

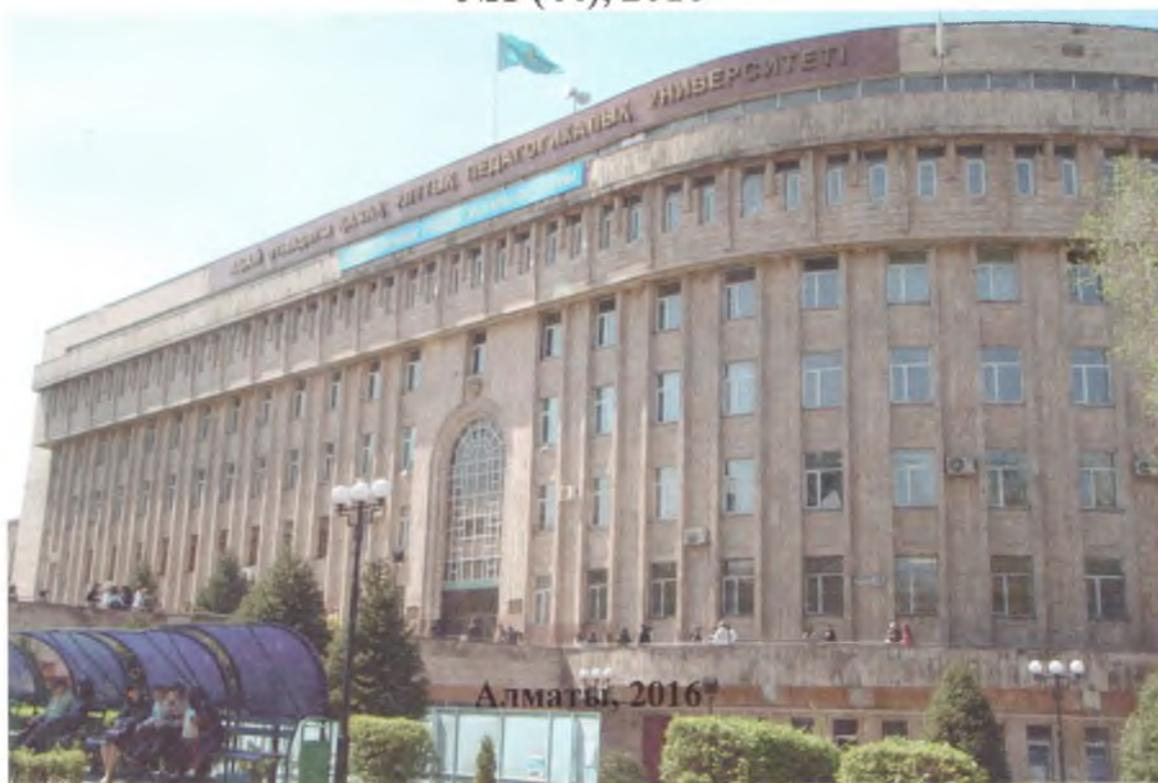


Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№1 (44), 2016



Алматы

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№1 (44), 2016

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

Бас редактор
психол. г. к, доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары
психол. г. к, аға оқ. А.А. Хананян

Редакция алқасы:

физ-мат.г.д., проф. В.Н. Косов,
п.г.д., проф. С.М. Кеңесбаев,
психол.г.д., проф. Ж.И. Намазбаева,
п.г.к., доцент А.А. Момбек,
п.г.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.г.к., доцент А.А. Аутаева,
п.г.к., доцент А.К. Рсалдинова,
п.г.к., проф. К.Б. Бектаева,
п.г.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
п.г.к., аға оқыт. А.А. Байтурсынова,
п.г.к., проф. К.К. Омирбекова,
психол.г.д., проф. Н.С. Ахтаева,
проф. Е.М. Кулеша (Польша),
проф. Л.Хоппе (Германия),
п.г.к., доцент Т.В. Лисовская
(Беларусь Республикасы),
п. г. к, аға оқыт. И.А. Денисова
(жауапты редактор)

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2016

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

Басуға 31.03.2016 кол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 13,25 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 235.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

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

- Мовкебаева З.А.** Современная модель подготовки специального педагога 6
Z.A. Movkebayeva. Modern models of training of special teachers
- Г.Әбіласан.** Инклюзивті білім беру жағдайында логопедиялық түзету жұмысын ұйымдастыру мәселесі..... 9
G.Abilasan Problems of organization of speech therapy in the of inclusive education
- Завалишина О.В.** Организация мониторинга достижения детьми с ограниченными возможностями планируемых результатов освоения образовательной программы..... 13
О.В. Завалишина. Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру бағдарламасының жоспарланған нәтижелерін игеру мүмкіндіктері мен жетістіктерін мониторингілеуді ұйымдастыру
- Э.Грушич-Кольчинска.** Дети, математически одаренные: мифы, итоги исследований, интерпретации и выводы..... 17
E.Gruszczyk-Kolczyńska Children, mathematically gifted: myths, results of researches, interpretations and conclusions

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №1 (44), 2016

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

Главный редактор
к.психол.н., доцент,
Макина Л.Х.

Зам. главного редактора
к.психол.н., ст. преп. А.А. Хананян

Редакционная коллегия:

д.физ-мат.н., проф. Косов В.Н.,
д.п.н., проф. Кенесбаев С.М.,
д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,
к.п.н., доцент Момбек А.А.,
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,
к.психол.н., доцент Аугаева А.Н.,
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,
к.п.н., проф. Омирбекова К.К.,
к.п.н., проф. Бектаева К.Б.,
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,
к.п.н., ст. преп. Байтурсынова А.А.,
д.психол.н., проф. Ахтаева Н.С.,
проф. Кулеша Е.М. (Польша),
проф. Хоппе Л. (Германия),
к.п.н., доцент Лисовская Т.В.
(Республика Беларусь),
к.п.н., ст. преп. Денисова И.А.
(ответ. редактор)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2016

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

Подписано в печать 31.03.2016.
Формат 60x84 1/8.
Объем 13,25 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 235.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

- Кабдырова А.А. Психолого-педагогические проблемы личностно-мотивационной готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи..... 26
А.А. Kabdyrova. Psychology and pedagogical problems of personal and motivational readiness for school training of children with GUS (general underdevelopment of speech)
- А.А. Мақұлбекова. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен бағалауының ерекшеліктерін анықтау..... 30
А.А. Makulbekova. Determination of characteristics of self-cognition and self-evaluation of primary school children with mental retardation
- А.С. Тухышова. Жалпы білім беру мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайы..... 33
А.С. Tukhyshova. State of written speech of pupils of initial classes of a comprehensive school
- Қатарбаева А.Е. Нашар еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауының даму ерекшеліктерін эксперименталды зерттеу..... 39
А.Е. Katarbayeva. Experimental research of the development of visual-figurative thinking for the children with hearing difficulties
- Г.М. Жолдыбаева. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму ерекшеліктерін эксперименталды түрде зерттеу..... 44
G.M. Zholdybayeva. Experimental research features of the emotional development of younger school students with intellectual violations
- Ә.Б. Кәдірбай. Зияты зақымдалған балаларда сурет салу әрекетіндегі графикалық бейнелерді дамыту мәселелері..... 47
А.В. Kadirbay. The possibility of the formation in mentally retarded students of graphic images of moving objects
- Г.Б. Ибатова. Фонематикалық талдау мен жинақтаудың бұзылу салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуын тексеру әдістемелері..... 52
G.B. Ibatova. Technique of identification of shortcomings of writing based on underdevelopment phonemic analysis and synthesis
- Л.А. Бутабаева. Анализ зарубежных теоретических подходов к исследованию социальной аттракции..... 57
L.A. Butabayeva. Anaysis of theoretical approaches to research of social attraction
- Г. Қошқарова. Нашар еститін балалардың зиятының даму ерекшеліктері..... 60
Koshkarova G. Features of development of intelligence at the slabolyshashchikh of children

- Б.А. Кыпшакбаева.** Об особенностях и содержании домашнего обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата..... 65
- В.А. Куршакбаева.** On the features and content of home teaching children with disorders of the musculoskeletal system
- Б.Б. Жақанбаева.** Мектеп жасына дейінгі логопедиялық ортаның ойын ресурсы..... 69
- В.В. Zhakanbaeva.** Playing resources of developing environment
- А.Н. Губаш.** Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия со слабовидящими детьми в специальных образовательных организациях..... 74
- A.N. Gubash.** Correction pedagogical work on development of visual perception with visually impaired children in the special educational organizations
- А.В. Казанбаева.** Health-saving technology..... 78
- А.Б. Казанбаева.** Денсаулық сақтау технологиясы
- Зипарова Г.А.** Приемы работы по преодолению фонетических ошибок у дошкольников с нарушением интеллекта 83
- G.A. Ziparova.** Working methods on overcoming of phonetic mistakes of preschool children with violation of intellect
- Нуркасым Н.Г.** Проблемы воспитания в семье ребенка с задержкой психического развития..... 92
- N.G. Nurkasym.** Problems of education of a child with mental retardation in the family
- Б.Ж. Жаркеева.** Зияты зақымдалған балаларға көмек көрсетудегі психологтың жұмысы..... 95
- В.Ж. Zharkeeva.** Work of the psychologist on assistance of children with of intellectual violations
- И.А. Денисова.** Логоритмические средства коррекции внешнего и внутреннего оформления речи..... 98
- I.A. Denisova.** Logorhythmic means of correction of the external and interior construct of the speech
- Мусгафина Р.К.** Об организации занятий по развитию зрительного восприятия..... 103
- R.K. Mustafina.** About organization of studies on development visual perception

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды: амуында ауытқуы бар балаларды зерттеу; мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу; балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру; арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау, т.б.

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

Құрметпен бас редактор, п.с.ғ.к., доцент **Л.Х. Макина.**

Уважаемые читатели!

В первую очередь, хочу поздравить всех членов редакционной коллегии, бессменных авторов «Хабаршы»-«Вестника», наших милых дам с весенними праздниками – Наурызом и Международным Женским Днем 8 Марта. Желаю всем здоровья, семейного благополучия и достижения новых вершин в научной деятельности.

Очередной номер вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№1, 2016 года) продолжает публиковать научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального образования детей с особыми образовательными потребностями. В журнале находят отражение проблемы научно-теоретического, прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из нашей Республики, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как:

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- Изучение детей с особыми образовательными потребностями;
- Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Вестник КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» включает в себя материалы об актуальных проблемах и перспективах развития, обучения и воспитания детей с особыми потребностями в образовании на современном этапе.

В следующих номерах Вестника ждем Ваших материалов и надеемся, что все Ваши научные статьи внесут неоценимый вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением главный редактор,
канд.психол.наук, доцент **Макина Л.Х.**

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

УДК 378.091.12

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Мовкебаева З.А. – директор Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии, д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая, zmovkebaewa@mail.ru

В статье раскрываются основные направления модернизации подготовки учителей-дефектологов, которая предполагает создание принципиально новой системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Автором представлена современная модель подготовки специального педагога в условиях модернизации образования. Определяются основные направления формирования у будущих педагогов необходимых профессиональных компетенций для эффективной педагогической деятельности в условиях специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель-дефектолог, специальное и инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями развития, подготовка педагогов, профессиональные компетенции.

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни казахстанского общества обуславливают поиск возможности обеспечения высокого уровня профессионализма от лиц, реализующих процесс обучения. Первоочередная задача в условиях модернизации образовательной политики связана с поиском таких моделей педагогического процесса, которые смогли бы способствовать повышению роли субъективного вклада личности обучающегося в процесс овладения ею профессиональными умениями и навыками.

Модернизация подготовки специальных педагогов, основываясь на личностно-ориентированных, информационных и коммуникационных технологиях и интерактивных методах, открывает пути к изменению качества образования будущих специалистов и приведению его в соответствие с мировыми стандартами. Как указывают исследователи (И.А. Филатова, О.Л. Алексеев, З.А. Мовкебаева, Т.Л. Корженевич, Р.Г. Аслаева, А.В. Никифорова и др.) [1-6], эффективность реализации поставленных задач связана с разработкой модели подготовки специалистов новой формации.

Современная модель профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в Республике Казахстан должна носить интегративный характер, быть мобильной, удовлетворять потребностям перспективного развития каждого обучающегося, обеспечивать его личностное и профессиональное становление. Модель подготовки специальных педагогов в условиях кредитной технологии обучения рассматривается нами как совокупность взаимосвязанных компонентов, подчиненных единым целям образования и эффективного формирования личности специального педагога, его профессиональных компетенций. Данная модель подготовки специальных педагогов представляет собой системное образование, складывающееся из совместной деятельности педагогов и студентов, т.е. субъектов педагогического процесса. Включение в модель последовательно связанных друг с другом структурных компонентов, обеспечивающих целостность формирования предметных компетенций с опорой на ведущие методологические и педагогические принципы организации, цели, задачи, содержание, формы, методы педагогической работы в вузе, дает основание рассматривать ее как современный инструментальный профессионального становления учителя – дефектолога.

Наиболее значимыми и предпочтительными в педагогическом моделировании в целом следует признать компоненты, обеспечивающие, в первую очередь, высокий уровень целевой направленности модели на профессиональную подготовку. Опора на них при построении модели придаст ей целостный и развивающий характер. Среди основных критериев построения модели подготовки специалистов – дефектологов новой формации – наличие и четкое обоснование последовательности и содержания структурно-содержательных компонентов модели, что, в свою очередь, направлено на формирование разного уровня знаний студентов (локальные, системные, функциональные). Структурные компоненты модели рассматриваются нами в совокупности и взаимосвязи.

Базисными структурными компонентами модели подготовки специального педагога являются:

1. Мотивационный компонент;
2. Конструктивно-содержательный;
3. Операциональный (или процессуальный);
4. Оценочно-результативный.

Каждый из перечисленных компонентов имеет свое наполнение и показатели. *Мотивационный компонент* предполагает наличие потенциальной готовности студента к овладению профессиональными основами будущей специальности, включает в себе ценностное, заинтересованное отношение к избранной профессии, стремление к творческому использованию полученных знаний, потребность в качественном преобразовании характера коррекционно-педагогического процесса, в неординарном подходе к решению профессиональных задач, в понимании гуманности и перспективности выбранного пути. Данный компонент свидетельствует о наличии сформированных положительных и устойчивых мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, интересов к профессиональной деятельности, обеспечивает осознанность значимости формирования необходимых профессиональных качеств, педагогических ценностей. Показателями мотивационной готовности являются: убежденность в необходимости ценностного отношения к профессии специального педагога, устойчивость профессиональных намерений, стремление к овладению профессиональными компетенциями. Таким образом, мотивационный компонент реализует задачи, связанные с формированием мотивационно-личностной готовности обучающихся к освоению профессии учителя-дефектолога, а также ценностное отношение к избранной профессии, выражающееся в осознании перспективности, значимости, гуманности профессии специального педагога, ее сложности, необходимости постоянного профессионального роста, самосовершенствования, саморазвития.

Конструктивно-содержательный компонент служит ведущим в реализации общего содержания образовательной программы, подчиненной требованиям ГОСО. Конструктивно-содержательный компонент обеспечивает овладение комплексом знаний, умений и навыков, составляющих основу профессионализма, знание интеллектуально-поисковых приемов получения и обработки профессионально-значимой информации, знание конструктивных механизмов ее использования в практике, прогрессивную динамику от развития ценностного отношения к выбранной профессии к формированию знания ее специфики. Распаковка конструктивно-содержательного компонента представлена на рисунке 4.

Операциональный (или процессуальный) компонент предполагает осуществление организационно-процессуальных процедур по реализации конструктивно-содержательного компонента.

Технологический блок, являясь ведущим в операциональном компоненте, предполагает применение различных методик, педагогических технологий, определяющих эффективность усвоения знаний и формирования профессиональных компетенций, обеспечивает овладение умениями организации собственной профессиональной деятельности и деятельности обучающихся. Особое внимание в данном компоненте должно быть акцентировано на организации различных видов деятельности: продуктивной, творческой, новаторской и др., в рамках которых приобретаются и развиваются умения проектировать, корректировать, преобразовывать, конструировать, моделировать, прогнозировать и пр. Речь идет о формировании профессиональных видов деятельности, построенных на теоретическом багаже знаний и позволяющих творчески, нестандартно, инвариантно выполнять свои профессиональные функции. Операциональный компонент выступает как ведущий существенный критерий приобретения проекционно-творческих практических умений и навыков решения учебно-воспитательных и коррекционных задач в изменяющихся условиях с использованием инвариантных способов, что ориентировано на достижение высокой результативности педагогического и коррекционного воздействия.

Данный компонент рассматривает наличие совокупности научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности специального педагога, знание педагогической технологии, ее сущности и составных компонентов, технологии решения учебных, коррекционно-развивающих задач, требований к проектированию и конструированию педагогических технологий и инновационных процессов, потребность в их совершенствовании. Показателями операционального компонента являются преобразовательный, продуктивный подход к реализации обучающимися учебно-воспитательных, коррекционных задач, умение варьировать средствами обучения, способность к внедрению нестандартных, оригинальных способов организации коррекционной работы с детьми, имеющими различные по структуре и проявлениям отклонения в развитии, умение решать управленческие задачи,

культура профессионально-педагогического общения, сформированные коммуникативные способности и др. Наполнение компонента является вариативным. Таким образом, конструктивно-содержательный и операциональный компоненты модели направлены на обеспечение высокого качества подготовки специального педагога.

Одним из важных структурных компонентов в модели подготовки специального педагога является, на наш взгляд, *оценочно-результативный компонент*. Его критерием служит сформированность рефлексивных навыков собственной деятельности, знание механизмов оценки профессиональной готовности выпускников к выполнению профессиональных задач на уровне соответствующем современным требованиям. Экспертиза профессиональной готовности осуществляется на всех этапах обучения студента (степень сформированности знаний, умений, навыков, уровень предметных компетенций). Итоговым показателем оценочно-результативного компонента служит профессиональная компетентность выпускника, педагогическое мастерство, профессиональное мышление, педагогический опыт.

Структурные компоненты модели подготовки специального педагога связывает гностическая функция профессиональной педагогической деятельности учителя-дефектолога. Каждый компонент выполняет собственные функции: компоненты конструктивно-содержательного блока направлены на реализацию предметно-методических функций, в то время как компоненты операционального блока призваны выполнять социально-педагогические и организационно-педагогические функции. Взаимосвязи в модели подготовки учителя-дефектолога дают возможность утверждать, что несформированность любого из компонентов приводит к несовершенству модели и сбоям в ее работе. Функционирование профессиональной деятельности специального педагога находится в прямой связи с содержанием модели его подготовки.

Новая концепция модели подготовки специального педагога демонстрирует тот факт, что процесс формирования профессиональной деятельности учителя-дефектолога на основе закономерностей повторяемости всех структурных компонентов модели становится универсальным, стандартизированным и практически значимым по отношению к обучающей системе. Предлагаемая качественно новая модель, определяющая содержание профессиональной подготовки специального педагога, доказывает зависимость профессиональной деятельности учителя-дефектолога от фундаментальной и технологической подготовки в условиях модернизации высшего образования; предусматривает содержание вариантов подготовки специального педагога. Структурные компоненты модели подготовки специального педагога представляют собой синтез необходимых будущему специалисту методологических, психолого-педагогических и специальных знаний, практической готовности и способности к их применению в профессиональной деятельности и проявляется при выполнении непосредственно профессиональных функций. Компоненты, лежащие в основе модели подготовки специалиста для системы специального образования могут видоизменяться и корректироваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и образовании, что придает модели гибкость и мобильность.

1. Филатова И.А. Проблема деонтологической подготовки педагогов-дефектологов в контексте актуальных тенденций развития специального образования// Педагогическое образование в России. - 2011. - № 1. - С. 221-225.

2. Филатова И.А., Алексеев О.Л. О структуре модели деонтологической подготовки специальных педагогов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2010. - № 3(71).

3. Мовкебаева З.А. Подготовка специальных педагогов в Республике Казахстан//Мат. 7 Межд. Научно-практ. конф. «Ключови въпроси в съвременната наука». –София: Бял ГРАД-БГ ООД, 2011.-С.70-74.

4. Корженевич Т.Л. Изучение и формирование профессиональной компетентности у будущего педагога-дефектолога//Известия ВГПУ. - С. 169-171.

5. Аслава Р.Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе//Автореф.дисс.докт.пед.наук. – Ижевск, 2011. – 40 с.

6. Никифорова А.В. Перспективы развития высшего дефектологического образования в связи с переходом на уровневую систему профессиональной подготовки//Вестник Томского государственного педагогического университета. - Выпуск 9. – 2013. - № 9(137).

Түйіндеме

З.А. Мовкебаева – Превентивті суицидология және жоғары оқу орындарында инклюзивті білім берудің ресурстық - кеңес беру орталығының директоры, Абай атындағы ҚазҰПУ-ң п.ғ.д., профессор
zmovkebaewa@mail.ru

Арнайы педагогты дайындаудың қазіргі моделі

Мақалада оқу үрдісін ұйымдастырудың жаңа жүйесін құрастыруды көздейтін мұғалім-дефектологтарды даярлауды жаңарлатудың негізгі бағыттарын ашады. Мақалада білім беруді жаңарлату жағдайында арнайы педагогты даярлаудың қазіргі моделі ұсынылады. Инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында тиімді педагогикалық әрекет үшін қажетті кәсіби құзыреттіліктерді болашақ педагогтарда қалыптастырудың негізгі бағыттары анықталады.

Түйін сөздер: кәсіби даярлау, мұғалім-дефектолог, арнайы және инклюзивті білім беру, дамуында мүмкіндігі шектеулі балалар, педагогтарды даярлау, кәсіби құзыреттіліктер.

Summary

Z.A. Movkebayeva – Director of Resource Advisory centre on inclusive education for universities of Kazakhstan and preventive suicidology program, doctor of pedagogy, Professor of KazNPU named after Abai, zmovkebaewa@mail.ru

Modern models of training of special teachers

The article describes the main directions of modernization of the training teachers of Special Education which involve the creation of a fundamentally new system of organization of educational process in higher educational institutions. The article presents a modern training model a special education teacher in the conditions of modernization of education. Defines the main directions of formation of future teachers' professional competences necessary for effective pedagogical activity in the conditions of special and inclusive education.

Keywords: vocational training, teacher of Special Education, special and inclusive education, children with disabilities, training of teachers, professional competence

УДК 373-056.26

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ

Г. Әбіласан – *Логопедия мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ*
Ғылыми жетекшісі: Г.Н. Тулбиева – п.ғ.м., аға оқытушы., Абай атындағы ҚазҰПУ,
grl_60@mail.ru

Қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру. Республикада балаларға мүмкіндіктері шектеулі балаларға мамандандырылған логопедиялық көмек әртүрлі білім беру және медициналық ұйымдар мен оңалту орталықтарында, түзету кабинеттерінде жүзеге асады. Инклюзивті оқыту – ерекше мұқтаждықтары бар балалардың жалпы білім беретін мектептердегі оқыту үрдісін сипаттауда қолданылады. Демек, инклюзивті оқыту негізінде балалардың қандай да бір дискриминациясын жоққа шығару, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге оқытудың ерекше қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастыру идеологиясы жатыр.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, логопедиялық көмек, сөйлеу тілінің бұзылуы, мүмкіндіктері шектеулі балалар.

