.В. Закрепина - Москва: Инфра-М, 2019 – 160.

170 Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей. – В кн.: Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961.

171 Пальм Г.А. Личностные взаимоотношения и активность личности в коллективе. – М., 1985.

172 Ершов С.А. Взгляд психолога на активность человека. – М., 1987.

173 Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг как предпосылка развития общения // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 2000. – С. 26-32.

174 Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. – М., 1980.

175 Дубровина И.В. Руководство практического психолога – психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2008.

176 Неверович Л.З. Моделирование учебной ситуации: взаимосвязь эмоционального воображения и социальных переживаний. – Минск, 2001

ҚОСЫМША А

Заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың вариативті бағдарламасы

Бағдарламасының мақсаты – Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында дамытудың вариативті бағдарламасы есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтенуін, әлеуметтік белсенділігінің тиісті деңгейде дамуын, танымдық саласын, жеке басының жағымды қасиеттерін және өмірлік көзқарасын қалыптастыруды қамтамасыз ету.

Бағдарламаның міндеті:

- Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік даму мәселелерінің туындауының алдын алу;
- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаға дамудың, оқытудың, әлеуметтенудің: оқу қиындықтары, білім беру және кәсіби бағытты таңдау мәселелері, эмоционалды-сауық саланың бұзылуы, құрдастарымен, мұғалімдермен, ата-аналармен қарым-қатынас мәселелерінің өзекті мәселелерін шешуге көмектесу;
- Есту қабілеті зақымдалған оқушыларға, ата-аналар мен мұғалімдерге кеңестік және ақпараттық қолдау көрсету;

Бағдарламаның негізі белгілі әдістер мен қолданыстағы бағдарламалардың кейбір бағыттарын қамтыды:

- Рөлдік ойынды дамыту әдістері (Г.Л. Выгодская);
- Ата-аналармен жұмысты ұйымдастыру (Б.Д. Корсунская);
- Балаларды әлеуметтендіру моделі (Е.А. Логинова);
- Әлеуметтік белсенділікті дамытуға бағытталған компьютерлік технологиялар және педагогикалық жұмыс әдістемесі (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская);
- Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова) және нашар еститін оқушыларды (Л.А. Головчиц) оқыту және тәрбиелеу бағдарламалары, баланы дамыту мен оқытудың жеке бағдарламаларын әзірлеуге арналған ұсыныстар (Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина).

Бағдарламаның бағыттары:

- 1) Оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, оның әлеуметтік бағытын қамтамасыз ету;
- 2) Эмоционалды тәжірибені өзектендіру;
- 3) Өзін-өзі тануды дамыту;
- 4) Балалармен адамгершілік қарым-қатынас орнату.

Оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, оның әлеуметтік бағытын қамтамасыз ету:

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында әлеуметтік белсенділігін дамытуда педагог мамандардың атқаратын жұмыстарына талдау жасадық.

Эмоционалды тәжірибені өзектендіру:

Балалардың іс-әрекетін анықтайтын мінез-құлық мотивациясы оқу іс-әрекетінде туындайтын эмоциялар мен тәжірибелермен тығыз байланысты. Оқу іс-әрекеті барысында заттық-тәжірибелік оқыту сабағында қарым-қатынас арқылы әр оқушының жан дүниесінде эмоционалды реакция тудыруға болады және тудыру қажет. Бұл жағдайда әлеуметтік мотивтерді қалыптастыру процесі бастауыш сынып оқушысының жеке тұлғасының белсенділігін ынталандыру мен мотивацияны арттыруда қолданылатын әдіс-тәсілдерді қолдандық.

Өзін-өзі тануды дамыту:

Белсенділікті қалыптастырудың маңызды аспектісі өзін-өзі тануды дамыту бойынша жұмыс болып табылады. Өзін-өзі тану адам психикасының ең жақын жақтарының бірі екендігі белгілі, адамның ішкі әлемін сипаттайды. Өзін-өзі тану нәтижесінде өзі туралы білім пайда болады. Біздің зерттеуімізде субъектілердің өзін-өзі бағалауы «Баспалдақ» әдістемесінің көмегімен зерттелді.

Балалармен адамгершілік қарым-қатынас орнату:

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының мұғалім мен оқушылар арасындағы адамгершілік қасиетін қалыптастыру мақсатында қолданылатын жаттығулар қолданылды.

I Оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, оның әлеуметтік бағытын қамтамасыз ету			
Тақырыбы	Сағат саны	Орындаушы	Күтілетін нәтиже
1. Заттық-тәжірибелік оқыту сабағында оқушылармен танысу	2	Арнайы педагог	1-2 сынып оқушыларының есту қабілеттерін, мінез-құлық, қарым-қатнас деңгейін талдау
2. Есту қабілеті зақымдалған 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін бағалау әдістері	2	Бастауыш сынып мұғалімдері	Пән мұғалімдерімен бірлесіп 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін талдау әдістерін жинақтау
3. Сабақтан тыс уақытта оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру	2	Бастауыш сынып мұғалімі	Сабақтан тыс уақытта бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс істеуге арналған диалогтартар құру
II Эмоционалды тәжірибені өзектендіру			
Әр түрлі портретті саламыз көңіл күйіміз жайлы	2	Бастауыш сынып мұғалімі	Көңіл күй бейнелейтін суреттерді салып, сөздік қорын көбейту

Қосымша А.1

III Өзін-өзі тануды дамыту			
Жапсырмақұрақ құрастыру	2	Арнайы педагог, Психолог	Жапсырма құрақ «Жайлауда» Оқыған әңгіме бойынша жапсырмақұрақ құрастыру; Сөздік материал: жыл мезгілі, қыс, көктем, жаз, күз, жайлау, тау, гүл, жидек, бүлдірген, коян, кірпі, көбелек; қатырмақағаз, заттар. Оң (сол) жоғарғы (төменгі) бұрыш.
Баспалдақ	2	Арнайы педагог	Түрлі-түсті қағазды бөлу ұсынылды (қағаз қарапайым, барқыт және түрлі-түсті сияқты әртүрлі сапада болғанын атап өткен жөн). Тапсырма субъектінің қалауы бойынша орындалды.
Матамен жұмыс:	2	Арнайы педагог	Әр түрлі маталар жиынтығы; Сөздік материал: мата, әртүрлі маталар жиынтығы, жібек, шыт, сәтен, жіп, түйме, ине, иненің көзі, оймақ, саусақ. Тегіс, бұжыр, қалың, киім тігетін жіп, өңі, тысы, үлкен, сұқ, саусақ, аты жоқ, ортаңғы саусақ.
IV Балалармен адамгершілік қарым-қатынас орнату			
"Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған сөйлеу арқылы қарым-қатынасты дамыту"	2	Арнайы педагог, Психолог	Адамгершілік қарым-қатынас орнату, Педагог пен оқушы арасындағы қарым-қатынас деңгейін дамыту.
"Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамытудағы мұғалімнің рөлі"	2	Арнайы педагог	Педагогтардың оқушылар өмірінде алатын орнын талдау
Барлығы 34 сағат			

ҚОСЫМША Ә

Енгізу актісі Алматы қаласы «Есту қабілеті нашар балаларға (естімейтін балаларға) арналған №1 арнайы (түзету) мектеп интернаты

«БЕКІТЕМІН»
Алматы қаласы
«Есту қабілеті нашар балаларға
(естімейтін балаларға) арналған
№1 арнайы (түзету) мектеп
интернатының директоры
Р.А.Турегалыева
«01» 09. 2021 ж.



ЕНГІЗУ АКТІСІ

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің «6D010500-Дефектология» мамандығының докторанты Усенова Малика Эрмухамматовнаның философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындаған «Заттық - тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту» тақырыбындағы диссертациялық зерттеу материалдары және әзірленген есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделі оқу процесіне енгізілгенін растаймыз.

Оқу ісі жөніндегі орынбасары:

Шақушева Р.А.

ҚОСЫМША Б

Түркістан облысының адами әлеуметті дамыту басқармасының «құлағы нашар еститін балалар үшін Ленгр қосалқы мектеп интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесі

«БЕКІТЕМІН»
Түркістан облысының адами
әлеуметті дамыту басқармасының
«құлағы нашар еститін балалар үшін
Ленгр қосалқы мектеп интернаты»
коммуналдық мемлекеттік
мекемесінің директоры
З.А. Айтуганова
«01» 09. 2021 ж.



ЕНГІЗУ АКТІСІ

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің «6D010500-Дефектология» мамандығының докторанты Усенова Малика Эрмухамматовнаның философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындаған «Заттық - тәжірибелік оқыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамыту» тақырыбындағы диссертациялық зерттеу материалдары және әзірленген есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың ғылыми-практикалық моделі оқу процесіне енгізілгенін растаймыз.

Оқу ісі жөніндегі орынбасары:

Есқожаева А.Т.