Арнайы білім беру саласындағы білім мен тәжірибені жүйеге келтіріп, жетілдіру үшін арнайы оқыту мен тәрбиелеу жұмыстарын талдау және ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізу негізгі шаралардың бірі.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев «Балаға үш жастан бастап білім сіңіре беру және оған ұжым аясында тәрбие беру керек. Мектепке дейінгі білім беруді жаңғырту қажет», - деп атап айтқан болатын. Жаңа заманда білім беру мазмұнын жаңғырту, үздіксіз білім беру негізін қалау бүгінгі күннің басты талабы [1].

Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Балалардың мектепке дейінгі сапалы тәрбие және оқытумен толық қамтылуын, мектепке дейінгі тәрбие және оқыту бағдарламаларына қол жеткізуін және инклюзивті білім беру жүйелерін жетілдіруін қамтамасыз ету көзделген. Білім берудегі сабақтастық – балалардың жеке тұлға ретінде дамуын, білімге деген қызығушылығын, белсенділігін арттыру, эмоционалды ерік-жігерін, коммуникативтік дағдыларының даму жолдарын көздейді» [2].

Қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру. Осы жаһандық мәселеге әлем ғалымдары мынадай анықтама береді: инклюзивті білім беру дегеніміз - барлық балаларды, соның ішінде мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзету-педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына арнайы қолдау, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат.

Инклюзивті оқыту – ерекше мұқтаждықтары бар балалардың жалпы білім беретін мектептердегі оқыту үрдісін сипаттауда қолданылады. Демек, инклюзивті оқыту негізінде балалардың қандай да бір дискриминациясын жоққа шығару, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге оқытудың ерекше қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастыру идеологиясы жатыр. Осы бағыт балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру жағдайын қалыптастырады. Инклюзивті білім беру оқыту процесінде балаға жеке көмек көрсету мен психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз етеді, жалпы білім беретін мектепте мүмкіндігі шектеулі балаларға кедергісіз аймақ құру ғана емес, баланың психофизикалық мүмкіндігін ескере отырып құрылатын оқу-тәрбие процесінің ерекшелігінде ескерген жөн.

Елімізде 39 арнайы балабақша және мектепке дейінгі 15 мың балаға білім мен тәрбие беретін 315 арнайы топтар, 106 арнайы мектеп және жалпы білім беретін мектептерде 25мың оқушы оқитын 1219 арнайы сыныптар, сонымен қатар қазіргі уақытта мүмкіндігі шектеулі балаларға коррекциялық-педагогикалық қолдау көрсетуде 17 реабилитациялық орталық, 133 психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, 558 логопедиялық пункттер жұмыс жасайды.

Жалпы инклюзивті білім беру – мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып-үйретудің бір формасы. Нағыз инклюзия білім берудің 2 жүйесін: жалпы және арнаулы жүйелерді бір-біріне қарама-қайшы қоймай, қайта жақындатады. Инклюзивті оқыту – дамуында сәл бұзылушылығы мен ауытқулары бар балалардың дені сау балалармен бірге олардың әлеуметтендіру және интеграция процестерін жеңілдету мақсатындағы бірлескен оқыту[3].

Жоғарыда айтып өткеніміздей, инклюзивті білім беру бұл мүмкіншілігі шектеулі балаларды барынша қоғам өміріне араластыруды көздейді. Инклюзивті білім беру жағдайында балаларды оқыту арнайы білім беру бағдарламаларының барлығына енгізілді. Соның ішінде логопедиялық түзету жұмыстарының мақсаты, міндеті және ұйымдастырылуы жаңа бағытқа ие болды. Логопедиялық түзету жұмыстары арнайы білім беру жүйесінің негізгі бөлігі. Себебі толыққанды сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде қалыптастыру, қоршаған ортаны тануды дамыту, баланың қоғамда бейімделуінің негізгі құралы. Дұрыс сөйлеу адамға жаңа әлемді ашады, сондықтанда, мектепте логопедиялық түзету жұмыстары балалар контингентінің ерекшелігін ескере отырып жасалады.

Қазақстанда қазіргі уақытта сөйлеу тілі дамуының ауытқуы бар адамдарға уақытылы мамандандырылған көмек алуға мүмкіндік беретін логопедиялық қызметтің тұрақты жүйесі қалыптасқан.

Логопедиялық жұмыстың мазмұны сөйлеу қызметінің ауыр бұзылуы бар балаларға арналған арнайы жалпы білім беретін мектептердің бағдарламасын ескеріп құрылады.

Сөйлеу қызметі бұзылған балаларға арналған мектепте оқу кезінде балаларға бағдарламалық материалды меңгеру үшін көмектің үш негізі бағыты белгіленеді:

- Толық құнды сөйлеу қызметін қалыптастырғанда олардың арасындағы орындалмай қалған жұмыстарға бағыттталып, арнайы әдістер мен қабылдауды пайдалану арқылы барлық сабақтарды өткізу;

- Арнайы логопедиялық жаттығуларды өткізу;
- Сөйлеутәртібінсақтау.

Сөйлеу бұзылуларының түзету жұмысы кешенді түрде жүргізіледі. Сөйлеу қызметі бұзылған балалар туралы айтып отырғандықтан жеке және фронтальды логопедиялық жаттығулар негізінде қалыптасатын логопед жұмысы басты мәселе болады. Жеке логопедиялық жаттығу логопед-мұғалімге оқу кезінде жеке жақындауды максималды іске асыруға және төменде аталғандарды шешуге мүмкіндік жасайды:

- Фонематикалық процесстердің толыққанды қалыптасуы;
- Анализ дағдылары мен сөздің дыбыс-буындық синтезінің қалыптасуы;
- Буындық құрылымы күрделі сөздердің дұрыс дыбысталу дағдыларының қалыптасуы;

- Айтылудың интонациялық ұйымдастырылуы және ритмикалық-әуендік дағдыларының қалыптасуы;
- Сөздік қорын байыту;
- Сөз тіркестерін пайдалану, сөйлемдегі сөздердің байланысы, әртүрлі синтаксистік конструкцияларының модельдері жолдарымен сөйлеу байланысын грамматикалық рәсімдеуді дамыту.
- Айтылудың байланысының қалыптасу білімі мен дағдыларын қалыптастыру.

Бұл жерде тағы бір өзекті мәселе туындайды, инклюзивті білім беру жағдайында логопед-мұғалімнің жұмысында бірқатар ерекшеліктерге ие болады. Сол ерекшеліктерге кеңінен тоқталып өтсек. Бірінші кезекте түзету жұмыстарына кіріспес бұрын логопед-мұғалім арнайы тәсілдердің көмегімен тиянақты тексеру жұмыстары арқылы баланың сөйлеу ауытқушылығының сипатын анықтап алады.

Екінші, логопедтің диагностикасының негізінде, басқа мамандармен бірлесе отырып, баланың ерекшеліктерін ескере отырып дамудың жеке жоспары жасалынады, оқытудың бағыты анықталады және ерекше білім алуды талап ететін баланың үлгермеушілік себептерінің алдын алу немесе оларды жою стратегиясы мен жолдары белгіленеді [4].

Инклюзивті білім беру жағдайында логопедиялық түзету жұмыстарын үш бағыт бойынша ұйымдастыруға болады: диагностикалық, түзету-дамытушы, аналитикалық.

Диагностикалық бағыт:

- баланың психологиялық және сөйлеу деңгейінің дамуын анықтау;
- алынған нәтижелерді сараптау.

Түзету-дамытушы бағыт:

- әрбір балаға жеке тұлғалық қарым-қатынас қалыптастыру;
- жүйелілік қағидасын ұстану;
- ауытқушылықтың құрылымын есептеу.

Аналитикалық бағыт:

- жұмыстың жағымды және теріс жақтарын анықтау;
- баланың даму динамикасын бақылау.

Логопед-мұғалімнің қызметінің тағы бір ерекшелігі баланың тұлғалық ерекшеліктерін назарға ала отырып мүмкіншілігі шектеулі балалардың түрлі категорияларына көмек көрсетеді. Сөйлеу тілінің барынша зардап шеккен компоненті логопед жұмысының негізгі бағыты болып табылады. Мысалы: алалия балаларда – сөздік қордың жетіспеуі, құлақ мүкістігінде – фонематикалық қабылдау, дизартрияда – дыбыстарды айту және т.б.

Сөйлеу тілінің даму деңгейіне байланысты логопед мақсатты әдіс бағыттарын өзгертіп отыруға тиіс. Бұл жағдайда модульдік жоспарлау қолданылады. Мысалы, 6-7 жастағы III деңгейдегі мүмкіншілігі шектеулі балаларды түзету – дамытушы бағытында оқыту үш модульден тұрады.

1. Сөйлеудің фонетикалық бағытын қалыптастыру;
2. Лексика-грамматикалық түсініктерді жетілдіру;
3. Дыбыстау мен буынның анализ және синтездеу дағдысын дамыту, сауаттылыққа үйрету.

Бұл тәсілдің қолайлылығы мынада, егер бала қандай да бір тапсырманы оңай орындай алатын болса, онда ол тапсырмаға бөлінген сағаттар саны азаяды, ал күрделі тапсырмаларды орындауға сағаттар саны көбейеді. Нәтижесінде балалардың сөйлеу тілін дамытуға көп назар аударылады, түзету-логопедиялық оқыту процесі қысқарады.

Жұмыстың үлгісі, ұйымдастырылуы, қызықтырушы материал баланың жасына сай болуы керек, оқушымен жұмыс жүргізген кезде бағдарламалық материал, мектеп жасына дейінгі баламен жұмыс ойын формасында жүргізілуі қажет, дегенмен жұмысты ұйымдастырылған жоспарлы сабақ түрінде өткізуге талпыну қажет.

Логопедиялық-түзету жұмыстарында жоғарғы нәтижеге жетуге келесідей жағдайлар көмектеседі:

- сабақты өткізуге қажетті көрнекілік және дидактикалық материалдарды мұқият таңдау;
- сабақтың әрбір кезеңіне уақытты тиімді бөлу;
- оқу материалын сауатты ғылыми негізде ұсыну;
- логопедиялық ықпал студия түрлі әдістері мен үлгілерін қолдану;
- оқытудың компьютерлік және техникалық құралдарды пайдалану.

Мүмкіншілігі шектеулі оқушылар мен мектеп жасына дейінгі балалардың басым бөлігінде қабылдау, есте сақтау, зейін мен ойлау қызметінің дамуында, тірек-қимыл және сенсорлық функцияның дамуында қиындықтар болады, шаршаудың жоғарғы деңгейі байқалады. Оқушыларды қызықтыру үшін оқытудың түрлі жолдары, жеке бағдарлама, инновациялық технологияларды қолдану қажет [5].

Қазақстанда қалыптасқан логопедиялық қызмет қазіргі уақыттағы сөйлеу тіл кемістігінің әртүрлі деңгейі бар балаларға оңалту көмек жүйесінің дамуына негіз салды. Қазіргі таңда Республикада балаларға мамандандырылған логопедиялық көмек төмендегідей мекемелерде жүзеге асады: арнайы балабақшаларда, ауыр тіл кемістігі балаларға арналған арнайы мектептерде, жалпы білім беру мектептеріндегі логопедиялық пункттерде, балалар емханаларындағы логопедиялық кабинеттерде; зияты, есту қабілеті, көру қабілеті зақымдалған, дамуында басқа ақаулықтары бар балаларға арналған арнайы мектептерде, оңалту орталықтарында, түзету кабинеттерінде [6].

Қорытындылай келе, психологияның негізін қалаушы ғалым Л.С.Выготский сөзімен алатын болсақ «Сау бала мен кемтар бала бірдей заңдылықтармен дамиды. Демек қалыпты және дамуы ауытқыған балалардың дамуындағы факторлар бірдей. Ақыл-ойы кем бала өзінің дамуында сау баланың жүріп өтетін даму кезеңдерін бастан кешіреді, тек бірқатар кешігумен және спецификалық ерекшеліктермен өтеді» деген болатын. Сондай-ақ, «Әр баланың өзінің деңгейі болатындай әр балаға берілетін тапсырманың көлемі оның деңгейіне лайықтап беріледі. Әр баланы өзінің зонасында жетілдіру керек» деген. Сондықтан, әр баланың жан дүниесіне үңілуден бастап, өзіндік ерекшеліктерін зерттеп, біліп алғаннан кейін, олардың қабылдау деңгейіне қарай түзете-дамыту жұмыстарын жалғастыруға болады.

Яғни, инклюзивті білім беру – мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып-үйретудің бір формасы. Ал, логопедиялық түзету жұмыстарын инклюзивті білім беру жағдайында ұйымдастыру бұл мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту, қоғамға әлеуметтік бейімдеу және оңалту жұмыстарында кездесетін мәселелердің оң шешімі болып табылады.

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ», 17 қаңтар 2014 ж.

2. «Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылға арналған Мемлекеттік бағдарламасы» Астана, 2010.

3. Т.Н.Гусеева, С.В.Алехина, Н.Я.Семаго, А.К.Фадина. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

4. Давыдова Т.А. Организация логопедической помощи детям, как необходимый фактор в инклюзивном образовании / Тілашар. Логопед. №2 (24), 2014. С.32-34.

5. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» ҚР 2002, №343 заңы

6. Ибатова Г.Б., Оразаева Г.С., «Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру жағдайында логопедиялық жұмыстың ұйымдастырылуы және мазмұны», Алматы, 2013.

Резюме

Абилясан Г. – студентка 4-го курса Каз НПУ имени Абая

Научный руководитель: Тулебиева Г.Н. – магистр педагогики, ст. преподаватель КазНПУ имени Абая

Проблема организации логопедической помощи в условиях инклюзивного образования

Эта статья изучает проблему инклюзивного образования, которое является продолжением и развитием системы обучения и воспитания детей со специальными образовательными потребностями в Республике Казахстан. Среди детей со специальными образовательными потребностями есть много детей с нарушением речи. В наше время в Казахстане существует стабильная система оказания логопедической помощи детям с нарушением речи. Эта категория детей обучается, как правило, в средних школах. Инклюзивное образование дает детям прекрасную возможность быть интегрированными в общество и образовательное пространство.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное образование, дети со специальными образовательными потребностями.

Summary

G. Abilasan - a student is 4 courses, Abai KazNPU

scientific leader: Tulebiyeva G.N.- master's degree of pedagogical sciences, senior teacher grl_60@mail.ru

Problems of organization of speech therapy in the of inclusive education

This article studies the problem of inclusive teaching, that is the improving the system of teaching and training the children with special educational needs in the Republic of Kazakhstan. Among the children with special educational needs there are many children with speech disorder. Nowadays in Kazakhstan there established a stable system of services of speech therapy for the children with speech disorder. This category of children are being taught in secondary schools. Inclusive teaching gives the children a great opportunity to communicate them in social life.

Keywords: special education, inclusive education, children with special educational needs.

УДК: 376.072

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Завалишина О.В. – к.п.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

В статье рассматриваются вопросы организации мониторинга достижения детьми с ограниченными возможностями планируемых результатов освоения образовательной программы. Совершенствование системы мониторинга, связанное с постановкой новых целей образования, включает в себя определение основных направлений, процедур, показателей, свидетельствующих о соответствии содержания и форм оценочной деятельности задачам специального дошкольного образования. Проблема субъективности оценки усложняет проведение мониторинга качества обучения, искажая исходные данные, и требует особого внимания к выбору критериев оценки, показателей качества обучения. Важным элементом мониторинга является операционализация, то есть определение критериев, показателей, индикаторов и методов, позволяющих производить измерение (измерительный инструментарий). В содержании статьи раскрывается логика работы с системой индикаторов на примере образовательной области «Познание».

Ключевые слова: мониторинг, образовательная область, познание, ожидаемые результаты, операционализация, критерии, показатели, индикаторы.

Достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и государства представляет важнейшую задачу образовательной политики на современном этапе, сформулированную в Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы [1]. Современный этап развития системы образования требует создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Качество дошкольного образования, в том числе и его коррекционного направления, определяется состоянием и результативностью процессов воспитания и обучения детей. В современной педагогической науке такое отслеживание представлено понятием «мониторинг», который не только определяет статистическую картину результатов, но и ориентирует на динамику педагогического процесса, способствует разработке обоснованных прогнозов, определению путей развития детей и постановке задач их дальнейшего образовательного маршрута. Объектом педагогического мониторинга являются результаты образовательного процесса и средства, которые используются для их достижения.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных организации мониторинга в системе образования (А.С. Белкин, В.А. Кальней, А.И. Кукуев, А.Н. Майоров, А.А. Орлов, Е.И. Терзиогло, П.И. Третьяков, С.Е. Шишов и др.), анализ теории и практики свидетельствует о недостаточной изученности проблемы организации мониторинговых исследований в дошкольных учреждениях. Усложнение задач, стоящих перед педагогами-практиками в современных условиях, указывает на необходимость определения содержания и основных направлений мониторинга в дошкольном образовательном учреждении, предполагающего изучение развития ребенка и условий, его обеспечивающих. Поэтому мониторинговые исследования в дошкольном учреждении направлены на изучение и сопоставление условий, процесса и результата образования. Они предполагают такие педагогические измерители, которые позволяют определить уровни социализации и состояние здоровья детей, соответствие достижений ребенка требованиям, предъявляемым нормативами (интегративные качества ребенка, которые он приобретает в результате освоения образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, эффективность деятельности образовательного учреждения, степень удовлетворенности образовательными услугами) [2, с.75].

Авторы (П. И. Третьяков, Е. И. Терзиогло) обосновывают следующие основные принципы образовательного мониторинга: целенаправленность; научность; нормативность; целостность и непрерывность; оптимальность; эффективность и действенность; компетентность и дуальность, воспитательная целесообразность, диагностико – прогностическая направленность. Результаты педагогического мониторинга должны стать основой для планирования системы педагогической деятельности, принятия управленческих решений. Педагогическая практика является самым надежным критерием проверки истинности диагностических заключений и оценки результативности принятых управлен-

ческих решений. В свою очередь, практика является источником поиска, нахождения новых, более эффективных технологий педагогического мониторинга.

Совершенствование системы мониторинга, связанное с постановкой новых целей образования, включает в себя определение основных направлений, процедур, показателей, свидетельствующих о соответствии содержания и форм оценочной деятельности задач специального дошкольного образования. Анализ организации педагогического процесса и программно-методического обеспечения специальных дошкольных организаций образования для детей с нарушениями интеллекта показывает, что, несмотря на значительные достижения в разработке содержания, методов и организационных форм обучения детей с нарушением интеллекта, не разрешен ряд трудностей в понимании образовательных потребностей и возможностей этих детей. Эти трудности проявляются в том, что в процессе обучения и воспитания педагоги-дефектологи часто не связывают постановку задач обучения с результатами диагностического обследования детей, испытывают трудности при оценке и измерении качества достижений детей с ограниченными возможностями развития. Проблема субъективности оценки усложняет проведение мониторинга качества обучения, искажая исходные данные, и требуют особого внимания к выбору критериев оценки, показателей качества обучения.

В исследованиях Шишова С.Е. и Кальнея В.А. были отмечены факторы, влияющие на субъективность оценки:

- значительное различие целей, которые необходимо достичь педагогу в процессе обучения;
- объектов оценки (фактический материал, который усвоил обучаемый, способность применять знания на практике, переносить знания на решение новых задач);
- методов контроля системы знаний (количество, качество, последовательность, диагностическая ценность вопросов и заданий, влияние личностных психологических факторов и т.д.). Таким образом, проблема разработки методического инструментария для мониторинга достижений детей в процессе коррекционно-развивающего обучения является актуальной.

В организации педагогического мониторинга выделяют три взаимосвязанных этапа: нормативно – целевой; измерительно-оценочный или технологический; прогностический.

Нормативно – целевой этап имеет своей целью определение целей, единых установок, педагогических позиций, требований программы, определяет основной механизм мониторинга, диагностические методики. В процессе измерительно – оценочного (технологического) этапа осуществляется полный технологический цикл мониторинга, составление измерителей, конструирование шкал, соответствующих измерителям, осуществляется отбор данных, их количественный и качественный анализ и математическая обработка. На прогностическом этапе подводятся итоги мониторинга, сравниваются результаты, осуществляется прогнозирование.

Важным компонентом мониторинговой деятельности является разработка комплекса мониторинговых показателей (совокупность первичных и вторичных показателей, которые способны обеспечить целостное представление о состоянии изучаемого объекта). При этом качественной и количественной мерой оценки психолого – педагогических результатов являются нормы, эталоны. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью образовательной программы. Мониторинг и оценка будут настолько эффективны, насколько корректно заданы стандарты и нормы. Алиева Т.И., Антонова Т.В., Арнаутова Е.П. отмечают, что проблема нормативов в детской психологии очень сложна, так как психические процессы и мозг ребенка находятся в состоянии развития, которое, как уже указывалось выше, характеризуется неравномерностью, индивидуальным темпом и гетерохронией. Каждый год жизни ребенка может давать как количественные, так и качественные сдвиги в характеристиках психического функционирования, «качественно особые, специфические отношения между ребенком и взрослым (социальная ситуация развития); определенную иерархию видов деятельности и ее ведущий тип; основные психологические достижения ребенка, свидетельствующие о развитии его психики, сознания и личности».

В структуре мониторинга выделяют операционализацию, то есть определение критериев, показателей, индикаторов и методов, позволяющих производить измерение (измерительный инструментарий). Под критерием (от греч. *kriterion* – средство для суждения) понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего – либо; критерий – это мерило суждения, оценки. Критерий указывает на наличие того или иного свойства у объекта, явления или процесса. Критерий результативности характеризуется качественными или количественными показателями. Показатели, в отличие от критериев, это наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты. Поэтому для мониторингового исследования подбираются оптимальные

количество критериев, которые характеризуются показателями. В мониторинге главные из них называются индикаторами.

Мониторинговый индикатор – это совокупность признаков, которые имеют мониторинговые источники. Мониторинговые индикаторы, по сути, являются планируемыми результатами формирования того или иного интегративного качества в каждой возрастной группе и имеют преемственный с возрастной точкой зрения характер. Индикаторы могут служить ориентирами и показателями результативности качества коррекционно-развивающего обучения. Это – инструментарий исследования и отслеживания уровня целостного развития дошкольника в процессе коррекционно-развивающего обучения. Такой подход позволяет педагогам дошкольных организаций, родителям проводить диагностику, являющуюся основанием для построения индивидуальной образовательной траектории ребенка, а также более эффективно организовывать дифференцированную работу.

Качество реализации системы индикаторов зависит от ряда условий: обеспечение системы дошкольного образования, основанной на интересах, возможностях каждого конкретного ребенка и желаниях родителей; ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности; создание образовательной среды, способствующей развитию ребенка и обеспечивающей сохранение его индивидуальности; поощрение свободы выбора деятельности, творчества и индивидуальности в образовательном процессе.

Далее представлена логика работы с системой индикаторов на примере образовательной области «Познание»:

1. Педагог обращается к содержанию соответствующей образовательной области и основе таблицы индикаторов с тем, чтобы не было расхождений в целях и результатах воспитания и обучения.

2. Следующим шагом работы является соотнесение целей образовательной области с ожидаемыми результатами, которые имеют трехуровневую структуру (воспроизведение, понимание, применение).

Образовательная область «Познание», 1 год обучения [3, с. 95].

Задачи воспитания и обучения: Вызывать у детей интерес к объектам и субъектам окружающего мира. Обогащать чувственный опыт детей: учить рассматривать, слушать, осязывать, узнавать на вкус объекты живой и неживой природы и природные явления. Уточнить представления о себе и родных людях. Формировать первоначальные представления о ближайшем социальном окружении. Знакомить с основными частями тела, их назначением, расположением. Формировать представление о себе, как представителе человеческого рода: «Я - человек» («Я - мальчик», «Я - девочка»). Расширить представления о людях (тетя, дядя, бабушка, дедушка). Знакомить детей с игрушками. Формировать элементарные представления о предметах быта, необходимых в жизни человека: одежде, обуви, посуде, мебели. Учить правильному обращению с предметами, созданными руками человека. Познакомить с отдельными овощами и фруктами в процессе практической деятельности. Знакомить с некоторыми животными, строением тела (голова, туловище, хвост, лапы). Пробуждать добрые чувства к объектам живой природы. Знакомить детей с объектами неживой природы (вода, снег) и явлениями природы (дождь, снегопад). Дать представления о частях суток (день-ночь) и их признаках.

Подобласть «Ознакомление с явлениями социальной жизни»

Проверка показателей на уровне:

- узнавание, воспроизведение (узнает себя в зеркале; узнает и показывает на крупном фото близких людей (мама, папа); откликается на свое имя, воспроизводит по образцу простейшие действия с куклой (укладывает спать, кормит и т.д.);

- понимание (выполняет элементарные речевые инструкции, регламентирующие действия в конкретной ситуации; проявляет готовность к совместным действиям со взрослым; принимает помощь взрослого; показывает и называет на фотографиях себя, маму, папу (выделяет из 3); знает словесные обозначения людей (тетя, дядя); показывает и называет основные части тела и лица; различает части тела человека, животного);

- применение (называет свое имя; отвечает на вопрос: «Ты мальчик или девочка?»; называет по именам некоторых детей группы).

Подобласть «Ознакомление с предметным миром, созданным человеком»

Проверка показателей на уровне:

- узнавание, воспроизведение (узнает и показывает игрушки, знакомые предметы одежды, обуви, посуды, мебели; соотносит данные предметы с их изображениями);

- понимание (понимает назначение предметов домашнего обихода: чашка, из нее можно пить, ложка, ей едят);
- применение (использует игрушки, предметы обихода по назначению в игровых действиях, бытовых ситуациях, режимных моментах; использует словесное обозначение предметов).

Подобласть «Ознакомление с явлениями живой и неживой природы»

Проверка показателей на уровне:

- узнавание, воспроизведение (узнает и показывает реальных и изображенных на картинках животных и птиц, узнает голоса животных, подражает им; узнает и показывает некоторые фрукты, овощи);
- понимание (имеет представления о явлениях природы: вода льется, идет дождь, снег; имеет представление о некоторых овощах и фруктах, их назначении; называет некоторые овощи и фрукты; понимает изменения в природе: холодно - снег - теплая одежда);
- применение (использует знания о свойствах предметов в повседневной жизни, при выполнении режимных моментов)

Предлагаемая система индикаторов может быть предназначена для отслеживания уровня развития дошкольников, имеющих легкую и умеренную степень интеллектуальной недостаточности. Дети с указанными диагнозами составляют подавляющее большинство воспитанников специальных дошкольных организаций для детей с нарушением интеллекта. В ходе опытно-педагогической работы был доказан объективный характер спроектированных уровней достижений детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. При этом необходимо отметить, что не все дети с нарушением интеллекта способны овладеть программным материалом на указанных уровнях. В то же время любые достижения ребенка, какими минимальными они не были, должны рассматриваться как положительные. Коррекционно-развивающая работа должна проводиться с ориентиром на разные по уровню развития группы детей, а также на отдельных детей внутри одной и той же группы.

Таким образом, в результате проведенного исследования дано описание объекта оценки (в виде ожидаемых результатов, конкретных показателей и индикаторов); спроектированы различные уровни достижений детей в образовательной области «Познание». Полученные результаты могут быть использованы для проектирования форм и методов мониторинга достижения детьми с ограниченными возможностями планируемых результатов освоения образовательной программы, прогнозирования хода коррекционно-развивающего обучения, а также разработки индивидуальных программ развития обучаемых.

1. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020гг. – Астана, 2011 г.

2. Чертенкова Г.И. Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как компонент целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения. // Педагогика и психология. – 2011. - № 1. – С.73-78.

3. Типовая специальная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. – Алматы, 2010.

Түйіндеме

О.В. Завалишина – КазҰПУ п.ғ.к, доцент. olga.zavalishina22@mail.ru

Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру бағдарламасының жоспарланған нәтижелерін игеру мүмкіндіктері мен жетістіктерін мониторингілеуді ұйымдастыру

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру бағдарламасының жоспарланған нәтижелерін игеру мүмкіндіктері мен жетістіктерін мониторингілеуді ұйымдастыру сұрақтары қарастырылған. Білім беруге қойылған жаңа мақсаттармен байланысты мониторингті жетілдіру жүйесі өзіне арнайы мектепке дейінгі білім беру міндеттеріне іс-әрекеттерді бағалау формасы мен мазмұнына сәйкес негізгі бағыттарды, көрсеткіштерді қосады. Субъективті бағалау мәселесі оқушыларға жүргізілген мониторинг сапасын күрделендіріп, мәліметтерді бұра тартып, оқушылардың сапа көрсеткіштерін, бағалау формасы тандауда аса көңіл бөлуді талап етеді. Өлшеуді жүргізетін (өлшеу құралы) индикатор мен әдістерді, көрсеткіштерді, критерийлерін анықтайтын мониторинг жүргізудің маңызды элементі операциялизация болып табылады. Мақаланың мазмұны «Таным» білім беру аумағының мысалы ретінде индикатор жүйесінің жұмыс логикасын ашады.

Түйін сөздер: мониторинг, білім беру аумағы, таным, күтілетін нәтижелер, операциялизация, өлшемдер, көрсеткіштер, индикаторлар

Summary

O.V. Zavalishina - associate professor, Abai KazNPU, olga.zavalishina22@mail.ru

Monitoring the academic results of children with developmental disabilities in specifically designed educational programs

The following article's main objective is to evaluate the process of monitoring the academic results of children with developmental disabilities in specifically designed educational programs. The development of such monitoring process which is related to setting up new educational goals includes defining the main themes, procedures and variables based on the specifics of early childhood education. The issue of subjectivity complicates the process of monitoring the quality of education, ultimately influencing the outcomes, and requires special attention to the choice of evaluative criteria. The important element of monitoring lies in operationalization, or definition of criteria, indicators and methods which allow certain measurements (measurement tool). The article explores the methodology of working with the system of indicators as outlined in the example of "Knowledge".

Keywords: monitoring, educational field, learning, outcomes, operationalization, criteria, criterion, indicators.

УДК: 378.016

**ДЕТИ, МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫЕ:
МИФЫ, ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЙ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ВЫВОДЫ¹**

Доктор Эдита Грущик-Кольчинска –

профессор Университета специальной педагогики им. М.Гжегожевской. Варшава, Польша.

В статье представлены итоги исследований, осуществленные в проекте «Определение и поддержка развития способностей в учении, математики старших дошколят и младших школьников» [поль. *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i młodszych uczniów*], а также применение этих исследований в дошкольном и школьном образовании². Статья состоит из 4 частей: в первой и второй содержатся итоги исследований, их интерпретации и эффекты внедрения. В частях третьей и четвертой я представляю концепции учительского диагноза и диагностические инструменты, пригодные для установления задатков математических способностей у детей.

Ключевые слова: Дети с задатками математических способностей, свойства ума детей одаренных задатками математических способностей, напрасная трата интеллектуального потенциала детей с задатками математических способностей, программа и методы выявления задатков математических способностей у детей.

Недоразумения касательно появления математических способностей у детей и молодежи

Как правило, понимается, что математические способности обнаруживаются только у старших школьников, когда они пользуются продвинутыми математическими знаниями. В результате получается, что 8-12% старших школьников обладают такими способностями³. Поэтому никого не удивляет, что, например, в лицейском классе только два или три ученика показывают математические способности. Также полагается, что неудачи в изучении математики вызваны отсутствием математических способностей. Такое мнение удобно для всех:

- учителя оправданы в некачественном математическом образовании, потому что, в школьном классе сплошные гуманитарии”;
- ученики не огорчаются плохим оценкам, ведь способности являются врожденными и наследственными;
- родители тоже не чувствуют себя виноватыми, что в свое время недоглядели за решением домашних задач. Ребенок „пошел”, например, в дедушку, а тот был малоспособен к математике.

¹ Я пользуюсь фрагментами публикации *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli!* отв. ред. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012. Главы первой и второй части.

² Проект R1700603.

³ Основой являются скорее всего определения, касающиеся наличия способностей среди популяции молодых людей. Например Limont W. (*Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005. s. 18) сообщает, что лица очень способные составляют ок. 13% популяции, а лица исключительно способные (одаренные) — 2-3%.

Такие взгляды заведомо противоречат итогам исследований среди неудач в изучении математики, так как все ученики, которые укладываются в широкую норму, могут усвоить в школе математические знания и умения⁴. Главной причиной является расхождение между развитием операционного мышления (в понимании Пиаже) и объемом содержания, а также используемыми в школе методами математического обучения детей. Вследствие такого несогласия появляются эмоциональные блокировки в изучении математики со всеми вытекающими последствиями.⁵

Касательно наличия математических способностей у детей считается, что они слишком мало знают математику, чтобы могли бы такие способности показать. Восприимчивость математических знаний и умений родители и учителя связывают с общей интеллигенцией ребенка. Аналогичной взаимозависимостью руководствовались авторы немногочисленных исследований о наличии математических способностей у детей.

Об исследованиях, которые изменили мнение касательно наличия математических способностей у детей

В 1960-е годы прошлого века В.А. Крутецкий⁶ — авторитет по математическим способностям — констатировал, что природные задатки математических способностей можно наблюдать уже у детей. Однако неизвестно, имел ли он в виду детей дошкольного возраста или же учеников начальных классов⁷. Если эти задатки правильно развивать, тогда по мнению В.А. Крутецкого, они принимают формы, описываемые в модели математических способностей старших школьников⁸. Следует подчеркнуть, что упомянутая модель учитывает свойства ума, которые демонстрируют одаренные ученики в процессе решения математических проблем.

Почти 30 лет я проверяла образовательную производительность концепции „Детская математика”, в которой соединила поддержку умственного развития детей с обучением математике осуществляемым в детском саду⁹. Я анализировала школьную судьбу детей, которые в детском саду были охвачены обучением по „Детской математике” и реализовали второй и третий год школьного образования. Зная модель математических способностей В.А. Крутецкого, я попросила родителей и учителей ответить на нижеследующие вопросы:

- Как ребенок справляется в школе, какие у него успехи или поражения?
- Доставляет ли ему отчетливое удовольствие решение математических задач и даются ли они ему с большей легкостью, чем его ровесникам?
- Стремится ли ребенок в бытовых делах к пересчету или измерению, без поощрения со стороны взрослых?

После упорядочения собранной информации оказалось, что успехов в учебе добивалось около 92% исследуемых детей, у остальных (8%) были проблемы с усвоением грамоты, но в плане математического образования они справлялись гораздо лучше¹⁰. Учителя исследуемых детей подчеркивали лёгкость усвоения математических знаний и умений. Около 58% анкетированных родителей утверждали, что их ребенок с явным удовольствием решает математические задачи, поражая их своим умением. У него также обнаружилась склонность замечать математические проблемы в повседневной обстановке, во время прогулки, покупок и т.д. За В.А. Крутецким¹¹ я решила, что эти дети

4 См. Крутецкий В.А. *О некоторых особенностях мышления школьников малоспособных к математике „Вопросы психологии”* 1968, nr 5. На эмоциональную природу чрезмерных затруднений в изучении математики указывала также Ж. Пиаже (Piaget J. *Dokąd zmierza edukacja*. PWN, Warszawa 1977).

5 Действительные причины я описала в книге E. Gruszczyk-Kolczyńska *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. WSiP, Warszawa 1992 и последующие 9 изданий, главы первой части).

6 См. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. М.: Просвещение, 1968.

7 В 1980-е годы мне повезло заслушать несколько лекций Крутецкого, я удостоилась также разговора и получила в подарок книгу, упомянутую в предыдущем примечании. Мы говорили про наличие математических способностей у детей, но, к сожалению, я не спросила, дети какого возраста он имеет в виду.

8 Крутецкий В.А. Указ.соч.С. 201-246, углубленный анализ этой модели содержится на стр. 246-308.

9 Образовательная концепция „Детская математика” представляется в трудах: *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. WSiP, Warszawa 1999; *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1997; *Dziecięca Matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*.: WSiP, Warszawa 2000; *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców*. Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015.

10 Это очень положительные результаты, так как в то время оценивалось, что каждый четвертый ученик начальных классов терпит школьные неудачи, особенно в области математического образования.

11 См. Крутецкий В.А. Указ.соч.С. 332 и далее.

„смотрят на мир математическими глазами”. А это уже значительный показатель математических способностей.

На основе этих исследований я тогда сформулировала тезис — больше половины детей демонстрируют задатки своих математических способностей, если создать им подходящие условия в детском саду и в школе. К этому тезису не отнеслись положительно, так как он противоречил мнению, что математические способности проявляются у старших школьников и являются очень редкими. Анализируя причины того поражения, я решила, что тогда в моем распоряжении было слишком мало научных аргументов.

Здесь следует прояснить, что математические способности являются частью широких способностей, благодаря которым достигается необыкновенных успехов в точных науках. То, что дети демонстрируют задатки таких способностей в математической деятельности, является заслугой того, что относительно рано — уже в дошкольном возрасте — мы систематическим образом формируем их математические знания и умения. То, в каком направлении эти задатки будут развиваться, зависит от благоприятных обстоятельств в последующем периоде жизни.

Например, если ребенок вместе с отцом будет чинить мотоцикл и это завершится успехом, то он будет увлекаться механикой и в этом направлении будет развивать свои способности. Если родители возьмут ребенка в Научный центр „Коперник” и он восхитится галактикой, то может стать выдающимся астрономом. Имея это в виду, касательно детей я буду использовать определение «задатки математических способностей».

Через несколько лет я вновь занялась детскими математическими способностями. В 2010 году я завершила реализацию проекта „Определение и поддержка развития способностей в учении математики старших дошколят и младших школьников”¹². Целью исследований являлось определение, какие свойства ума есть у детей с задатками математических способностей, разработка инструментов для их диагноза и оценка численности детей, демонстрирующих задатки математических способностей в детских садах и в начале школьной учебы.

Свойства ума у детей с задатками математических способностей

Анализируя математическую деятельность детей дома, в детском саду и в школе, я установила, что большинство из них проявляет те свойства ума, которые В.А. Крутецкий называет в упомянутой раньше модели математических способностей старших школьников¹³. Во время реализации „Детской математики” многие старшие дошколята отличались от ровесников:

- легкостью усвоения математических умений. Они на лету схватывают все, что касается пересчета, вычисления и измерения¹⁴;
- ранним достижением уровня конкретных операций (в понимании Пиаже), проявляя большую точность мышления¹⁵;
- удивительным чувством смысла (логическим чутьём) в ситуациях, требующих пересчета и вычисления, упорядочения, определения взаимосвязи и т.п. Благодаря тому они ведут свои действия прямо к цели, улавливая ошибки и реагируя на абсурды¹⁶;

12 Результаты исследований содержит мериторический отчет *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci...*, находится в Академии специальной педагогики в Варшаве.

13 Крутецкий В.А. (Указ. соч. С. 201-245) выделяет в своей модели свойства ума, обуславливающие развитие всех способностей, и свойства ума старших школьников, математически одаренных. Обсуждает их на фоне процесса решения математических задач.

14 Например: чтобы определить, что результат сложения не зависит от последовательности слагаемых (так что их можно, для удобства счета, переставить, например дополняя к десятке), одаренным детям хватило нескольких задач, тогда как другие дети приходят к такому выводу после решения больше двадцати задач.

15 Математически одаренные дети 4 и 5 лет пользуются операционным мышлением на конкретном уровне в таком пределе, который им нужен для формирования цифровых понятий и вычислительных умений. Я уточню, что большинство детей достигает этого уровня компетенций на два года позже (подробные объяснения в публикации *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki... глава Rozwój rozumowania operacyjnego i jego znaczenie w uczeniu się matematyki*).

16 Такое можно заметить в ситуации, когда дети занимаются задачами намеренно неправильно составленными или когда наблюдают за решением математических задач взрослыми, которые намеренно ошибаются. Например после прослушания задачи *Рост Янека 1 метр и 20 сантиметров. Какого роста будет Янек через 20 лет?* дети одаренные смеются и сообщают *Неизвестно* и объясняют, почему. Другие дети считают и сообщают *21 метр и 20 сантиметров*. Благодаря чувству смысла (логическому чутью) одаренные дети умеют заметить ошибки в действиях, ведущих к решению задачи и исправить их.

- долгим временем сосредоточения внимания на задачах, не показывая усталости. Когда только заметят пренебрежение своими усилиями, бросают эту деятельность¹⁷.

- гибкостью мышления. Если способ решения задачи оказывается безуспешным, дети переходят (перестраиваются) к другому способу и делают так до успешного конца¹⁸.

- творческим отношением к математической деятельности. Сами разыскивают ситуации и составляют задачи, в которых надо считать, вычислять, измерять и т.д.

Такие свойства ума приводят к тому, что дети знают и умеют значительно больше по математике, чем следует это из их возраста и хода образования. Наблюдая за ними, можно вынести сильное впечатление, что они *рассматривают все, что находится в их окружении, математическими глазами*. Стремятся к математизации всего, что их окружает: непрерывно хотят считать и измерять, сравнивать величину, определять пропорции и т.д.

Из моих заключений следует, что В.А. Крутецкий был чересчур осторожный, утверждая, что у детей встречаются только зачаточные компоненты математических способностей. Вероятно, у него не было слишком много случаев для наблюдения и анализа, как функционируют старшие дошколята и младшие школьники в ситуациях и во время решения задач требующих считания, вычисления, измерения и т.д.

Следует подчеркнуть, что в модели математических способностей старших школьников В.А. Крутецкий учитывает процесс решения математических задач¹⁹, так как он решил, что в такой деятельности учащиеся демонстрируют те качества своего ума, благодаря которым достигают выдающихся успехов. Такую предпосылку я сочла правильной и новаторской. Поэтому приняла ее как основу своих исследований. Их целью являлось:

- разработка диагностических инструментов, пригодных для определения задатков математических способностей у детей;

- проведение исследований, по которым я оценила численность детей демонстрирующих задатки математических способностей и задатки исключительных математических способностей;

- определение, как складывается школьная судьба детей одаренных задатками математических способностей.

*О программе исследований, целью которой являлось определение задатков математических способностей у детей*²⁰

Условием для начала исследований по оценке частоты явления математических способностей у детей являлось создание диагностических инструментов. Оказалось, что ни один из существующих инструментов не учитывает приведенных выше свойств ума детей, достигающих исключительных успехов в математической деятельности, так что я была вынуждена построить авторскую концепцию диагноза задатков математических способностей у детей²¹. Я начала с определения, чему дети учатся по математике дома, в детском саду и на первом году школьного образования²².

На таком основании я наметила следующие области формирования математических знаний и умений: пространственная ориентация, классификация, пересчет, сложение и вычитание, малая домашняя экономия (купля и продажа, стоимость денег и т.п.), измерение длины, жидкостей, веса

17 В ходе проверки диагностического значения тестов для определения математических способностей нужно было решать вместе с детьми сотни задач, чтобы выбрать правильно отредактированные и приспособленные к детскому мышлению. Одаренные дети могли заниматься этим больше часа, не показывая ни усталости, ни утомления. Но они отказывались от дальнейшего сотрудничества, едва только заметили нетерпеливый жест или отвлечение внимания от того, что они делают.

18 Если избранный способ решения задачи не ведет к решению, дети переходят на другой путь мышления и выбирают другой способ, зачастую далекий от школьных способов решения задач. Такое свойство ума называют гибкостью мышления.

19 Решение задач исполняет в математическом образовании особую роль. Оно является главным источником логического и математического опыта, из которого ум ученика создает (по принципу интериоризации) математические понятия и умения. Он также способствует совершенствованию столь важных умственных схем, как чувство причастности к сделанному.

20 Подробная информация про способы определения того, что исследуемые дети знали и умели по математике (результат образования дошкольного, школьного и домашнего) находится в книге *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...* глава 5. Книга содержит итоги исследований из упомянутого отчета, - глава про определение уровня и объема математических знаний и умений исследуемых детей.

21 Вместе с диагностическими инструментами я представляю ее в третьей и четвертой частях настоящей статьи.

22 В головах детей нет отдельных „ящиков“ для сбора математических знаний и умений, сформированных дома, в детском саду и в школе. Поэтому я соединила эти ступени образования в каждой из упомянутых областей и, согласно им, составляла диагностические задачи.

(массы), геометрические интуиции, решение равенства и неравенства, а также задач с окошком и текстовых, в том числе задач намеренно неправильно построенных.

Для каждой области я разработала серии диагностических задач, от простых к сложным. Каждая из таких серий корректировалась в исследованиях до того, пока примененная статистическая процедура²³ не показала, что они хорошо дифференцируют компетенции детей: во время решения этих задач старшие дети показали больший запас знаний и умений, чем дети младшие. Это являлось показателем правильного умственного развития и постепенного увеличения сложностей задач в последующих сериях во всех анализированных областях математической деятельности.

Ввиду индивидуальных различий в умственном развитии детей я приняла как данность, что исследованный ребенок может решать каждую диагностическую задачу на одном из пяти уровней: начиная с отказа в решении и до уровня, показывающего математические способности (проявление вышеописанных свойств ума). Именно поэтому нужно было столь долго проводить исследования по корректировке этих задач, чтобы математический и статистический анализы поведения детей в процессе их решения позволили оценить их компетенции по пятибалльной шкале. В этих кропотливых исследованиях принимали участие сначала - 124, потом 487 старших дошколят и младших школьников²⁴.

Здесь следует выяснить²⁵, что диагностические задачи отличаются от классических тестовых проб тем, что ребенок может делать их на разных уровнях, соответствующих тому, что он знает и умеет. Так что в построении таких инструментов учитываются все возможные уровни решения диагностических задач. Эти уровни создают систему, которая является последней частью сценария, по которому ведутся исследования. В диагнозе с применением диагностических задач не используются оценки „хорошо” и „плохо”. Исследователь наблюдает за поведением данного ребенка и анализирует его, затем выбирает из системы такое описание, которое самое близкое способу решения задачи. Сверяет это описание с возрастом ребенка и оценивает согласно указателям интерпретации, которые также должны содержаться в сценарии исследований.

Если диагностические задачи составляют серию, то можно в них включить фазу обучения, например, вести ребенка шаг за шагом к решению задачи. Так что можно:

- предлагать ребенку составить аналогичную задачу, чтобы у него была возможность проявить творческое направление в математической деятельности;
- показать ему действия намеренно неправильно решенной задачи, чтобы у ребенка была возможность заметить ошибку и исправить ее;
- дать ребенку намеренно неправильно составленную задачу и ожидать, что он заметит абсурд, и т.д.

Я воспользовалась этими возможностями при составлении диагностических задач во всех упомянутых выше областях математической деятельности. Все задачи были составлены и затем предъявлены ребенку так, что он мог:

- отказать в занятии задачей;
- пользоваться фазой обучения и пытаться решить задачу;
- самостоятельно решить задачу, проявляя соответствующие математические знания и умения;
- составлять аналогичную задачу для исследователя, чтобы он ее решил;
- наблюдая за процессом решения задачи взрослым — выяснить, ошибается ли он;
- анализировать задачи, намеренно неправильно составленные, и пытаться откорректировать их.

Таким образом, исследуемые дети могли проявить те математические знания и умения, которыми обладали, а также приведены выше свойства ума, свидетельствующие о задатках математических способностей. Этот этап реализации исследовательского проекта завершился разработкой диагнос-

23 Подробная информация заключается в упомянутом уже отчете по исследовательскому проекту, в части, содержащей главы с описанием статистических процедур, а также итоги и выводы проведенных статистических анализов.

24 С целью уловить индивидуальные различия в компетенциях детей, я охватила исследованием всех детей без исключения из намеченных детских садов, нулевых классов и 1-х классов, так как раньше я оказалась в ситуации, что — когда я просила учителя выбрать несколько детей для исследований — то он всегда выбирал одаренных учеников. Даже если я просила выбрать слабых.

25 Различия между тестами и диагностическими задачами обсуждаются шире в книге E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013. Глава 1.

тических инструментов для определения математических способностей у старших дошколят и младших школьников²⁶.

Тогда можно было перейти к следующему этапу исследований — к оценке численности математически одаренных детей. В этих исследованиях принимали участие 182 старших дошкольников и младших школьников²⁷. На основе математического и статистического анализа в результате исследований было выделено:

- детей, характеризующихся низшими компетенциями: значительно меньше знали и умели по математике, чем их сверстники;
- детей, проявляющих дифференцированные компетенции: в одних областях математической деятельности они располагали посредственными знаниями и умениями, но в других, значительно превосходили сверстников.

В группе детей с дифференцированными компетенциями удалось выделить детей одаренных и исключительно одаренных. Рассмотрим каждую из этих групп детей.

Дети, которые знают и умеют по математике значительно меньше своих сверстников

Компетенции детей, вошедших в эту группу, не были единообразными, хотя все они не умели самостоятельно решить диагностические задачи на ожидаемом уровне. Среди них были дети, которые:

- отказывались заниматься самими простыми задачами в каждой серии²⁸;
- только наблюдали за исследователем, когда тот организовал фазу обучения, и выполняли простые распоряжения, например, «дать кубик»²⁹;
- сознательно пользовались фазой обучения решению задач и повторяли шаг за шагом то, что показывал им исследователь. Однако, такого способа пользования фазой помощи в решении задачи было недостаточно, чтобы самостоятельно выполнить следующую задачу в серии.

Таким образом, функционировала около 1/3 исследуемых детей в каждой из исследуемых возрастных групп, где сравнительное число мальчиков и девочек.

Дети с дифференцированными компетенциями и дети, демонстрирующие задатки математических способностей

Около 2/3 исследуемых детей проявили изрядные различия в компетенциях (мышление, математические знания и умения) в отдельно взятых областях математического образования. Если в одной области ребенок выполнял серию диагностических задач так, как его сверстники, то в другой области на уровне высоком или низком. Так как это не зависело от возраста или пола исследуемых детей, я решила, что причины надо искать в математическом образовании, приобретенном дома, в детском саду и в школе³⁰. Затем я предположила, что математически одаренным является тот ребенок, который хотя бы в одной области математической деятельности:

- пользуется фазой обучения так, что в следующих задачах (уже немного сложнее) умеет применить то, что узнал;
- умеет самостоятельно составить похожую задачу для исследователя и следить за его действиями, направленными на решение этой задачи;
- умеет заметить ошибки, намеренно допускаемые исследователем во время решения задачи, которую ребенок для него составил;

26 Эти инструменты находятся (вместе способностями для исследований) в цитированном отчете по реализации проекта (R1700603) ... Следует уточнить, что в данном отчете содержатся также статистические анализы применены с целью показания, что эти инструменты — диагностические.

27 Проведение исследований осложнялось тем, что надо было исследовать всех детей во всех возрастных группах, посещающих данное учреждение, а до этого — получить согласие: а) директора образовательного учреждения, б) учителя, занимающегося с детьми, в) всех родителей и отдельно каждого ребенка. Такая процедура чрезвычайно осложняет реализацию исследовательских программ и ограничивает число исследуемых детей.

28 Даже когда исследователь предъявлял ребенку вновь ту же задачу и пытался вести шаг за шагом к решению, ребенок по-прежнему не хотел заниматься предъявленными ему задачами.

29 Такие дети не сопротивлялись уже математической деятельности. Интересовались ею, но не умели еще пользоваться фазой обучения, которую организовал учитель, ни решить задачу при помощи взрослого.

30 К областям математической деятельности, в которых многие исследуемые дети знают и умеют компрометирующе мало, относятся: стоимость денег, задачи про куплю и продажу, а также измерение длины, веса, объема и времени, и задачи, решение которых требует понимания этих постоянных величин. Вероятно, причиной является факт, что взрослые — родители и учителя — не придают должной важности данным областям математического образования. Предпочтение отдается следующим областям математической деятельности: пространственная ориентация, считание, сложение и вычитание.

- проявляет такое чувство смысла (логическое чутьё) и критическое мышление, которые делают возможным заметить нелепицы (абсурды) в задачах преднамеренно неправильно составленных;
- интересуется математической деятельностью и не показывает утомления во время решения задач.

Я решила, что если ребенок умеет показать такие свойства ума в одной области математической деятельности, то, наверное, это возможно также и в другой. Сложно представить себе, что, например, Кшишь проявляет чувство смысла касательно пересчета и одновременно утрачивает его в вычислении, измерении и т.п.

Имея это в виду, я решила, что о задатках математических способностей ребенка свидетельствует то, что, по крайней мере, в одной области математической деятельности проявляет он высокие знания и умения, а также проявляет качества ума, необходимые для математических способностей.

Из проведенных исследований следует, что больше половины детей удовлетворяет этому критерию. Так что подтвердились ранние исследовательские определения, касающиеся школьной судьбы детей, охваченных образовательной программой „Детская математика”. В этой группе находятся также дети исключительно одаренные математически и их удивительно много.

Дети, демонстрирующие задатки исключительных математических способностей

В группе исследуемых детей находились такие, которые демонстрировали задатки математических способностей в 10 из 13 разбираемых областей математической деятельности. Даже в группе исследуемых детей 4-х лет были два ребенка (из 41 исследуемого), которые функционировали так в 5 и 6 областях математической деятельности, равняясь в этом с детьми, намного более старшими. Из-за этого я решила, что если дети могут проявить такие достижения в возрасте четырех лет, то вероятно это возможно также в возрасте пяти, шести и семи лет. Это соответствует утверждениям Г.Гарднера³¹ касательно раннего демонстрирования детьми исключительных способностей.

Я решила, что если ребенок проявляет описанные раньше свойства ума и превосходно усвоенные знания и умения в пяти и больше областях математической деятельности, то можно предположить, что располагает задатками исключительных математических способностей.

Сколько старших дошколят и младших школьников соответствует перечисленным критериям? На основе проведенных исследований:

- я констатирую, что задатки математических способностей можно обнаружить у некоторых детей уже в возрасте четырех лет. Проблема в том, что родителям и учителям дошколят даже не приходит в голову, что некоторые из детей уже демонстрируют свои высокие математические способности. Поэтому не культивируют их, в ущерб умственному развитию этих детей;

- возраст пяти и шести лет является оптимальным для выявления задатков врожденных математических способностей. Можно это определить диагнозом, если применить специальные инструменты (их я представлю в третьей части статьи);

- я оцениваю, что в группе детей 5 лет каждый пятый, а в группах детей 6 лет каждый четвертый ребенок проявляет задатки исключительных математических способностей. Это касается детей, посещающих детские сады или отделения дошкольного воспитания, которые обучаются в школах (т.е. нулевые классы), так как основой этих предположений являются проведенные в них исследования³²;

- младшие школьники значительно реже демонстрируют свои математические способности. Если до начала школьной учебы каждого четвертого ребенка можно причислить к исключительно одаренным, то после нескольких месяцев учебы в этой группе состоял только каждый восьмой младший школьник. Кроме того, анализ функционирования младших школьников во время выполнения серии диагностических задач выявил, что они менее критичны и менее смелы в самостоятельном составлении задач. Чаще ожидают помощи в их решении и слабее реагируют на абсурды в задачах.

Здесь мне надо выяснить, что исследования по оценке численности детей демонстрирующих задатки математических способностей я проводила в апреле, то есть в восьмом месяце школьной учебы. Выбирая этот месяц для проведения исследований, я руководствовалась организационными аргументами³³.

31 См. Gardner H. *Inteligencjewielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce* [анг. *Multiple intelligences. New Horizons*]. Lauryum, Warszawa 2009, s. 69-72. Рассмотрение раннего демонстрирования высоких способностей у детей.

32 Я уточню, что во время проведения описанных исследований все дети 6 лет были охвачены дошкольным воспитанием: посещали либо нулевые классы при школах, либо дошкольные отделения для детей 6 лет при детских садах.

33 В детских садах и школах — время спокойной работы: только что закончилась Пасха, но до окончания школьного года осталось еще много недель.

Тогда я не отдавала себе отчета в том, что благодаря этому решению я смогу уловить механизмы напрасной траты детских математических способностей в школьном образовании.

Благодаря такой постановке исследований я собрала твердые научные данные, из которых следует, что восьми месяцев школьной учебы хватит, чтобы дети перестали демонстрировать свои исключительные математические способности. Кроме того эти данные:

- выясняют мнимое противоречие между оценочными данными касательно наличия математических способностей у детей и числом математически одаренных учеников в старших классах;
- дают возможность уловить механизмы, которые являются причиной того, что применяемый в настоящее время стандарт школьного образования отражается плохо на школьной судьбе математически одаренных детей;
- стали основой для разработки и инновационного внедрения концепции математического образования, в котором дети развивающиеся несколько медленнее могут нагнать сверстников, дети причисленные к посредственным проявляют свои спящие умственные возможности, а дети с задатками математических способностей развивают их без особых затруднений.

В следующей, второй, части настоящей статьи я выясню эти важные проблемы. А в частях третьей и четвертой представлю концепцию диагностики и методы, пригодные для выявления задатков математических способностей у детей на последнем году дошкольного воспитания и в первом году школьного образования.

1. Gardner H. *Inteligencj ewielorakie. Nowehoryzonty w teorii i praktyce* [анг. *Multiple intelligences. New Horizons*]. Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

2. Gruszczyk-Kolczyńska E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. WSiP, Warszawa 1992.

3. Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.) *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci. Nieopublikowany raport z projektu R 1700603 Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów* проведено в 2007 — 2010 гг. *сопредствана науку*.

4. Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.) *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.

5. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1997

6. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. WSiP, Warszawa 1999.

7. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*. WSiP, Warszawa 2000.

8. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

9. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców*. Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015.

10. Limont W. *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

11. Piaget J. *Dokąd zmierza edukacja*. PWN, Warszawa 1977.

12. Крутецкий В.А. *О некоторых особенностях мышления школьников малоспособных к математике*, „Вопросы психологии” 1968, nr 5.

13. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. М.: Просвещение, 1968.

Түйіндеме

Эдита Грущик-Кольчинска – М.Гжегожевской атындағы арнайы педагогика университетінің докторы, профессор. Варшава, Польша.

Математикалық дарынды балалар: аныздар, зерттеу нәтижелері, талдау және қорытындылар

Мақалада «Ересек мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балаларды математиканы оқыту кезінде мүмкіндіктерін анықтау, дамытуға қолдау жасау.» тақырыбы бойынша жүргізілген жобаның зерттеу нәтижесі, сонымен қатар мектеп және мектеп жасына дейінгі мекемелерде осы зерттеуді қолданылу қарастырылады. Ол төрт бөлімнен тұрады. Бірінші және екінші бөлімде зерттеу нәтижесі, олардың интерпретация және енгізудің тиімділігі сипатталады. Үшінші және төртінші бөлімде математикалық қабілеттерінің ерекшеліктерін анықтауға жарамды диагностикалық құралдар және оқытушылар диагноздарының концепциясын ұсынамын.

Түйін сөздер: Математикалық қабілеттерінің ерекшеліктерін, математикаға бейімділік қабілеті бар дарынды балалардың ақыл-ойының қасиеті, математикаға бейімділік қабілеті бар балалардың интеллектуалдық потенциалын текке шығындау, балалардың математикаға бейім қабілетін анықтау әдістері және бағдарламасы.

Summary

dr Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – hab prof. Director of Institute of Assisted Human Development and Education
The Maria Grzegorzewska University

Children, mathematically gifted: myths, results of researches, interpretations and conclusions

The results of researches which are carried out in the "Definition and Support of Development of Abilities in the Doctrine of Mathematics of the Senior Preschool Children and Younger School Students" project and also application of these researches in preschool and school education are presented in article. Article consists of 4 parts: the first and second contain results of researches, their interpretations and effects of introduction. In parts of the third and fourth I submit concepts of the teacher's diagnosis and the diagnostic tools suitable for establishment of inclinations of mathematical abilities at children.

Keywords with inclinations of mathematical abilities, properties of mind of exceptional children inclinations of mathematical abilities, waste of intellectual potential of children with inclinations of mathematical abilities, the program and methods of identification of inclinations of mathematical abilities at children.

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР**

УДК376-056.264

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОНР**

Кабдырова А.А. – докторант 1 курса кафедры «Специального образования» КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы, ainiwak@mail.ru

Научный руководитель: **Намазбаева Ж.И.** – доктор психологических наук, академик, профессор КазНПУ им. Абая, почетный член НАН РК, директор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая, Республика Казахстан, г. Алматы, nii.psy@mail.ru

В статье раскрыты современные психолого-педагогические проблемы личностно-мотивационной готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи. Актуальность подготовки ребенка с проблемами в развитии к обучению в школе в условиях современного Казахстана очевидна. Авторы выявляют особенности нарушения речи у детей дошкольного возраста, анализируют психомоторное развитие детей с нарушениями речи, рассматривают вопросы подготовки ребенка с проблемами в развитии к обучению в школе общеобразовательного или специального типа и его социальной адаптации.

Представлены результаты исследования в области специальной педагогики и психологии, которые доказывают актуальность разработки путей формирования комплексной готовности к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи с учетом первичного дефекта и вторичных психологических нарушений и необходимость активизации направленности педагогического процесса на личность ребенка.

Ключевые слова: задержка развития психических процессов; речевые нарушения; патология речи; дефект; диалогическая речь; дети с особенностями нарушения речи (ОНР).

Кардинальные изменения в социально-экономической и духовной жизни нашего общества определяют состояние и перспективы развития современного казахстанского образования в XXI веке.

Президент Казахстана Н.Назарбаев своем послании народу от 30.11.2015 года «Казахстан в новой глобальности: рост, реформы, развитие» отметил, что: «В XXI веке главным фактором развития становится непрерывная модернизация всех сфер общества. Президент также заявил, что «...мы ведем работу по адресной помощи наиболее уязвимым слоям населения и государство не свернет свои социальные обязательства, несмотря на то, что мировую экономику, по его словам, ждут «глобальные испытания»[1].

Поэтому, постановка вопроса подготовки ребенка с проблемами в развитии к обучению в школе в условиях современного Казахстана является, по нашему мнению, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социальную и политическую значимость.

Актуальность проблемы находит свое отражение в государственных документах Республики Казахстан в области образования. Так, в Законе Республики Казахстан «Об образовании» (статья 11) задачами системы образования являются: создание специальных условий для получения образования лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями. Так же отмечается, что общеобразовательные учебные программы дошкольного воспитания и обучения ориентируются на реализацию задатков, наклонностей, способностей, дарований каждого ребенка и подготовку его к освоению образовательной программы начального образования на основе индивидуального подхода с учетом особенностей развития и состояния здоровья (статья 15) [2, с.10]. О необходимости формирования высокой готовности детей к обучению в школе указано и в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [3].

Одной из ключевых задач специальной педагогики и психологии в дошкольном периоде является подготовка ребенка с проблемами в развитии к обучению в школе общеобразовательного или специального вида и его социальная адаптация. Процесс перехода дошкольника к «школьному детству» в большинстве случаев не бывает безболезненным даже для нормально развивающихся детей. Он связан со значительными интеллектуальными, эмоциональными и физическими нагрузками и во многом определяет дальнейшую успешность обучения и самореализации ребенка.

Данные, полученные Г.С. Гуменной и другими исследователями, изучавших динамику развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР), свидетельствуют о наличии у них психологических особенностей, затрудняющих процесс обучения, в частности определенной степени психологической незрелости к моменту поступления в школу [4].

Современные исследования в области специальной педагогики и психологии убедительно доказывают актуальность разработки путей формирования комплексной готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР с учетом первичного дефекта и вторичных психологических нарушений и активизацию направленности педагогического процесса на личность ребенка. Особенно остро данная проблема стоит среди детей, обучающихся в системе специальных дошкольных учреждений для детей с проблемами в развитии, в частности, в группах компенсирующей направленности. Ориентированные на индивидуальный подход, учитывающий специфику речевого нарушения дошкольников, работу в условиях малокомплектной группы, многократное повторение учебного материала, многие из детей в новых условиях обучения попадают в разряд неуспевающих даже при высоком уровне мышления и наличии необходимого объема знаний.

В современных научных исследованиях активизируется поиск причин, которые приводят к неуспеваемости и дезадаптации учащихся, а также осуществляется разработка и внедрение инновационных технологий подготовки детей к школе, которые в дальнейшем позволят повысить эффективность школьного обучения. Это, в свою очередь, снизит возможность возникновения у ребенка нервно-психических и психосоматических расстройств как последствий отрицательных эмоций, и различных форм девиантного поведения, которые являются своеобразной компенсацией неуспеваемости.

Одну из самых представительных групп неуспешных в школе детей составляют дети с общим недоразвитием речи. Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф.Спирова, Г.М. Каренкова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.).

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с ОНР в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. По мнению некоторых исследователей (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) словарный запас детей отстает от возрастной нормы, как по количественным, так и по качественным показателям, оказывается недоразвитой связная речь.

В подавляющем большинстве указанные нарушения речи являются следствием органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) на ранних этапах ее развития. Деструктивное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, и предполагает вовлечение в патологический процесс всех сторон психофизического развития ребенка – мотивационно-потребностной, социально-личностной, моторно-двигательной, эмоционально-волевой сферы, а также когнитивных процессов, мышления, деятельности, речи, поведения.

Дети с ОНР отличаются рядом особенностей, которые негативно сказываются на становлении учебной деятельности. В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития Левина Р.Е. считает необходимым проанализировать и те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [5].

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырех ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. Связь между

речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления. Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

В настоящее время большое количество исследований посвящено изучению у детей с ОНР специфических нарушений чтения и письма (дислексий и дисграфий). Описаны различные варианты ОНР, специфика их речевой и познавательной деятельности. Определены психолого-педагогические основы обучения детей с ОНР.

Основное внимание имеющихся исследований по данному вопросу уделяется общей характеристике психолого-педагогической готовности детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению и поиску организационных форм их воспитания и обучения. Вместе с тем, такими исследователями как А.В. Ястребова и другими доказывалось, что школьные проблемы у детей могут быть обусловлены также недостаточно организованным поведением, нарушением самоконтроля, нестойким вниманием, нарушением мотивации деятельности, быстрой утомляемостью и отвлекаемостью [6].

Как известно, в процессе обучения в школе ведущей деятельностью становится учебная деятельность, которая определяет уровень дальнейшего психофизического развития и становление личности детей. В структуре учебной деятельности выделяют мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический и оценочный компоненты. При этом в основе учебной деятельности лежат познавательные потребности, мотивы и интересы. Именно с познавательной мотивацией связана продуктивная творческая активность личности в процессе обучения в школе, следовательно, на успешность учебной деятельности оказывает непосредственное влияние сила мотивации. Соответственно, своевременное выявление и изучение сформированности мотивационной сферы у детей с ОНР, выделение ведущих направлений ее развития с целью формирования готовности детей к школьному обучению, является важной проблемой процесса дошкольного воспитания и обучения детей.

С педагогической точки зрения проблемы готовности к обучению в школе рассматривают педагоги и дефектологи. Авторами дается не только анализ необходимых знаний, навыков и умений ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также, что немаловажно, пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями.

По мнению ученых, педагогические подходы к решению проблемы готовности к школе выделяют ряд ее признаков:

1. Сильное желание учиться и посещать школу (созревание учебного мотива).
2. Достаточно широкий круг знаний об окружающем мире.
3. Способность к выполнению основных мыслительных операций.
4. Достижение определенного уровня физической и психологической выносливости.
5. Развитие интеллектуальных, моральных и этических чувств.
6. Определенный уровень речевого и коммуникативного развития.

Отечественная психолого-педагогическая наука в лице таких ученых, как Ж.И. Намазбаева[7], З.А.Мовкебаева[8], Х.Т. Шерьязданова[9] считают, что при определении путей исследования данного вопроса и общей стратегии умственного воспитания детей дошкольного возраста и подготовки их к школе необходимо учитывать ту особую роль, которую играет дошкольное детство в общем процессе формирования человеческого мышления и человеческой личности в целом. При этом исходной единицей анализа готовности к школьному обучению выступает специфика дошкольного детства, взятая

в общем контексте онтогенеза личности, обуславливающая основные направления формирования личности ребенка в этом возрасте и создающая возможность перехода к новой, более высокой форме жизнедеятельности.

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана от 30.11.2015 года «Казахстан в новый глобальности: рост, реформы, развитие». Астана. Ак Орда, 2015.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. – 2007. - №127.-с.3-6.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010года -49.№ 1118 Астана, Ак Орда.
4. Гуменная Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: Межвузовский сборник научных трудов. - М.: Прометей, 1991. - с.41-72.
5. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967
6. Ястребова А.В. Хочу в школу. Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей /А.В.Ястребова, О.И.Лазаренко.- М.:Аркти, 1999.-136 с.
7. Намазбаева Ж.И., Запьягаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки Развития психологии и дефектологии в Казахстане – Алматы: «Print-Express», 2012
8. Мовкебаева З.А. Психолого-педагогическая характеристика мотивационной готовности детей к школьному обучению//Вестник АГУ им.Абая, Серия Психология. - № 1(1). – 2002. – С. 74-78.
9. Шерьязданова Х.Т., ЕрмекбаеваЛ.К. и др. Коррекционная тренинг-программа по устранению трудностей в обучении детей младшего школьного возраста. – Алматы: Комплекс, 2004. – 171 с.

Түйіндеме

А.А. Кабдырова – Абай атындағы ҚазҰПУ I курс докторанты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., ainuwak@mail.ru

Ғылыми жетекші: **Ж.И. Намазбаева** – психология ғылымының докторы, академик, Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры, , Абай атындағы ҚазҰПУНИИ Психология директоры, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., nii.psy@mail.ru

Психикалық дамуы тежелген балаларды отбасында тәрбиелеудің ерекшеліктері мәселесі

Мақалада сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың мектепте білім алуындағы тұлғалық-мотивациялық дайындығына байланысты психолого-педагогикалық мәселелердің мәні ашылған. Авторлар мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің ерекшелігін анықтайды, сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың психомоторлы дамуына талдау жасайды, даму жағдайында ауытқушылықтарға ұшыраған балаларды мектепте дайындауда жалпы білім беретін мектепке ме әлде арнайы мектепке беру, олардың элеуметтік бейімделуі мәселелерін қарастырады.

Бастапқы кемістігі негізінде сөйлеу жалпы дамуымен және ортапсихологиялық бұзылулары бар мектепке дейінгі балаларды мектепке даярлау үшін дайындығы кешенін қалыптастыру, жолдарын дамыту, өзектілігін дәлелдейді мен балатұлғасын оқу процессін бағыттағы арттыру арнайы педагогика және психология саласындағы зерттеулер нәтижелері ұсынылған.

Түйін сөздер: психикалық процесстердің дамытулар тоқтауы; сөйлеу бұзушылықтар; сөздер патология; мін; диалогиялық сөз; сөзден бұзушылықтан ерекшеліктермен балалар.

Summary

A. A. Kabdyrova – 1st course doctoral Department of "Special Education" KazNPU named after Abai, ainuwak@mail.ru
Scientific supervisor: **Namazbaeva J. I.** – Doctor of Psychology, academician, KazNPU named after Abai,

nii.psy@mail.ru

Psychology and pedagogical problems of personal and motivational readiness for school training of children with GUS (general underdevelopment of speech)

In the article the uncovered psychologic and pedagogics problems of personality-motivational readiness are exposed to the school educating of children with the peculiarities breach speech. Relevance of the preparation child with problems in development to instruction in school in conditions contemporary Kazakhstan. Authors expose the peculiarities breach speech for the children of preschool age, analyse psychomotor development of children with peculiarities breach speech, examine the questions of preparation of child with problems in development to educating at school of general or special kind and his social adaptation.

The results of investigation in region special pedagogics and psychologies, which prove relevance designs roads forming complex readiness to school instruction child under school age with general underdevelopment speech the with allowance for primary defect and second psychological and activation orientation pedagogic process on personality child. Presented

Key words: delay of development of psychical processes; speech breaches; pathology of speech; defect; dialogic speech; the children with peculiarities breach speech (PBS).

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУЫ МЕН БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ.

А.А. Мақұлбекова – Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университеті 6М010500-
Дефектология мамандығының 2 курс магистранты *araika_92_10@mail.ru*

Ғылыми жетекші: **И.А. Абеуова** – Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университетінің
арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының п.ғ.к., доценті *Igaisha@mail.ru*

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен бағалауының ерекшеліктерін анықтау қарастырылған. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының Мен-бейнесі, Мен-тұжырымдамасы, өзін-өзі тануы, өзін-өзі бағалауы, өзін-өзі дамыту мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық ерекшеліктерін қарастыра отырып, бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен бағалауының анықтау жолдары көрсетілген. Өзін-өзі тануы мен бағалауын анықтау үшін бірнеше әдістемелер қолданылған. Осы әдістемелерді жүргізудің нәтижесінде психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының өзіне тән сипаттары айқындалған.

Түйін сөздер: Мен-бейне, Мен-тұжырымдама, өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, Физикалық Мен, өзіндік сана, психикалық дамуы тежелген бала, бастауыш сынып оқушысы.

Қазіргі таңда өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалау мәселесі және оның тұлға құрылымындағы рөлі психология ғылымы үшін өзекті болып отыр. Психологиялық әдебиеттерде өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалау өзіндік сананың когнитивті және эмоциялық компоненттері ретінде түсіндіріледі. Олар бір жағынан өзіндік санаға тірелсе, екінші жағынан өзін-өзі реттеуге, өзін-өзі өзектілендіруге және өзін-өзі дамытуға негіз болады.

Тұлғаның құрамдас бөлігі ретінде өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалау (Мен-бейне, Мен-тұжырымдама) адамның маңыздылығын және оның қоршаған орта мен өзін өзгерту мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған [1]. Өзін-өзі тану мен бағалау мәселелері шет ел ғалымдары У. Джемс, Дж. Мид, З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, А.Маслоу, К.Роджерс, ресейлік ғалымдар В.В. Столин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.И. Чеснокова және т.б. еңбектерінде қарастырылады. Олардың көпшілігі өзін-өзі тану тума емес, тек дамудың алғышарты деп таниды. Өзін-өзі бағалау – тұлғаның өзін, өз түр-сипатын, басқа адамдар арасындағы орнын, өзінің қасиеттері мен мүмкіндіктерін бағалауы. Өзін-өзі бағалау жеке тұлғаның даралығының жүйелік ядросы, ол көп жағдайда адамның өмірлік ұстанымдарын, талаптарын, бағалау жүйесін анықтайды. Өзіндік санада және оның құрылымында өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалауы секілді сапалық өзгерістер бастауыш сынып оқушыларында шешуші кезең болып табылады (Р.Бернс, Л.С.Выготский, Л.И. Божович, Ал Я.Л. Коломинский мен Е.А.Панько, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б.Эльконин және т.б.). Сонымен қатар осындай өзгерістер көп жағдайда осы жастағы балалардың кез келген өмірлік әрекеттеріндегі әлеуметтік интеграциясының жемістілігін анықтайды.

Психологиялық зерттеулерде өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалау мәселесі қалыпты дамыған балаларға қатысты алынып және көп жағдайда басқа жас кезеңіне қатысты емес, нақ жасөспірімдік кезеңдегі сензитивті даму тұрғысынан қарастырылады (Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, И.С. Кон, В.С.Мерлин, және т.б.).

Өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалау қарым-қатынасты реттейтін маңызды механизм болғандықтан, баланың оқу әрекетін меңгеруінде, оның мүмкіндіктері мен қабілеттерін жүзеге асыруында, достық қарым-қатынас орнатуында маңызды рөл атқаратындықтан оны психикалық дамуы тежелген балаларға (ПДТ) қатысты зерттеу ерекше маңызға ие болады.

А.Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский өздерінің зерттеулерінде мүмкіндігі шектеулі балалардың психикалық және физикалық дамуын көрсеткен. Бірақ психикалық дамуы тежелген балаларды зерттеу кезінде көп қырлар әлі ашыла қойған жоқ. Бала тұлғасының дамуы, оның мінез-құлқы, эмоциялық ерік-жігер аясы, сезімдердің қалыптасуы, оның қоршаған ортаны қабылдауы зерттеудің өзекті қыры болып табылады. Мінез-құлықтың қалыптасуында адамның өзіндік санасы, өз ерекшеліктері мен пайда болған қалауларын сезінуі, сонымен бірге кемшіліктерді жоюға бағытталған жігерлілігі жетекші рөл атқарады. Психикалық дамуы тежелген бастауыш мектеп оқушылары басқа құрдастарынан өз мүмкіндіктерін көрсетіп ерекшеленгісі келеді. Балалар қоршаған ортаның назарын өздеріне аударуда, пайымдауларында өз көзқарастарына сүйенеді. Яғни, бұл категориядағы балалар-

да өз ұстамында эгоцентризм байқалады, ол «Мен» бейнесінің толық қалыптаспағандығының белгісі. Осыған орай ПДТ балаларға бастауыш мектептен жалпы білім беретін мектепке өткен кезде өзінің әлеуетті мүмкіндіктерін толықтай жүзеге асыра алатын реттеушілік үрдістердің қалыптасу мәселесі алдыңғы қатарға шығады.

ПДТ балалардың өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалау мәселесіне арналған зерттеулер әлі де жеткілікті емес, бірақ осы мәселеге байланысты мәліметтерді ресей ғалымдары: Л.В.Кузнецова, Р.Д.Тригер, А.И. Липкинаның және жеткіншек жастағы балаларды зерттеген И.А. Конева, Н.Л.Белопольская және т.б. еңбектерінде кездестіре аламыз.

Жалпы ғылыми зертеулерде әр түрлі жастағы балалар мен жасөспірімдердің өзін-өзі тануын анықтау үшін М.Кун мен Т. Мак-Портлендтің «Өз-өзіне қатынасының 20 бекітілімі» тесті қолданылады. Бірақ бұл әдістеме біз зерттеп отырған категориядағы бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануын зерттеуге қиындық туғызады деп есептедік. Алайда олардың өздерінің тұлғалық қасиеттері, әлеуметтік рөліне байланысты өзін-өзі тануына лайықты әдістемені ғылыми әдебиеттерден кездестірмедік. Сондықтан сыналушыларымызға өзін-өзі тануына арналған «Физикалық Мен» әдістемесін [2], өзін-өзі бағалауына арналған «Де Греефе» тесті [3] және С. Г. Якобсон мен В.Т. Щурдың «Баспалдақ» әдістемесін [4] таңдап алдық.

Ғылыми зерттеулер бойынша ғылыми әдебиеттерді зерттеу барысында бір қатар психо диагностикалық әдістемелерді іріктеп, осы зерттеулерді Алматы қаласындағы мамандандырылған «Жанұя» кешенді мектебінің психикалық дамуы тежелген тәрбиеленушілеріне жүргіздік. Эксперименттік зерттеулерге 1 «Б» сыныбынан 14 оқушы, 2 «Б» сыныбынан 7 оқушы, 4 «А» сыныбынан 14 оқушы қатысты, барлығы 32 оқушы.

«Физикалық Мен» әдістемесінің мақсаты:өзінің сыртқы келбетін көрнекі қабылдай отырып сипаттай білуге, дене бөліктерінің функционалдық қызметін білуін, жыныс белгісінің тұрақтылығын түсінуін, өзінің келбетіне эмоциялық қызығушылығын сөзбен айтып беруін айқындау. Біздің сыналушыларымызға осы әдістемені пайдалану тиімді деп санадық.

Де Греефе тесті зияты зақымданған балалардың өзін-өзі бағалауына арналып құрастырылған тест болып табылады.

Мақсаты: оқушылардың өзін-өзі бағалауының сипатын анықтау.

Ал, С.Г.Якобсон мен В.Т. Щурдың «Баспалдақ» әдістемесі жалпыға танымал, оны қалыпты даму үстіндегі бастауыш сынып оқушыларына да, мүмкіндігі шектеулі балаларға да пайдаланылатын әдістеме болып табылады.

Зерттеудің мақсаты: оқушыдағы қалыптасып келе жатқан бағалау ұстанымын анықтау.Бастауыш мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауын зерттеу.

Алынған сандық мәліметтер бойынша барлық сыныптардағы оқушылардың көпшілігі сырт келбеті бойынша өзін-өзі танитындығы анықталды. Осы әдістеме бойынша тапсырмаларды орындау барысында 1-ші және 2-ші сынып оқушылары айнадан өздерінің сыртқы келбеттерін көргенде ұзақ қарап күлкі үстінде болды. Дене мүшелерінің қызметін біледі, жыныс белгісінің тұрақтылығын біледі, сөзбен айтып беруі төмен деңгейде.

«Де Греефе тесті» әдістемесін жүргізгенде 1-ші және 2-ші сынып оқушыларының түсінуі қиын болды, ал 4 сынып оқушыларына аса қиындық туғызған жоқ, олар тез түсініп, белгілеп шықты. Бұл, әдістеменің нәтижелері бойынша оқушылардың жартысынан көбінің өзін-өзі бағалауының жоғары екені анықталды, ал 15,4% «өзін-өзі төмен» бағалады, «адекватты» бағалаған оқушы болған жоқ, ал 4 сынып оқушыларының 50% «өзін жоғары», 34,6% «өзін адекватты», 15,4% «өзін төмен» бағалайтыны анықталды.Алайда бұл әдістемеден белгілі болғандай 1-ші және 2-ші сынып оқушылары тәрбиешіні «өте жаман» өлшеммен бағаласа, 4 сынып оқушыларының 28,5% «өте жаман» деп, 21,5% «жаман да емес, жақсы да» емес деп, 50% «өте жақсы» деп бағалайтыны анықталды. Осы әдістеме барысында оқушылармен әңгімелескенде 4 сынып оқушылары тәрбиешіні «өте жаман» бағалағаным үшін ұрыспайсыз ба, тәрбиешіге айтпайсыз ба деген сұрақтар қойды. Ал досты бағалауға келетін болсақ 1-ші сынып оқушыларының 15,4% «өте жақсы» деп, 69,2% «жақсы да жаман да емес» деп бағалады, «өте жаман» деп бағалаған оқушы болған жоқ, ал 2-ші сынып оқушыларының 42,8% досты «жақсы да, жаман да емес» деп бағалады. Бұл сыныпта досты «өте жақсы немесе өте жаман» деп бағалаған бала болған жоқ. 4 сынып оқушыларының 28,5% достарын «жақсы да жаман да емес» деп бағаласа, 35,7% «өте жаман» деп бағалады. Осы әдістемені жүргізу барысында және өзіміздің бақылауларымыз көрсеткендей 1-ші және 2-ші сынып оқушыларының тәрбиешімен және достарымен қарым-қатынасы

жағымсыз сипатта болса, 4 сынып оқушыларының басым бөлігі тәрбиешілер мен достарына жағымды қатынаста екендігі анықталды.

«Баспалдақ» әдістемесін жүргізуде 1-ші және 2-ші сынып оқушыларына тапсырманы түсіндіру қиынға соқты. Оқушылардың көпшілігі нұсқауды бірден түсінбеді. 1-ші сынып оқушыларына әр баспалдаққа өздерін қандай балалар қоятынын мысалы: 1-ші баспалдаққа ең жақсы бала тұратын болады дегенді олар түсінбейді. Сол себепті мен кез-келген баспалдаққа өздерінді қойындар деп айтылды. Содан кейін ғана, әр оқушы өздеріне ұнаған баспалдаққа өздерін қойды. Бақылау барысында көп оқушылар өздерін бірінші баспалдаққа қойғандары байқалды. Неге ол баспалдаққа қойғандарын сұрағанда жауап бермеді, тек баспалдақ ұнайды деп жауап қатты. Сонымен қатар әлі де жазуды нашар жазатындықтан және кейбіреулері мүлдем жаза алмайтындықтан бланкілерге есімдерін жазу қиынға соқты. Бұл әдістеме бойынша бірінші сынып оқушыларының 71,4% «өзін-өзі жоғары» бағалайтыны, 7,1% «адекватты» бағалайтыны, 21,5% «төмен» бағалайтыны анықталса, 2-ші сынып оқушыларының 66,6% «өзін-өзі жоғары» 33,4% «өзін-өзі төмен» бағалады. 2-ші сыныпта «өзін-өзі адекватты» бағалайтын оқушы анықталмады. 4-ші сыныпқа келетін болсақ, 42,8% бала «өзін-өзі жоғары», 50% «өзін-өзі адекватты», 7,1% «өзін-өзі төмен» бағалайтыны белгілі болды. Бұл әдістемені 4 сыныпқа жүргізу қиын болған жоқ. Тапсырманы орындау жолы түсіндірілгенде тек 2 оқушы ғана түсінбей қайталап сұрады. Қалған оқушылар жылдам өздерін кез-келген баспалдаққа қойып шықты. Неге бұл баспалдаққа қойғандарын сұрағанда, олар өздеріне тек ұнайды деп жауап берді. Ал, бір бала сыныпта мен лидермін деп өзін бірінші баспалдаққа қойды. Әдістің жүргізілу барысы оқушыларға ұнады.

Осы эксперименттік диагностикалау нәтижесінде олардың өзіне тән төмендегідей сипаттарын айқындадық:

1. ПДТ бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалауы айтарлықтай айқын дамымаған;

2. ПДТ бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалаулары қалыпты даму үстіндегі балалардың өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалауларына сәйкес жалпы заңдылықтармен дамиды, алайда өзіндік ерекшеліктері болады;

3. ПДТ бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі тануы мен өзін-өзі бағалауларының өзіндік ерекшеліктері бейсана деңгейінде қалыптасып, дамуымен сипатталады.

Сонымен қорыта айтқанда баланың қалыпты психикалық дамуы мен жағымды тәрбиелік ықпал ету жағдайында өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалау көп жағдайда стихиялы (өзінен өзі) қалыптасуы мүмкін. Ал ауытқымалы психикалық дамуда (интеллектуалдық және тұлғалық бұзылыстарда, психиканың тежелуінде) және жиі адекватты емес тәрбиелік, түзетушілік ықпалдардың салдарынан өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалаудың қалыптасуы қиын болады немесе бұзылады. Демек, тұлғаның толыққанды қалыптасуы екіталай болады. Ендеше мұндай оқушылармен барлық түзету-дамыту жұмыстарының біртұтас мақсаты оларды өмірге табасты бейімдеп, қоғамға адекватты кірігуге мүмкіндік беретін өзін-өзі танудың жоғары деңгейі мен өзін-өзі адекватты бағалауын қалыптастыру болып табылады. Бұл үшін, біздің пікірімізше, өзін-өзі тану мен өзін-өзі адекватты бағалауды ПДТ бастауыш сынып оқушыларының тұлғалық дамуы мен әлеуметтік ортаға табысты кірігуінің, соның негізінде интеллектуалдық дамуының жоғарылауына қол жеткізудің қажетті шарты ретінде қарастырып, мақсатты-бағытты түрде қалыптастыруды күшейту керек.

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка?// Психологический журнал.- 1992.М.,№2

2. Бажутина Т.О. Национальное сознание в динамике идентификации личности// Изв. СО АН СССР. История, философия и филология.- Новосибирск, 1992.- Вып.3.- с. 43-47.

3. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. И.В.Дубровиной, А.Г.Ружской-М.,1990 - 268с

4. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цытиной; Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук СССР. - М: Педагогика, 1984. - 256 с

Резюме

Макулбекова А.А. – магистрантка 2 курса по специальности 6М010500 Дефектология, araika_90_10@mail.ru
Научный руководитель: **Абеуова И.А.** – к.п.н., доцент кафедры специальной и социальной педагогики
КазГосЖенПУ, Igaisha@mail.ru

Определение особенностей самопознания и самооценки детей начальных классов с задержкой психического развития

В статье рассмотрены особенности выявления уровня самопознания и самооценки детей начальных классов с задержкой психического развития. Рассматриваются Я-концепция, Я-образ, самопознание, самооценка, само-развитие детей начальных классов с задержкой психического развития. Также вместе с изучением психических особенностей детей с задержкой психического развития в статье рассматриваются пути определения уровня самопознания и самооценки детей начальных классов. Для выявления у детей с задержкой психического развития и самооценки использованы несколько методик. По окончании использования этих методик были определены своеобразия и особенности детей начальных классов с задержкой психического развития.

Ключевые слова: Я-образ, Я-концепция, самопознание, самооценка, Физическое Я, самосознание, ребенок с задержкой психического развития, ребенок начальных классов.

Summary

Makulbekova A.A. – Master-student of 2nd course of the specialty 6M010500 Defectology, araika_90_10@mail.ru
Scientific supervisor: **Abeuova I.A.** – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Special and Social Pedagogy, KazSWTTU, Igaisha@mail.ru

Determination of characteristics of self-cognition and self-evaluation of primary school children with mental retardation

The article describes the features of self-cognition and self-evaluation of primary school children with mental retardation. We consider the self-concept, self-image, self-cognition, self-evaluation, self-development of primary school children with mental retardation. Also, together with the study of mental characteristics of children with mental retardation the article discusses the ways of self-determination and self-evaluation of primary school children. Several techniques are used to detect self-cognition and self-evaluation. At the end of the use of these techniques there were determined the unique characteristics of primary school children with mental retardation.

Keywords: self-image, self-concept, self-cognition, self-evaluation, physical self, self-awareness, a child with mental retardation, a child of primary school.

УДК 373. 3-056.264:81

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЖАҒДАЙЫ

А.С. Тухышова – Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс магистранты, aidoka_91_kz@mail.ru

Қ.Қ. Өмірбекова – п.ғ.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ арнайы білім беру кафедрасының профессоры, kafedraspkazny@mail.ru

Ғылыми жетекші: **Л.Х. Макина** – психол.ғ.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ арнайы білім беру кафедрасының доценті, lyazzat.makina@mail.ru

Бұл мақалада жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайы қарастырылған. Жалпы білім беретін қазақ мектебінің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарының түрлері, жағдайы, таралуы арнайы әдебиеттердегі деректерді басшылыққа ала отырып, анықтаушы эксперимент жүргізу арқылы анықталды. Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларында әр түрлі жазбаша жұмыс түрлерінде көп кездесетін қателердің түрлері, әр сыныпта кездесетін қателердің түрлері мен ерекшеліктері көрсетілген. Әр түрлі жазбаша жұмыс түрлерінде айтылуы ұқсас дыбыстарды (қатаң, ұяң, жуан, жіңішке) алмастыру, шатастыру, сөздің дыбыстық құрамының бұзылуы, әріпті тастап кетуі, сөз деңгейіндегі қателерден сөздерді бірге жазуы бөлек жазу жиі байқалған. Сынып жоғарылаған сайын, қателердің жалпы санының азаю тенденциясы байқалғанымен, барлық сыныптарда әр түрлі қателердің қайталануы кездестіні анықталған. Бастауыш сынып оқушыларының жазуларының қалпына жазу жұмыстарының түрлері де әсер ететіндігі байқалған.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілі, жазбаша жұмыс түрлері, тенденция, танымдық процестер, фонематикалық түсінік, орфографиялық қиыншылықтар.

Соңғы жылдары елімізде жалпы білім беру мектептің оқушыларының арасында сөйлеу тілінде кемістігі бар балалар саны көбею тенденциясы байқалады. Олардың ішінде тек дыбыс айтуының бұзылуы ғана емес, оқуы (дислексия) мен жазуы (дисграфия және дизорфография) ерекше бұзылған балалар кездеседі. Сөйлеу тілінің бұзылуы – мектептегі үлгермеушілік себептеріне байланысты. Ғалымдардың арнайы зерттеулерінде баланың сөйлеу тілінің дамуының жағдайымен оқу бағдарламасын меңгеру мүмкіндігінің өзара байланысы көрсетілген. (Славина Л.С, Менчинская Н.А, Спирина Л.Ф, Ястребова А.В., Грушевская С.М., т.б.). Сонымен қатар баланың жеке дамуына сөйлеу тілінің әсері мол. Баланы ойлау мен сөйлеуге үйрету негізі бастауыш сыныптарда қаланады, яғни бастауыш сынып оқушылары ойлау мен сөйлеу дағдысына икемделіп, істі шығармашылықпен ұтымды орындауға үйренеді.

Қазіргі таңда қазақ балаларының сөйлеу тіліндегі күрделі ақаулықтардың саны көбеюде. Бірақ бұл балаларға арналған жалпы мектепте логопеді жоқтың қасы. Сонымен қатар түзету бағытына арналған әдістемелер аз. Ал, орыс тілінде көп болғанымен оны қазақ тілінде қолдана алмаймыз. Себебі қазақ тілі фонетикалық, орфоэпиялық жағынан ерекшеленеді. Сондықтан жазбаша сөйлеу тілі ақаулықтарын жоюға бағытталған әдістерді құруды талап етеді. Бұл логопедияның негізгі міндеттері болып табылады.

Ғалымдардың арнайы зерттеулерінде баланың сөйлеу тілінің дамуының жағдайымен оқу бағдарламасын меңгеру мүмкіндігінің өзара байланысы көрсетілген. Сондықтан қазіргі таңда өзекті мәселе болып саналады.

Зерттеудің мақсаты: Жалпы білім беру мектебіндегі бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тіл бұзылыстарының түрлерін, жағдайын, таралуын анықтау болып табылады.

Арнайы әдебиетте берілген деректермен танысып, шолу барысында жазудың психофизиологиялық механизмдері мен жазудың қалыптасу ерекшеліктерімен танысып, әр түрлі ғалымдардың (А.Р. Лурия, Ф.А. Рау, Л.Ф. Спирина, Н.И. Садовникова, А.Н. Корнев т.б.) зерттеулерінен мағлұмат алдық.

Сондықтан біз жалпы білім беретін қазақ мектебінің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарының түрлерін, жағдайын, таралуын анықтаушы эксперимент жүргізу арқылы анықтадық.

Зерттеу жұмысына Алматы қаласы, Әуезов ауданы №139 жалпы білім беретін мектеп-гимназиясының бастауыш сынып оқушылары алынды. Тексеруге жалпы 3 қазақ сыныбы қатысты. 2 сынып – 25 оқушы, 3 сынып – 22 оқушы, 4 сынып – 28 оқушыдан болды.

Барлық оқушылар саны – 75.

Жазудағы кателердің түрлерін анықтау үшін үш сериялы эксперимент жүргізілді:

1. диктант
2. мазмұндама
3. көшіріп жазу

Әр сыныптың бағдарламасына сай мәтіндер іріктеліп, балаларға диктант жазғыздық. Оқушыларға диктант жаздырар алдында мәтінді бір рет толық оқып шықтық, мәтінде кездесетін қиын сөздердің жазылуы түсіндірілді, одан кейін оқушылар жазуға кірісті. Әр сөйлем аяқталған сайын сөйлем бір реттен оқылып, тыныс білгілерін қойып отырды. Кейін мәтін толық біткенде тағы бір мәрте мәтін оқылды. Оқылған мәтін оқушыларға бұрын оқылмаған мәтін болды.

Мазмұндама жұмысының тақырыбы, мәтіні алдын ала дайындалды. Мазмұндаманың мәтінін бірнеше мәрте қайталап оқыдық. Мәтінде кездесетін қиын сөздер мен тыныс белгілері туралы түсіндірілді. Мәтін бойынша қойылған сұрақтарға жауап беріп, құрылған жоспарға мазмұндама жазды.

Көшіріп жазу жұмыстары әр сыныптың оқулықтары бойынша алынды. Оқушылар дәптерлеріне шағын мәтінді көшіріп жазды.

Арнайы әдебиеттердегі мағлұматтарды, Р.Е.Левина, И.Н.Садовникова, А.Н.Корнев т.б. авторлардың кәте түрлерін топтастыруларын басшылыққа ала отырып зерттеу барысында жинақталған жазу жұмыстарында кездескен кателері келесідей бөлінді:

1 топ – әріптерді шатастыру. Әріптерді шатастыру түрлері акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша, кинетикалық және оптикалық ұқсастығы бойынша топтастырылды.

2 топ – әріптер мен буындарды тастап кету.

3 топ – артық әріп пен буынды қосып жазу.

4 топ - әріптер мен буындардың орнын алмастырып жазу.

5 топ – сөздерді бірге жазу.

6 топ – сөздерді бөлек жазу.

Жалпы білім беру мектепте бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы кездесетін қателердің сипаттамасы №1 кестеде көрсетілген.

№1 кесте. Жалпы білім беру мектептегі 2-4 сынып оқушыларының жазбаша жұмыс түрлерінде кездесетін барлық қателердің пайыздық (%) көрсеткіштері

Қате түрлері		Жазбаша жұмыс түрлері								
		Диктант			Мазмұндама			Көшіріп жазу		
Шатастыру	Сыныптар	2	3	4	2	3	4	2	3	4
	Акустикалық артикуляциялық ұқсастығы бойынша	30,1	28,5	25,6	25,0	24,2	21,9	23,0	22,2	15,9
	Кинетикалық ұқсастығы бойынша	4,8	4,2	5,9	3,2	2,9	3,2	5,1	7,3	9,5
	Оптикалық ұқсастығы бойынша	7,2	5,7	7,9	5,4	4,5	4,9	7,6	3,7	4,7
Тастап кету		36,1	35,7	33,9	45,6	42,4	37,2	33,2	29,5	28,5
Артық әріпті (буынды) қосып жазу		6,1	8,5	7,8	6,5	4,5	8,3	12,8	11,1	10,2
Орын алмастыру		7,2	7,1	5,9	7,6	7,4	4,6	12,8	10,8	8,5
Сөздерді бірге жазу		6,1	5,7	6,0	4,3	5,9	10,1	2,7	6,3	4,7
Сөздерді бөлек жазу		2,4	4,2	5,6	2,1	7,5	8,4	2,7	6,3	9,5

Кестеде көрсетілгендей әртүрлі жазбаша жұмыс түрлерінде айтылуы ұқсас дыбыстарды (қатаң, ұяң, жуан, жіңішке) алмастыру, шатастыру, сөздің дыбыстық құрамының бұзылуы, әріпті тастап кетуі, сөз деңгейіндегі қателерден сөздерді бірге жазуы бөлек жазу жиі кездесті.

Зерттеу барысында жинақталған жазу жұмыстарын талдау барысында әр сынып (2-3-4) оқушыларының жазуында жазу түріне байланысты түрлі қателердің кездесетінін байқадық.

Әр сыныптағы **ДИКТАНТ** жұмысы бойынша алынған қателерге толығырақ тоқталайық. Жазу жұмыстарының ішіндегі ең көп кездесетін қате түрлеріне сөзде дыбыстарды шатастыру, яғни дыбыстық құрамының бұзылуы, соның ішінде әріпті акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру екінші сыныпта 30,1%, үшінші сыныпта 28,5%, төртінші сыныпта 25,6 %-ды көрсетті. Көп оқушыларда *к-қ-г, н-ң, ү-ұ -у, ү-у, д-т, с-з, с-ш, ж-ш, і-ы, х-Һ*, әріптерді шатастыруы жиі байқалды. Мысалы, (*Айбек Д.*) *бабтайды - баптайды, жас-жаз*; (*Нұрсұлтан Т.*) *пізген-піскен, диқаннын-диқанның; (Мақсат О.) шеліге-желіге, кетергі-кедергі, жағырады-шақырады; (Айя Ә.) деиын-деиін, ішуге-ішуге, емһана-емхана, Бұрабайда-Бурабайда.*

Акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша фонемаларды жиі шатастыру балалардың фонематикалық естіп қабылдау, ажырату дағдыларының толық деңгейде жетілмеуінің салдары деп қарастыруға болады.

Арнайы әдебиеттерде кинетикалық ұқсастығы бойынша әріптерді шатастыру сөйлеу тілінің дыбыс айту жағымен де, орфографиямен де байланысты емес деп қарастырады. Ондай қателердің бірден-бір себебі оқушыларда дыбыс пен әріп арасында байланыстың толық қалыптаспауы. Бір жағынан фонема мен артикулеманың, екінші жағынан графема мен кинеманың байланыстарының жеткіліксіздігі деп есептейді

Кинетикалық ұқсастығы бойынша жіберетін қателер саны екінші сыныпта 4,8%, үшінші сыныпта 4,2%, төртінші сыныпта 5,9% - ды көрсетті. *а - о, м - л, о - ө, т - п, д - б* әріптері бойынша байқалады. Мысалы, (*Ерасыл А.*) *қара-қора, себеді-седеді, т.б.*

Оптикалық ұқсастық бойынша шатастырып жазуда *о - с, у - д - з, р - п, м - ш, н - м, ы - а, и - ы*, әріптерді ажырата алмауымен байқалады. Бұндай қателер 2-сынып оқушыларында 7,2%, 3-сыныпта 5,2% - ға дейін болса, төртінші сыныпта 7,9%-ды көрсетті.

Сөзде әріптерді тастап кетуі бойынша екінші сыныпта 36,1%, үшінші сыныпта 35,7%, төртінші сыныпта 33,9% қателер кездесті. Балалардың жазуында дауысты да, дауыссыз да әріптерді және буындарды сөзде жазбай кетуі байқалады. Оқушылардың жұмыстарында қатар келетін дауыссыз дыбыстарды тастап кетуі, сөздің соңғы әріпі немесе ортасындағы дауысты дыбыстарды тастап кетуі байқалады. Мысалы, *бағланады-бағаланады, баптады-баптайды, Дқан-Диқан, билер-биелер, дыбын-дейін, шақрады-шақырады, отрады-отырады, лаиттар-лаиықтар*.

Артық әріпті (буынды) қосу екінші сыныпта 6,1%, үшінші сыныпта 8,5% төртінші сыныпта 7,8% қателері кездесті. Мысалы, (Нұрай Т.) *ұлыт-ұлт, жұрытқа-жұртқа, (Айбек Д.) алыныады-алынады, күзден-күзде, комбайынмен-комбайнмен, т.б.*

Әріптер мен буындарының орнын алмастыру бойынша екінші сыныпта 7,2%, үшінші сыныпта 7,1% төртінші сыныпта 5,9% -ды көрсетті. Сөйлем ішінде сөздерді бірге жазу қателердің ішінде аздап кездесетінін байқадық екінші сыныпта 6,1%, үшінші сыныпта 5,7% төртінші сыныпта 6,0% - құрады. Мысалы, (Нұрсұлтан Т.) *өсіретінадам-өсіретін адам масақтолы-масақ толы; т.б.*

Сөйлем ішінде сөздерді бөлек жазу қателері екінші сыныпта 2,4% үшінші сыныпта 4,2%, төртінші сыныпта 5,6%-ды көрсетті.

Әр сыныптағы мазмұндама жұмысы бойынша алынған қателерді қарастыратын болсақ: әріпті акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру екінші сыныпта 25,0%, үшінші сыныпта 24,2%, төртінші сыныпта 21,9% - ды көрсетті. Көп оқушыларда *г-к, г-з, к-қ, н-ң, ү-ұ, д-т, б-п, с-з, с-ш, ж-ш, і-ы, в-ф* әріптерді шатастыруы жиі байқалды. Мысалы, (Нұрали Б) *жүреді-жүреді, ұшын-үшін (Мақсат О) кетергі-кедергі; жіпереді-жібереді, жықпайды-шықпайды; (Ерасыл Е) шкав-шкаф, терезеге-терезеге, жапысып-жабысып т.б.*

Кинетикалық ұқсастығы бойынша жіберетін қателер саны екінші сыныпта 3,2%, үшінші сыныпта 2,9%, төртінші сыныпта 3,2% - ды көрсетті. *а-о, м-л, о-ө, т-п, д-б* әріптері бойынша байқалды. Мысалы, *балуы-болуы, қалын-қолын, ошіріп-өшіріп, аялады-аямадым, діледі-біледі, т.б.*

Оптикалық ұқсастық бойынша шатастырып жазуда *о-с, у - д - з, р - п, м - н, ы - а, и - ы, ы-а*, әріптерді ажырата алмауымен байқалды. Бұндай қателер 2-сынып оқушыларында 5,4%, 3-сыныпта 4,5%-ға дейін болса, төртінші сыныпта мұндай шатастырулар 4,9%-ға дейін кездесті. Мысалы, *қаламынды-қаламымды, жарағын-жарығын, сабағынды-сабағымды, шанды-шамды, бергеммін-бергенмін, орман-да-орманды, т.б.*

Сөзде әріптерді тастап кетуі бойынша екінші сыныпта 45,6%, үшінші сыныпта 42,4%, төртінші сыныпта 37,2% қателер кездесті. Балалардың жазуында дауысты да, дауыссыз да әріптерді және буындарды сөзде жазбай кетуі байқалады. Оқушылардың жұмыстарында қатар келетін дауыссыз дыбыстарды тастап кетуі, сөздің соңғы әріпі немесе ортасындағы дауысты дыбыстарды тастап кетуі байқалады.

Мысалы, (Бейбарыс Б.) *құратарды-құстарды, құтар-құрттар, адаға-адамға, жиді-жейді (Асхат О.) қайттан-қайтадан, ағашта-ағаштан, болмай-болмайды, (Ерсұлтан Т) сондықн-сондықтан, қоректене-қоректенеді, кішкен-кішкене,*

Артық әріпті (буынды) қосу екінші сыныпта 6,5%, үшінші сыныпта 4,5 % төртінші сыныпта 8,3% қателері кездесті. Мысалы, (Зере С.) *түрүлі-түрлі, құсытарға-құстарға, қарылығаш-қарлығаш, (Жанерке Ж) кетеді-кеттеді, адамдаарға-адамдарға, т.б.*

Әріптер мен буындарының орнын алмастыру бойынша екінші сыныпта 7,6% үшінші сыныпта 7,4%, ал төртінші сыныпта 4,6% кездесті. Сөйлем ішінде сөздерді бірге жазу екінші сыныпта 43%, үшінші сыныпта 59% төртінші сыныпта % - құрады. Мысалы, (Айбек Д) *жаздағана-жазда гана, солүшін-сол үшін, (Нұрасыл Қ.) сондықтанда- сондықтан да достардеп-достар деп, т.б.*

Сөйлем ішінде сөздерді бөлек жазу қателері екінші сыныпта кездеспеді, үшінші сыныпта 5%, төртінші сыныпта 4%-ды көрсетті. Мысалы, (Айя Ә) *аю га-аюға, ая дың-аядың, арасын да-арасында, (Аида Б) как далаға-көкдалаға, осы жақтан-осыжақтан, т.б.*

Әр сыныптағы көшірін жазу жұмыстары бойынша кездескен қателер: әріпті акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру екінші сыныпта 23,0%, үшінші сыныпта 22,2%, төртінші сыныпта 15,9% - ды көрсетті. Оқушылардың көпшілігінде *г-з, с-ш, ш-с, к-қ, н-ң, ү-ү, ү-у, ы-і, д-т*, әріптерді шатастырулары байқалды. Мысалы, *табиғаты-табиғаты, агас-ағаш, сыбын-шыбын, Қаната да-Канада да, қоныр-қоңыр, нұрға-нұрға, үйде-үйде, малынуі-малынуы, идеріп-итеріп, т.б.*

Кинетикалық ұқсастығы бойынша жіберетін қателер саны екінші сыныпта 5,1%, үшінші сыныпта 7,3%, төртінші сыныпта 9,5% - ды көрсетті. *а-о, о - ө, т-п, д-б, и-у, л- н*, әріптері бойынша байқалды. Мысалы, *ало-ала, қанып-қонып, тосегі-төсегі, нүсіп-түсіп, діледі-біледі, манылуы-малынуы, т.б.*

Оптикалық ұқсастық бойынша шатастырып жазуда көбінесе *м-н, ы-а, и-ы*, әріптерді ажырата алмауымен байқалды. Бұндай қателер екінші сынып оқушыларында 7,6%, үшінші сыныпта 3,7%-ға дейін болса, төртінші сыныпта мұндай шатастырулар 4,7%-ды көрсетті. Мысалы, *эскиностар-эскимостар, қыста-қысты, табиғати-табиғаты, т.б.*

Сөзде әріптерді тастап кетуі бойынша екінші сыныпта 33,2%, үшінші сыныпта 29,5%, төртінші сыныпта 28,5% қателер кездесті. Көшіріп жазу жұмыстарында тастап кету қателері көп кездесті. Мысалы, *малну-малынуы, бірелерін-біреулерін, бағыдыра-бағындыра, солтүс-солтүстік, де-деп, болды-болады, атады-аталады, т.с.с.*

Артық әріпті (буынды) қосу екінші сыныпта 12,8%, үшінші сыныпта 11,1% төртінші сыныпта 10,2% қателері анықталды. Мысалы, *кейбірі-кейбір, біреурелерін-біреулерін, осындай-осында, малынуды-малынуы, қарғалары-қарғалар, алытын-алтын, бастадды-бастады, алады-ала, табиғатты-табиғаты, тезрезелері-терезелері, игелу-иглу, т.б.*

Әріптер мен буындарының орнын алмастыру бойынша екінші сыныпта 12,8% үшінші сыныпта 10,8%, ал төртінші сыныпта 8,5% кездесті. Сөздерді бірге жазу қателерінің аз кездескенін байқадық екінші сыныпта 2,7%, үшінші сыныпта 6,3%, төртінші сыныпта 4,7% кездесті.

Сөздерді бөлек жазу екінші сыныпта 2,7%, үшінші сыныпта 6,3% кездессе, ал төртінші сыныпта 9,5%-ға дейін кездескенін байқадық.

№2 кестеде жазба жұмыс түрлерінде жіберген қателер бойынша барлық сыныптың салыстырмалы көрсеткіші (%)

Сынып	Қателер түрлері							
	Шатастыру түрлері			Тастап кету	Артық әріпті (буынды) қосып жазу	Орнын алмастыру	Бірге жазу	Бөлек жазу
	Акустикалық артикуляциялық ұқсастығы бойынша	Кинетикалық ұқсастығы бойынша	Оптикалық ұқсастығы бойынша					
2	26,0	4,3	6,7	38,5	8,4	9,2	4,3	2,4
3	24,9	4,0	4,6	35,0	8,0	8,4	5,9	6,0
4	21,1	6,2	5,8	33,2	8,7	6,3	6,9	7,8

Кестеде көрсетілгендей оқушылардың көпшілігінде кездескен қате түрлері акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру, тастап кету екенін байқадық.

Сынып жоғарылаған сайын, қателердің жалпы санының азаю тенденциясы байқалғанымен, барлық сыныптарда әр түрлі қателердің қайталануы кездесті. 3-4 сыныпта кейбір қате түрлерінің кездесу себебі, олар ережеге байланысты біріккен сөздерді қосып жазу, жалғауларды бірге жазу ұғымдары толық қалыптастаған. Қателердің жоғарғы сыныптарда да жиі кездесуінің себебі, сынып жоғарылаған сайын оқушыларға берілетін тапсырманың күрделенуіне байланысты деп есептейміз.

Жазудың қалпына жазу жұмыстарының түрі де әсер етеді. Оқушыларға диктант, көшіріп жазу жұмыстарына қарағанда мазмұндама жазу қиынға соқты. Себебі жалпы мектеп оқушыларының жазбаша жұмысында диктант жаздыруда оқылып отырған дайын мәтінді ілесіп жазып отырды, ал мазмұндама жаздыру барысында олар қиналған себебі есте сақтау мен сөз қорының аздығы, байланыстырып сөйлеу тілдерінің шектеулі екендігі байқалды. Жазба жұмысын тексеру кезінде оқушылар мазмұндама жазғанда тақырыпты ашып жазбай, қолданыстағы аз сөздермен ғана жазған, мазмұндама көлемі аз болып, өздері қиналатын сөздерді жазбағанын аңғардық. Дегенмен үш жазба жұмыс түрлерінде де барлық қате түрлері кездесті.

Әр сыныптағы диктант, мазмұндама, көшіріп жазу жұмыстары бойынша алынған қателерге тоқталсақ. Диктант, мазмұндама жұмыстарына қарағанда көшіріп жазу жұмысын орындауда оқушылардың қателерін кестеден қарайтын болсақ акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру, тастап кету, бірге жазу, бөлек жазу түріндегі қателердің азайғандығын байқауға болады. Ал әріптерді артық әріпті қосып жазу мен орнын алмастыру керісінше көбейген. Диктант, көшіріп жазу жұмыстарына қарағанда мазмұндама жұмысында шатастыру қателерінің азайған себебі,

оқушылар мазмұндама жұмысын орындау барысында берілген тақырыпты толық жазбайды, өз қолданыстарындағы сөздермен ғана шектеліп 3-4 сөйлеммен тоқталатындығы байқалды.

Зерттеудің нәтижесінде жалпы мектеп оқушыларының 2-3-4 сыныптың жазу жұмыстарында кездесетін қате түлерін талдадық. Қатенің барлық түрлері жазудың қай түрі болмасын кездесетіндігін байқадық. Дыбысты дұрыс жазу зейіннің жеткілікті сақталған жағдайдағы есту, көру, кеңістікті бағдарлау және жалпы қабылдау елестеріне сүйенетіндігі белгілі. Оқушылардың танымдық процестерінің аздығынан сөздегі орфографиялық қиыншылықтарды сезінбейді оларды жазу барысында қолдану қажеттілігін есепке алмайтындығын аңғардық, ереженің мәнін түсінбестен, оларды механикалық түрде жаттап алып, оларды жазу барысында қолдану кезінде көп қателер жіберетіндігін байқадық. Қате санының көптігі фонематикалық түсінігінің, талдау мен жинақтау дағдыларының дұрыс қалыптаспағандығына байланысты деп болжаймыз.

Сонымен, бастауыш сынып оқушыларының жазбаша жұмыстарын талдау нәтижесінде келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Сынып жоғарылаған сайын, қателердің жалпы санының азаю тенденциясы байқалды.

2. Бастауыш сынып оқушыларында көп кездескен қате түрлері: екінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, артық әріпті буынды қосып жазу, үшінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, бөлек жазу, ал төртінші сыныпта шатастыру және тастап кету, бірге жазу, бөлек жазу қателері жиі кездесеті.

3. Бастауыш сынып оқушыларынан алынған үш жазбаша жұмыс түрлерінің ішінде мазмұндама жұмысында қателердің басым түрде көп кездескенін байқадық.

1. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988-№5

2. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи, их преодоление у младших школьников. – М. Изд-во МГУ, 1991

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1994.

4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: Феникс, 2004

5. Поварова И.А., Гончарова В.А. Нарушения письменной речи у младших школьников – Ростов Феникс, 2008

Резюме

Тухышова А.С. – магистрантка 2 курса по специальности М010500 Дефектология,
aidoka_91_kz@mail.ru

Омирбекова К.К. – к.п.н., профессор кафедры специального образования КазНПУ им Абая,
kafedraspkaznpu@mail.ru

Научный руководитель: Макина Л.Х. – к.психол.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ им Абая, lyazzat.makina@mail.ru

Состояние письменной речи учащихся начальных классов общеобразовательной школы

В статье рассматривается состояние письменной речи учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Руководствуясь специальными данными литературы, а также, с помощью проведения констатирующего эксперимента определены – виды нарушения письменной речи, состояние и их распространенность среди учащихся начальных классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В статье указано, что у учащихся начальных классов общеобразовательной школы в ходе выполнения различных видов письменных работ встречаются ошибки, характерные для всех учащихся, такие как, – наблюдалось аналогичное произношение звуков в различных видах письменных работ (глухие, звонкие, твердые-мягкие), замены, перестановки, нарушение звукового состава слов, пропуски букв и др. С возрастом, (со 2 по 4 классы) у учащихся наблюдалась тенденция уменьшения общего количества ошибок. Выявлено, что на состояние письма младших школьников влияют письменные виды работ.

Ключевые слова: письменная речь, виды письменных работ, тенденция, познавательные процессы, фонематическое понятие, орфографические трудности.

Summary

Tukhyshova A.S. – 2th course master specialty of 6M010500 Defectology,
aidoka_91_kz@mail.ru

Omirebekova K.K. – k.p. n., professor of chair special education
KazNPU named after Abai, kafedraspkaznpy@mail.ru

Scientific supervisor: **Makina L.H.** – k.psychol. n., associate professor of chair special education
KazNPU named after Abai, lvazzat.makina@mail.ru

State of written speech of pupils of initial classes of a comprehensive school

The article discusses the state of written speech of pupils of initial classes of a comprehensive school. Guided specialized literature data and with the help of ascertaining experiment identified - types of disorders of written language, their status and the prevalence among primary school pupils secondary school in the Kazakh language. The article stated that the primary school pupils of a comprehensive school in the implementation of various types of written work found an error common to all pupils, such as - observed a similar pronunciation of sounds in a variety of written works (blind, voiceless, hard -soft), a replacement, transposition, infringement of the sound structure of words, omissions of letters, etc. With age, (from 2 to 4 classes) students' tendency to reduce the total number of errors. It was revealed that the state of the letter affect younger students writing jobs.

Keywords: written speech, types of written works, trend, cognitive processes, phonemic concept, spelling difficulties.

УДК 376 – 056.263:37.015.33

**НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ КӨРНЕКІ-БЕЙНЕЛІК ОЙЛАУЫНЫҢ ДАМУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУ**

А.Е. Қатарбаева – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6M010500 «Дефектология» мамандығының
II курс магистранты, aizhan-sarterek@mail.ru

Ғылыми жетекші: **А.Н Аумаева** – психол.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру
кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru

Бұл мақалада нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі мен олардың пәнаралық білімдерді меңгеруі арасындағы байланыс бақыланды. Есту қабілеті нашар балаларда жетекші әрекет түр болып табылатын көрнекі-бейнелік ойлаудың ерекшеліктері қарастырылды. Зерттеу жұмысын жүргізу барысында нашар еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауының даму ерекшеліктерін тексеру мақсатында қолданылған жұмыс түрлері көрсетілді.

Түйін сөздер: нашар еститін оқушылар, көрнекі-бейнелік ойлау, талдау, жинақтау.

Қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауын зерттеу өзекті мәселе болып табылады. Себебі ойлаудың жағдайы оларды тиімді оқытумен байланысты. Қазіргі таңда мектепте оқыту үрдісін жетілдіру, мектеп оқушыларын психологиялық тексеру мектепте оқу кезіндегі ойлаудың дамуындағы кемшіліктерді уақытында байқауды талап етеді. Осының негізінде анықталған кемшіліктерді түзетудің тиімді жолдарын таңдауға болады. Ойлаудың дамуын зерттеу баланың нақты мүмкіндігіне сай жағымды оқыту жағдайын жасау үшін қажет. Нашар еститін балаларды оқытуды жетілдіру жолдарын іздеу, осы балалардың заттарды тануы мен көрнекі-бейнелік ойлауын дамытуға бағытталған оқыту үрдісінің әдістерін жасаумен үздіксіз байланыста болып табылады. Сонымен қатар, зерттеу жұмысы естімейтін балалардан бөлек, нашар еститін балалардың да ойлау қабілетін тексеру қажеттілігін көрсетті. Осыған байланысты нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі мен олардың пәнаралық білімдерді меңгеруі арасындағы байланыс бақыланды. Есту қабілеті нашар балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейіне қарай балалардың ойлау әрекеті бейімделетіндігі табиғи және заңды үрдіс екендігі дәлелденді. Бұл ең алдымен, негізгі ойлау үрдістері – талдау, жинақтау, абстракциялау және жалпылауға тікелей әсер етеді.

Нашар еститін балалардың ойлау әрекетін зерттеу, қажеттілігіне қарай интеллектуалды дамуының ерекшеліктерін үнемі бақылауда ұстау – осы балаларда қалыптасып келе жатқан нақты жалпылаулардың өзгешеліктерін қамтиды. Себебі сөздік тілінің қалыптасуы және қарқынды дамуының бастапқы кезеңдерінде нашар еститін балалардың жетекші ойлау әрекеті – көрнекі-бейнелік ойлау болып табылады. Эмпирикалық жалпылаулар қоршаған орта құбылыстары мен заттарының көрнекі қасиеттерін белгілеу және жалпылау барысында индуктивті жолмен пайда болады.

Нашар еститін балалардың көрнекі жалпылауларының ерекшеліктерін талдай отырып, біз олардың табиғатын, болмысын айқындауға, қандай кезеңде іске асатындығын анықтауға, егер түсінік қалыптасқанға дейін болса – олар жалпы түсініктерге сәйкес болады, немесе түсінік қалыптасқан кезеңді қамтиды. Бізді сөйлеу тілінің рөлі, олардың ойлау үрдісіне әсер етуі мен реттеу қасиеті барынша қызықтырды.

Нашар еститін балалар деңгейін зерттеу Л.С. Выготский ұсынған дамудағы біріншілік және екіншілік кемістіктерді ажырататын бала психикасын талдау жұмысына сүйенеді (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, В.А. Синяк). Нашар еститін балаларға көрнекі материалмен әсер ету барысында ойлау үрдісінің қалыптасу жолдары мен әдістерін жобаланды, оқушылардың көрнекі-бейнелік ойлау әрекетіне сөйлеу тілінің тигізетін әсері анықталды [1-2].

Зерттеу жұмысын жүргізу базалары ретінде Алматы қаласында орналасқан «Есту қабілеті төмен балаларға арналған № 5 түзету мектеп-интернаты» және № 53 жалпы білім беретін мектеп гимназиясы таңдалынып алынды.

Анықтаушы экспериментте «Есту қабілеті төмен балаларға арналған № 5 түзету мектеп-интернатының» Л.В. Нейман бойынша I – II деңгейдегі нашар естушілік диагнозы бойынша 1-2 сынып оқушыларынан 20 оқушы, III – VI деңгейдегі нашар естушілік диагнозы бойынша 1-2 сынып оқушыларынан 20 оқушы және № 53 жалпы білім беретін мектептің қалыпты еститін 1-2 сынып оқушыларынан 20 оқушы зерттелінді. Эксперимент барысында қажетті материалды ұсыну әдісі белгіленді: барлық жаттығулар үлгі бойынша орындалады. Кейбір жаттығуларды орындау кезінде қосылатын сөздік нұсқаулар үлгіге сай келіп, басыңқы, көмекші рөлге ие болды.

Мұнда, нашар еститін 1-ші және 2-ші топқа жататын оқушылардың және олардың қалыпты еститін құрдастарының нақты жалпылауларының ерекшеліктері салыстырылды. Нашар еститін балаларға арналған мектептің топтарының негізгі айырмашылығы: топтарда білім алатын оқушылардың сөйлеу тілінің әртүрлі деңгейлерінде; бірінші топ оқушыларының сөйлеу тілі жақсы жетілген, аздаған кемістіктері байқалады (кей сөздерді анық айтпау, болар-болмас аграмматизм), ал екінші топ оқушыларының сөйлеу тілі біршама терең кемістіктерге ие.

Ойлау әрекетінің екі түрі – бойындағы даму деңгейі мен балалардың потенциалды мүмкіндіктерін анықтауды қамтитын деңгейлерін міндетті түрде зерттеуден, балалардың білім алу үрдісін бақылаудан құралған оқытушы экспериментті құрушы негізгі қағидаларға сүйене отырып, тәжірибелік жаттығуларды өткізудің белгілі жүйесі құрылды. Егер, бала қателік жіберсе, оған міндетті түрде көмек көрсетілді және соған ұқсас материалда жаттығуды орындау мүмкіндігі берілді, яғни, меңгерілген білім мен дағдыны алмастыру әдісі қолданылды.

Егер оқушы тапсырманың жауабын екінші рет қайталап түсіндіргеннен кейін де қате жіберсе, ондай бала аталған эксперимент барысында білім ала алмаған деп саналды. Мұндай балаларға өткізілген сабақтар саны жеткіліксіз, ал тапсырмаларды орындау мүмкіндігі оқушылардың жақын даму аймағының шекарасында орналаспағандығы айқын болды. Осы жүйе бойынша аталған эксперимент құрамына кірген үш эксперименталдық әдістеме құрылды.

Жұмыс барысында қолданылған нақты әдістемелерді сипаттауға көшеміз.

Алғашқы әдістеме Ю.Ф. Поляковтың «Пішіндер классификациясы» әдістемесінің негізінде біздің нашар еститін оқушыларға бейімделіп өткізілген «Объекттерді бір қасиеті бойынша жіктеу: түсі, пішіні, көлемі» әдістемесі. Бұл әдістеме бойынша оқушыларға әртүрлі геометриялық пішіндер (алты дөңгелек, алты шаршы, алты үшбұрыш, алты ромб) бейнеленген 24 карточкадан құралған жинақ берілді. Бұл пішіндер үш түсті : қызыл, сары, көк түсті болды. Пішіндер көлемі бойынша, үлкен және кішкентай болып ерекшеленді.

Алғашында оқушыларға геометриялық пішіндерді түсі бойынша біріктіру тапсырылды. Осыған байланысты пішіндердің үш тобы бөлінуі тиіс болды – қызыл, сары және көк. Эксперимент жүргізуші зерттелушінің алдына екі қатарға түсі бірдей екі пішіндерді қойып шықты және оқушыдан классификацияны жалғастыруын сұрады.

Оқушылар тігінен орналасқан әрбір қатардағы пішіндердің түстері бойынша ұқсастарын табуға тиіс болды. Классификацияның негізгі мақсаты – түстің қасиетін байқау. Аталған қасиет тікелей қабылданып, тәжірибе жағдайларында кеңінен қолданыс табуға мүмкіндік алды. Балалардан аталған қасиетті анықтау талап етілді.

Егер оқушы түстің қасиетін бөле алмай, пішіндерге қарап тапсырманы дұрыс емес орындай бастаса, онда эксперимент жүргізуші қосымша (үшінші) көлденең қатар сала бастайды. Мұндай қосымша көрсетілімнен кейін оқушы классификацияны өзбетінше жалғастыруы керек. Қате

шешімдер орын алған жағдайда, эксперимент жүрізуші объектілерді жіктеу қағидаларын түсіндіре бастайды: «Олардың түсі бірдей: қызыл, сары, көк».

Содан кейін геометриялық пішіндерді жіктеудің негізі ретінде пішінді бөліп қарастыру қажет. Аталған қасиетке сай объектілердің төрт тобы – шаршылар, үшбұрыштар, дөңгелектер мен ромбтар ажыратылуы тиіс.

Эксперименттің соңғы кезеңінде оқушылар геометриялық фигураларды көлемі бойынша жіктеуі тиіс болды. Түс пен пішін – абсолютті қасиеттер болып табылады, ал көлем салыстырмалы шама, оны тек екі объекті салыстыру арқылы ғана анықтауға болады.

Эксперимент жүргізуші көлемі бойынша ажыратып (үлкен және кіші), екі қатар карточка ұсынады, оқушы аталмыш классификацияны жалғастыруы тиіс.

Егер зерттелінуші осы жағдайда көлем қасиетін ажырата алмай, фигураларды көлем немесе түсі бойынша біріктіре бастаса, эксперимент жүргізуші топтастыруға қажетті, тиісті қасиет байқалатындай карточкалардың қосымша үшіші тобын қосады.

Эксперименттің осы кезеңі алғашқылармен салыстырғанда, біршама қиындықтар қатарын туғызды. Үшінші қатар фигуралары (үлкен қызыл дөңгелек және кіші қызыл дөңгелек) түсі мен пішіні бойынша ұқсас болып, тек көлемі бойынша ғана ерекшеленді. Осы фигураларды көрнекі түрде салыстыру көлем қасиетін бөліп, ажырату мақсатымен беріледі.

Екінші қолданылған әдістеме «Объектілерді екі қасиеті бойынша топтастыру» әдістемесі. Бұл әдістеменің мақсатында екі әдістеме іріктелді: біріншісінде – екі қасиет те материалда беріледі және сәйкесінше ерекшеленеді, ал екіншісінде – екі қасиет материалда беріледі, бірақ ерекшеленбейді. Әрбір жаттығу неден құралғанын және олардың арасында қандай айырмашылықтар болғанын атап өтейік.

Алғашқы әдістеме әдебиеттерде В.М. Коган лотосы деген атаумен белгілі. Балаларға 49 шаршыға бөлінген картон қағазы беріледі. Жоғарғы көлденең жолақта дөңгелек, шаршы, үшбұрыш, ромб, трапеция, алтыбұрыш, доғалбұрыш секілді геометриялық фигуралар орналасады. Олардың барлығы контурмен бейнеленген, бірақ боялмаған. Сол жағындағы тігінен орналасқан жолақтың әрбір шаршысында пішіні, сұлбасы нақты емес, түстері әртүрлі қызыл, көк, сары, жасыл, қоңыр, көгілдір, қызғылт түстес фигуралар бейнеленген. Сол жақтағы тігінен орналасқан әрбір шаршыда түстері әртүрлі: қызыл, көк, сары, жасыл, қоңыр, көгілдір, қызғылт түстес, пішінсіз сызбалар салынған. Ойын алаңынан басқа, барлық түстері мен пішіндері қамтылған геометриялық фигуралардың суреттері бар кішкене карточкалар жинағы орналасқан. Зерттелінуші әрбір карточканы ойын алаңындағы сәйкесінше шаршыға орналастыруы тиіс болды. Жоғарыдағы тапсырмада оқушылар классификацияға негіз болатын екі қасиетті – пішін мен түсті өз бетімен анықтауы шарт. Аталған екі қасиет те көрнекі түрде бейнеленген және айқын ерекшеленген: көлденең орналасқан қатардағы пішін қасиеті (бұл қатарда боялмаған геометриялық фигуралар орналасты, яғни пішін түстен айқын ерекшеленіп тұрды), тігінен орналасқан қатардағы пішіні айқын емес түрлі-түсті фигуралар (пішіні айқын емес, ал түсі айқын ерекшеленген).

Объектілерді екі қасиеті бойынша жіктеудің ерекшеліктерін анықтайтын екінші әдістеме Ж.Пиженің мультипликациялық қатарларына ұқсастырылып жасалды. Бұл тапсырма алдыңғысына қарағанда, анағұрлым қиын, күрделі болды. Эксперимент жүргізуші суреттердің тігінен және көлденең орналасқан қатарларын қиылысқан жерінде бос орын қалатындай етіп орналастырады. Мысалы, көлденең қатарда пішіндері бірдей түстері әртүрлі жапырақтар берілсе, көлденеңінде әртүрлі жасыл заттар орналастырылды. Бала осы екі қатардың қиылысында орналасқан бос орынға не қоярын өзі шешуі тиіс [3].

Баладан жоғарғы және төменгі қатарға да сай келетін бір суретті тауып, бос орынға орналастыру талап етілді (естітін балаларға сөздік инструкция, ал нашар естітін балаларға қажет болған жағдайда ым-ишара арқылы көмек берілді).

Зерттеу жұмысында қолданылған үшінші әдістеме А.Н. Бернштейн ұсынған балалардың құбылыстар арасында болып жататын кеңістіктік-уақыттық және себеп-салдық байланыс түрлерін айыру деңгейлерін тексеру мақсатында кеңінен танымал сюжетті суреттерді топтастыру деп аталатын әдістемелік тәсіл қолданылды. Бұл әдісті пайдалануымыздың тағы бір себебі: ол әрбір зерттелушінің сөйлеу тілінің деңгейін анықтауға және тапсырманы дұрыс орындау мен сөйлеу тілінің арақатынасын табуға мүмкіндік берілді.

Суреттер сериясы біріншіден жетіншіге дейін балаға кезектесіп көрсетілді. Оқушының алдына тәртіпсіз, жүйесіз түрде суреттер қойылды, бала өз бетімен, ешкімнің көмегінен суреттерді тиісті

кезекте орналастыруы тиіс. Алғашында балаларға аталған тапсырманы өзбетімен орындап, құрылған серия бойынша кішігірім әңгіме құрауға мүмкіндік берілді. Оқушы тапсырманы бастай алмай жатса, немесе дұрыс емес қатарда орналастыра бастаса, эксперимент жүргізуші бастапқы қажетті суретті өзі тандап беріп, баладан жалғастыруын сұрайды. Егер көмектің осы түрі жеткіліксіз болған жағдайда, балаға оқиғаның бірінші және екінші суреттері көрсетіліп, олардың мағынасы түсіндірілді. Аталған тапсырманың басты мақсаты – балалардың суреттерді тиісті кезекпен орналастыруын бақылау болып табылды. Ғылыми зерттеу жұмысының соңында қолданылған үш әдістеме бойынша зерттеу нәтижесі көрсетілді.

Дұрыс шешімді қосымша қайталау негізінде объектілерді топтастыруды орындау нәтижелері (%)

Зерттелінушілер	Түсі бойынша топтастыру	Пішіні бойынша топтастыру	Көлемі бойынша топтастыру	Екі қасиеті бойынша топтастыру	Пиже мультипликациясы (қиылысу)	Сюжетті суреттер сериясында кезектілікті құру
Қалыпты еститін оқушылар	97%	75%	30%	42,5%	52%	93%
1-ші топ нашар еститін оқушылар	92%	72%	18,7%	23,3%	20%	85,5%
2-ші топ нашар еститін оқушылар	90%	63,5%	6,5%	5%	10%	69%

Қорыта келе, нашар еститін балалар жеке көрнекі қасиеттер мен объектілер сапасын (түс, көлем, пішін) бөліп ажырату барысында өздерінің қалыпты еститін құрдастарынан артта қалмайды. Бір қасиеті бойынша топтастыру тапсырмасын нәтижелі орындау мұндай балаларда тапсырманың объективті қиындығына тәуелді. Нашар еститін балалар екі қасиеті бойынша топтастыру жүргізгенде қалыпты еститін құрдастарымен салыстырғанда анағұрлым қиналады. Талдау формаларының өзгеруі, шарттарының күрделенуі (талдау көлемінің ұлғаюы, оның тереңдігінің өзгеруі және т.б.) жалпылау үрдістерінің неғұрлым төмен деңгейде өтуіне әкеліп соғады.

Объектілерді топтастыру формаларын күрделендіріп, өзгерткен жағдайда байқалатын есту қабілеті зақымдалған және қалыпты еститін оқушылар арасындағы қомақты айырмашылықтар көп жағдайда олардың ойлау үрдістеріндегі сөйлеу тілінің алатын рөлінің әртүрлілігіне байланысты. Қалыпты еститін балаларда көбінесе сөз түріндегі ойлау әрекеттер топтастыру кезінде тәжірибелік әрекеттерді басып озады, соңғыларын жоспарлайды және бағыт береді. Сөйлеудегі жалпылауларға байланысты қиындықтар есту қабілеті зақымдалған балалар тапсырманы орындаған кезде қосымша көмек түрін пайдалануға мұқтаж етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың көрнекі-бейнелік ойлауының дамуындағы бастапқы кезеңдерді анықтау – балалардың әртүрлі көмек түріне байланысты ойлау үрдісінің өзгеруі мен интеллектуалды тапсырмаларды орындаған кезде дұрыс шешімге қалай баратынын, меңгерілген тәсілді ұқсас материалда қолдана алу қабілетіне негізделеді.

Біздің мәліметтер бойынша, көмектің бірінші түрі қажетті суретті екі қатардың қиылысына орналастыру тапсырмасы кезінде аз нәтиже берді. Екі қасиетке сүйенген топтастырудың аталған күрделі түрінде дұрыс шешімдер санының артуы мардымсыз болды, алайда ортақ элементті тандау сипаты айтарлықтай өзгерді: балалар суретті бір ортақ қасиеті болсын, тауып біріктіре бастады.

Екі қасиетті біріктіруге негізделген объектілерді топтастыру барысында есту қабілеті зақымдалған балалар топтастыру қағидасын қосымша көрсетілім немесе бір рет түсіндіргеннен кейін ұғып алады, нәтижесінде жаңа материалда осы тәсілді тиімді пайдалана алады. Екі қасиетті біріктіруге негізделген топтастыру критерийлерінің сөздік жалпылаулары 2-ші топтың нашар еститін балаларының барлығында қалыптаспаған.

Көмектің келесі түрін тапсырманы орындау қағидаларын бір немесе екі рет түсіндіруді қолданғаннан кейін 1-ші және 2-ші топтың нашар еститін балалары топтастырудың барлық тапсырмаларын жақсы орындап шықты. Нашар еститін балалар ересектер көмегімен әрекеттер түрін меңгере алатындай, айтарлықтай жоғары интеллектуалды мүмкіндіктерге ие.

Арнайы мектеп жағдайында үлгерімі жақсы нашар еститін кіші мектеп оқушыларының арасында біз белгілі бір көмек түрі көрсетілгеннен кейін де ешбір әдісті меңгере алмаған балаларды кездестірмедік.

Есту қабілеті зақымдалған балалар сюжетті серияның бөлімдерінің кеңістіктік-уақыттық байланысын анықтауда жақсы нәтижеге қол жеткізеді.

Осылайша, жалпылауға қажетті көрнекі негіздің ұлғаюына бағытталған көмектің бірінші түрі нашар еститін балаларда ойлау құралдарының дамуының потенциалды мүмкіндіктері: көрнекі қабылданатын объекттерді жалпылау және талдау, ойлау әрекетінің сипатының нәтижелі өзгеруін анықтауға жол ашты.

Нашар еститін балалардың ойлау процесінің дамуы қоршаған ортаны жақсы қабылдауына байланысты болып келеді. Яғни, көрген заттарының түсін, көлемін салыстыру арқылы абстрактылы логикалық ойлауы жақсы дамиды [4].

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1956г.- 519 с.

2. Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6-ти т. / Гл.ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984.

3. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур: Классификация и сериация. – М.: Инстр.лит., 1963г. – 488 с.

4. Джаксынқаева Ж.Т. Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау процесінің даму ерекшеліктері // Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, №2(37), 2014 – 72 б.

Резюме

Катарбаева А.Е. – магистрант 2 – курса КазНПУ имени Абая, по специальности 6М010500 «Дефектология»
aizhan-sarterek@mail.ru

Научный руководитель: Аутаева А.Н. – к.психол.н., доцент, заведующая кафедры специального образования
КазНПУ имени Абая akbota-n@mail.ru

Экспериментальное исследование особенностей развития наглядно-образного мышления слабослышащих детей

В этой статье рассматривается связь между уровнем речевого развития слабослышащих детей и характером усвоения ими учебных знаний. Было показано, насколько естественно и закономерно предположить, что под влиянием особенностей речевого развития перестраивается мыслительная деятельность слабослышащих детей. Это, в первую очередь, должно сказаться на формировании основных мыслительных операций анализа, синтеза, абстракции и обобщения. В данной статье рассмотрены особенности развития наглядно-образного мышления, которое является доминирующим у младших слабослышащих школьников.

Ключевые слова: слабослышащие дети, наглядно-образное мышление, анализ, синтез.

Summary

A.E.Katarbayeva – student doing her masters at 2 year at KazNPU, Department of special education aizhan-sarterek@mail.ru

Scientific supervisor is A.N. Autaeva – candidate of psychological sciences, associate Professor, head of the Department special education KazNPU akbota-n@mail.ru

Experimental research of the development of visual-figurative thinking for the children with hearing difficulties

This article describes the relationship between level of speech development of hearing-impaired children and their assimilation of academic knowledge. There was an experiment, how natural and logical to assume that under the influence of the peculiarities of speech development is rebuilt thinking for the hard of hearing children. This, primarily, expected to affect the formation of basic mental operations of analysis, synthesis, abstraction and generalization. This Chapter will examine the particular development of visual-figurative thinking, which is dominant in younger hearing students.

Keywords: analysis, synthesis, hearing-impaired children, logical to assume that under the influence.

УДК 376 – 056.31:37.015.3

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ТҮРДЕ ЗЕРТТЕУ

Г.М. Жолдыбаева – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының II курс магистранты Gauhar_92_353@mail.ru

Ғылыми жетекші: **А.Н. Аутаева** – психол.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі akbota-n@mail.ru

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму ерекшеліктерін зерттеу экспериментінің жүргізілу жолдары қарастырылды. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды дамуын зерттеудің негізгі анықталған мақсаты, оларды қалыпты дамыған балалармен салыстыру болып табылды. Эмоционалды көріністері бар тәрбиеленушілер мен мұғалімдер және тәрбиешілер арасындағы қарым-қатынасты зерттеу мақсатында сауалнама жүргізілді. Бұл зерттеуде жүргізілген жұмыс түрлерімен қолданылған әдістерге сипаттама берілді.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған оқушы, эмоционал дыдаму, сауалнама, эксперимент.

Қазіргі кезеңде дамуында ауытқуы бар балалардың санының өсуіне байланысты, мұндай балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесі өзекті болып отыр. Бас миының жарақатталуына байланысты, танымдық әрекеттерінің бұзылыстарының салдарынан, қазіргі таңда бастауыш сынып оқушылардың көп бөлігін зияты зақымдалған балалар құрайды. Мұндай балаларды зияты зақымдалған балалар, арнайы білім беретін мектептің оқушылары деп атаймыз. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды дамуын зерттеудің негізгі анықталған мақсаты, оларды қалыпты дамыған балалармен салыстыру болып табылды.

Анықтаушы экспериментке Алматы қаласында орналасқан № 7 Арнайы (түзету) мектеп-интернаттың 1-2 сынып оқушылары, мектеп мұғалімдерімен тәрбиешілері және № 53 жалпы білім беретін мектептің 1-2 сынып оқушыларымен мектеп мұғалімдері қатысты.

Эксперименттің анықтаушы бөлімінің мақсатына жетуге мүмкіндік берген – ол арнайы құрастырылған диагностикалық әдістеме топтамасы болды.

Эмоционалды көріністері бар тәрбиеленушілер мен мұғалімдер және тәрбиешілер арасындағы қарым-қатынасты зерттеу мақсатында сауалнама жүргізілді. Бұл тәсіл оқушылардың эмоционалды дамуынан туындаған қиыншылықтардың деңгейі педагог үшін қаншалықты маңызды екені анықталды. Нәтиженің қаншалықты объективті екендігін анықтау үшін мұғалімдер мен тәрбиешілерге арнайы әзірленген 9 сұраққа жауап беру ұсынылды. 1-3 сұраққа жауап бере отырып, педагог баланың эмоционалды көрінісіне көңіл бөлетіндігін немесе бөлмейтіндігін байқатты, 4-6 сұрақ педагогтың өз оқушыларының эмоционалды көрінісіне реакциясының қаншалықты екендігін көрсетті, 7-9 сұрақ педагогтың эмоциялық көрінісі оқушыға әсерін көрсетті.

Педагогтар мен тәрбиешілер берілген сапаны айқындайтын өз тандауындағы жауапты белгілей алатын арнайы сауалнаманы толтырды. Сауалнама жүргізу жекеше түрде жүргізілді. Педагогтармен тәрбиешілердің жауаптары арнайы белгіленген баллдармен бағаланды.

Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды белсенділігін зерттеу мақсатында, қоршаған ортаға және әртүрлі құбылыстарға қарым-қатынасын зерттеу барысында О.Е. Шаповаловтың және Б.И. Додоновтың эмоциялық классификация құндылығына бағытталған құрастырған арнайы сауалнамасы қолданылды.

Әдіс-тәсілдің негізгі мақсаты зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өзіндік ерекшелігі бар эмоционалды дамуы және эмоционалды белсенділігін зерттеу болып табылды. Сауалнама 5 нұсқасы бар 8 бөлімнен тұрады. Зерттелушіге көңілінен шыққан 5 нұсқаның бірін тандауға мүмкіндік берілді.

Сауалнама балалардың жауаптары АВГД көрсеткіші негізінде баллмен белгіленді. Соңында осы балл көрсеткіштері бойынша балалардың эмоционалды деңгейі анықталды. Сауалнама бірінші сыныптар арасында жекеше ауызша түрде жүргізілсе, екінші сынып оқушылары арасында жазбаша түрде жүргізілді. Жұмыс барысында әр нұсқа жауаптары балалардың эмоционалды белсенділігін нақты көрсетуге бағытталды.

Балалардың оқу пәндеріне эмоционалды көзқарасын анықтау үшін И.Н. Агафонов, Т.Е. Ковен, А.К. Колеченконың «пәндік сезімі» әдістемесі қолданылды. Зерттеу барысында барлық зерттенуші-

лерге сауалнамада жазылған барлық сөздерді мұқият оқу ұсынылып, қажетті түсіндірулер жүргізілді. Сараптама соңында арнайы формула бойынша $K = A/C$

K - қалыпты эмоционалды индекс

A - қалыпты эмоция көрсеткіші

C - қалыпты эмоционалды көрсеткіші байқалмады- осы көрсеткіштер арқылы эмоционалды қалыпты көрсеткіші есептелді.

Басқа адамдардың эмоционалды жағдайын бастауыш сынып оқушыларының қалай түсінетіндігін зерттеу үшін біз білімнің екі бөлімі колданылды.

1. Көрнекі құралдармен жұмыс жасау бірге жүретін білім бөлімі: (ертегі кейіпкерлері, сюжетті суреттер)

Бұл әдіс оқушылардың эмоционалды мимикалық әрекеттері мен тақырыбын айқындауды көрсетті. Зерттенушілер іс-қимыл арқылы көрнекіліктегі кейіпкердің қуанышы, қорқынышы, ашу ызасын айқындап, өзіне жағымды адамды айқындауы тиіс болды. Бұл әрекет қорытындысы бес баллды көрсеткішпен бағаланды.

2. Тапсырманың бұл бөлігі ақ қара суреттегі эмоционалды сезімдерді анықтауға бағытталды: бақыт, қуаныш, терең ойға шомылу, қорқыныш, қайғы, қысылу, ашу, ұялу, тамсану.

Бұл әдіс оқушылардың бір сурет арқылы адамдардың эмоционалды көңіл-күйін айқындай білуіне бағытталды. Зерттенушілерге бір суреттен беріліп, сол суреттегі адамның көңіл-күйін бір сөзбен түсіндіруі тапсырылды. Оқушылар кезекпен сауалнамадағы тапсырмаға нұсқада көрсетілген бірнеше жауаптың ішінен өздері таңдаған жауапты белгілеу арқылы жауап берді. Әр баланың жауабы жазылып отырылды. Балалардың жауаптары 1-10ға дейінгі балл бойынша бағаланды.

Ғылыми әдебиеттерде көрсетілгендей ақыл есі дұрыс балалар мен зияты зақымдалған балалардың эмоционалды дамуына әсер етуші фактор педагогпен қарым-қатынас болып табылды. Бұл қарым-қатынастың нәтижелі болуы үшін педагог баланың дамуындағы мәселелері мен ерекшеліктеріне барлық жағдайды жасау қажет. Осы мақсатта біз арнайы мектеп-интернат пен жалпы білім беру мектебінің педагогтары арасында 9 сұрақтан тұратын, нақты жауап алуға бағытталған сараптама жүргіздік.

Жалпы білім беру мектебі мен арнайы білім беру мектебі оқытушыларының, балалардың эмоционалды дамуы мәселелері бойынша жүргізілген сараптама көрсеткіші

саны		мектептер	Деңгейлері					
педагогтар	жауаптары		Жоғары		орта		төмен	
			жауап	%	жауап	%	жауап	%
20	80	Арнайы білім беру мектебі	66	36,7	76	42,2	38	21,1
20	80	Жалпы білім беру мектебі	74	41	85	47	21	12

Сараптама негізі жалпы білім беру және арнайы білім беру мектептерінің педагогтары өз оқушыларына ұдайы көңіл бөлмейтіндігі байқалды.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың қоршаған ортаға шынайы эмоционалды қарым-қатынасын зерттеу барысында О.Е. Шапавалов [1] сараптамасы, Б.И.Додонов [2] эмоция классификациясының құндылығына бағытталған сараптамалар қолданылды. Зерттенушілерге қоршаған ортаның шынайылығына қарым – қатынасына бағытталған 8 бөлімнен тұратын сауалнама сұрақтарына жауап беру ұсынылды. Сараптама қорытындысы зияты зақымдалған оқушылар мен ақыл-есі дұрыс оқушылар арасындағы қажеттілікпен тең екендігі байқалынды. Бірақ, сараптама барысында көзге түсерлік ерешеліктер байқалды. Мысалы, зияты зақымдалған оқушылардың эмоционалды белсенділігінің төмендігі көрініс берді. Мұндай балалар қоршаған орта шынайылығына қалыпты көзқараспен қарай алмайды. Сонымен қатар, мұндай балалар кез-келген жағдайда туындаған қайшылықтарды өздігінен шеше алмайды.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың қоршаған ортаға шынайы эмоционалды қарым-қатынасының көрсеткіші

Зерттелушілер		деңгейі	Деңгейлері					
Саны	сыныбы		Жоғары		Орта		Төмен	
			оқушылар	%	оқушылар	%	оқушылар	%
50	1-2	Зияты зақымдалған	1	2	21	42	28	56
50	3-4		3	6	27	54	20	40
100	1-4		4	4	48	48	48	48
50	1-2	Қалыпты дамыған балалар	8	16	29	58	13	26
50	3-4		12	24	30	60	8	16
100	1-4		20	10	59	59	21	21

Зерттеу барысында арнайы білім беру орталығында зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының психологиялық ерекшеліктеріне арнайы түзету мектебінің оқу-тәрбие жұмысына аса назар аудару керектігі байқалды. Сонымен қатар, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өзіндік ерекшеліктері, біріншіден жоғары деңгейдегі жүйке әрекеті және төмен дәрежедегі психикалық таным әрекеті. Арнайы түзету мектебінің оқытушылары, тәрбиешілері зияты зақымдалған балалармен жұмыс барысында әр баланың өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып, жан-жақты қамтылған оқу іс-әрекеттерін қолдану тиімді болып табылады.[3] Сонымен қоса педагог зияты зақымдалған балалармен жұмыс жасау барысында тәрбиеленушіге түсіністік көзқараспен қарауы өте маңызды болып табылады.

Зерттеу барысында мынандай қорытынды шығардық.

1. Зияты зақымдалған балалармен жүргізілген түзете – дамыту жұмыстары және педагогтарға кеңес беру нәтижесі түзете білім беру процесінің деңгейін жоғарлатты.

2. Арнайы таңдалып алынған жекеше және топпен жүргізілген жаттығу ойын түрлері педагогтарға балалардың эмоционалды дамуының ерекшеліктерін айқындауға көмектесті.

3. Түзету мектептерінің көптеген педагогтары зияты зақымдалған балаларға білім берумен қоса кеңінен жағдай жасау қажеттілігін мойындады.

4. Зерттеу жүргізу барысында біздің тарапымыздан түзету мектебінің мұғалімдері мен тәрбиешілеріне құрастырылған әр түрлі ойын түрлері мен білім беру тапсырмалары, жаттығулары психологиялық-педагогикалық ұсыныстар берілді.

Сонымен біздің тарапымыздан жүргізілген зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму ерекшеліктерін зерттеу барысы мынандық қорытындыға тоқталды:

1. Арнайы түзету мектебінің оқушыларының эмоционалды дамуы арнайы қалыпта, зияты зақымдалған балалардың өз дамуы заманауи ғылыми зерттеу негізінде арнайы дәлелденген объективті заңнама түрінде дамуда.

2. Зияты зақымдалған балалардың өзіндік ерекшелігін ескере отырып, оқу-тәрбие беру процесі психологиялық кемшіліктеріне ғана бағытталмай әр баланың жеке ерекшеліктеріне бағытталуы тиіс.

3. Жүргізілген құрастырушы зерттеу зияты зақымдалған оқушылардың нақтыланған ерекшеліктерін айқындайтын нәтиже берді. Ол нәтиже мынандай: өз іс-әрекетін қадағалай алмауы, ерік-жігерін көрсете алмауы, эмоциясын білдіре алмауы тәрізді ерекшеліктері анықталды.

4. Қалыпты дамыған балалар мен зияты зақымдалған балалар арасында жүргізілген зерттеу жас ерекшеліктеріне қарай зияты зақымдалған балалардың эмоционалды даму нәтижесін салыстырмалы түрде нақты көрсетті.

Зияты зақымдалған балалармен түзету мектебінің педагогтары арасында жүргізілген зерттеу, білім сапасын жоғарлатып, балалардың эмоционалды дамуының көрсеткішін айқындауға, педагогтарға арнайы ұсыныстар жасауға көптеген септігін тигізді.

1. Шаповалова О.Е. «Об изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы - интерната» /Дефектология – 1996 - №5 – с.59-64 /
2. Шаповалова О.Е. «Моделирование проблемных ситуации в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы - интерната» /Дефектология – 1995 - №2 – с.22-26 /
3. Додонов Б.И. «Эмоции как ценность» /М.: Политиздат, 1978. – 272с./
4. Бектаева К.Ж., Зипарова Г.А. Особенности развития речи у дошкольников с нарушением интеллекта/ Хабаршы, Арнайы педагогика сериясы №2(41)2015ж 67-б.

Резюме

Жолдыбаева Г.М. – магистрант 2-курса КазНПУ имени Абая, по специальности 6М010500 «Дефектология»
Gauhar_92_353@mail.ru

Научный руководитель: **А.Н.Аутаева** – к.психол.н., доцент, заведующая кафедры специального образования
КазНПУ имени Абая akbota-n@mail.ru

Экспериментальное исследование особенностей эмоционального развития младших школьников с нарушением интеллекта

В этой статье рассматривается экспериментальное изучение особенностей эмоционального развития младших школьников с нарушениями интеллекта. Целью констатирующего этапа эксперимента явилось изучение специфических индивидуальных особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. С целью изучения отношения учителей и воспитателей к эмоциональным проявлениям воспитанников нами было проведено анкетирование.

Ключевые слова: школьники с нарушениями интеллекта, анкета, эксперимент, эмоциональное развитие.

Summary

G.M.Zholdybayeva – student doing her masters at 2 year at KazNPU, Department of special education
Gauhar_92_353@mail.ru

Scientific supervisor is **A.N. Autaeva** – candidate of psychological sciences, associate Professor, head of the
Department special education KazNPU akbota-n@mail.ru

Experimental research features of the emotional development of younger school students with intellectual violations

This article describes an experimental study of peculiarities of emotional development of younger school students with intellectual violations. The purpose of ascertaining stage of the experiment was to study the specific individual characteristics of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual violations compared to normally developing peers. With the aim of studying the relationship of teachers and educators to the emotional manifestations of pupils, we carried out a questionnaire survey.

Keywords: school students with intellectual violations, questionnaire, experiment, intellectual, emotional development.

УДК 376-056.3:76

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДА СУРЕТ САЛУ ӘРЕКЕТІНДЕГІ ГРАФИКАЛЫҚ БЕЙНЕЛЕРДІ ДАМУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕСІ

Ә.Б. Кәдірбай – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының
II курс магистранты a.kadirbay@mail.ru

Ғылыми жетекші: **Аутаева А.Н.** – психол.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі akbota-n@mail.ru

Бұл мақалада «графика» терминінің мағынасы мен оның мазмұны анықталды. Графикалық бейнелерді дамытудың мәселелері мен оны дамытуға арналған жұмыстардың түрлері жазылды, зияты зақымдалған балаларда графикалық бейнелерді салу ерекшеліктері қарастырылады.

Түйінсөздер: графика, графикалық бейне, зияты зақымдалған бала, дамыту мәселесі, сурет.

Графика гректің "грапо" деген сөзінен шыққан, қазақша "жазамын", "сызамын", "суретін саламын" деген мағынаны білдіреді. Қарындашпен, сиямен салынған сурет немесе гравюралар графикаға жатады. Графика бейнелеу өнерінің бір саласы болып табылады. Кітаптағы иллюстрациялар, газаттегі суреттемелер мен карикатуралар, түрлі көшедегі плакаттар – осының бәрі график суретшілерінің туындылары. Графикада сызықтар, штрихтар, ашық және қоңыр дақтардың арақатынасы жетекші маңызға ие болады. Графика өнерінің кейбір түрлерінде түстер де пайдаланылады. Қазақстан сурет-

шілерінің ұлттық графикаға қосқан үлесі зор. Еліміздің графика өнерін дамытып, сол салада жемісті еңбек етіп жүрген суретшілерден: И. Исабаев, Ә. Рахманов, М. Қисамединов, А. Смағұлов, Б. Табылдиев, К. Баранов, Н. Гаев, В. Гурьев, Е. Сидоркин, Т. Ордабеков, Қ. Қаметов, В. Тимофеев, т. б. атауға болады. Зияты зақымдалған балалардың сурет салу әрекеттерін зерттеген шетелдік ғалымдар: О.П.Гаврилушкин, А.А.Катаева, В.С.Мухина, Т.Н.Головина, А.С.Болдырева, И.А.Горошенок, К.В.Щербакова, Л.А. Зенков, Б.И.Пинский және т.б.

Графика өнері каллиграфиямен, жазбамен тығыз байланысты деп табылады. XIX ғ. дейін графика мен сурет түсініктері қатар ажыратылып қаралды. Графикаға қарындаш, көмір, сияны пайдаланып, қолмен салынған суреттер, баспа графиканың әр алуан түрлері – ағашқа жасалған гравюра (ксилография), металға жасалған гравюра (офорт), литография, линогравюра жатады.

Графика – бұл ұғым суретшілер іс-әрекетінің өте кең және сан алуан шеңберін қамтиды. Графикада сызықтар, шимақтар, ашық және қара қоңыр дақтардың ара қатынасы жетекші маңызға ие болады. Рас, графика өнерінің кейбір түрлерінде түстер де пайдаланылады, бірақ оның рөлі, әдетте, шектеулі, қызметтік дәрежеде ғана болып қалады. Ең сараң графика – заттардың тек нобайы ғана беретін сызықтық сурет бірақ мұндай сараң сурет те көп нәрсені – адамның түрін, мінезін, қимылын бере алады. Суретшінің көзбен дәл өлшеуі, мінсіз талғамы және сенімді қолдары сызықтарға болмашы ауытқулар бере отырып, оны аздап жіңішкерте немесе жуандата отырып, оған түрлі мінездеме береді. Көлемді «пішіндеуге», жарық пен көлеңкені және бір жағынан заттың фактурасын беруге қабілетті штрихтық суреттің мүмкіндіктері үлкен. Сурет түстермен боялуы да мүмкін әдетте бұл акварельмен немесе пастельмен жасалады.

Бала дамуында жалпы психология бастапқы әрекеттердің психикалық ерекшеліктері мен құрылымының қалыптасуын қарастырады. Психикалық дамудың қажеттіліктері бала үлкендердің бағыттауымен және ұйымдастыруымен әртүрлі қажетті әрекеттерді орындау барысында, әртүрлі формадағы әрекеттерді орындау арқылы қоғамды меңгеру мүмкіндігіне ие болады.

Дамудың ерте кезеңінде бастапқы маңызды әрекеттердің бірі сурет салу әрекеті болып табылады. Сурет салу әрекеті қоршаған орта әрекетінің бейнесін және әлеуметтік тәжірбиені меңгеру формаларының бір түрі ретінде жүргізіледі. Сурет дегеніміз графика өнерінің негізі.

Балалар өзі салған суреттерінде әрекетті қалай қабылдаса, елестетсе, сезсе, солай бейнелейді; өз суреттерінде олар жеткізе алатындай етіп заттың немесе әрекеттің бейнесін, ерекшеліктерін, қызығатын тұстарын бейнелейді. Балалардың суреттерінде тәжірибе барысында жиналған әрекеттер бейнеленеді.

Сурет салу сабағында балалар қоршаған ортаны «көру», бақылау әрекеті қалыптасады, қабылдау әрекетінің ерекше қасиеттері дамиды, көбнесе – пішінді түсіну, суретті салуда оның мағынасы мен эмоциялары бейнеленеді. Сурет салу көптеген танымдық бейнелермен тығыз байланысты, ол адамгершіліктің дамуы мен кеңеюіне, терендеп дамуына ықпал жасайды, адамның жеке тұлға ретінде дамуын қалыптастырады. Эстетикалық тәрбиені дамытуда сурет салу мүмкіндіктері байытыла түседі. Бала сурет салу барысында әр элементтердің кереметтілігін, формалардың түзулігін, түстердің сәйкестілігін, құрастырудың толыққандылығын танып біле бастайды. Бейнелік пішіндерді сурет салу арқылы балада суретшілік-шығармашылық қасиеттері дамиды, соларды өмірдің түрлі жағдайларында қабылдау әрекеті жүзеге асырылады. Сондықтан да, балалардың сурет салудың шығармашылық жақтары, олардың өнерлерінің дамуына ықпал жасайды.

Сурет салу әрекетінің әр кезеңі өзекті, қиын және толыққанды меңгеруді қажет етеді. Жүргізілетін зерттеу жоспарында бізді қызықтыратын, қоршаған ортадағы заттарды суреттеуде елестетуді қалыптастыру жақтары, сонымен қатар, графикалық бейнелерді құрылуымен тығыз байланысты сұрақтар туындап отыр.

Балаларда сурет салу әрекетінің дамуының мәселелік тұстары заманауи психолого-педагогикалық әдебиеттерде де қарастырылған. Графикалық бейнені елестету барысында, бала заттың бейнесінің қандай болуы керек екенін және оның жеке өзіндік ерекшеліктері мен қасиеттерін түсіне білуі қажет. Сурет салу процессінде графикалық бейнелерді салу ерекше орын алады.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу әрекетін зерттеген көптеген ғалымдар / Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, Г.В. Лабунская, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина және т.б./, ерте жастағы балаларда графикалық әрекеттердің дамуын зерттеуде, олар 1 жаспен 3 жас аралығында балалар қарындаштармен мазмұнсыз және орынсыз салған бейнелер немесе тек сызбаларды – баланың зерттеушілік және бағыт бағдардың белсенділігінің пайда болуы, демек, затпен әрекеттесудің күрделі емес тұстарының дамуының бастамасы деп қарастырады. Мұндағы маңыздысы, бала сана-

сында графикалық бейнелердің пішінін бағдарлай алуы, өзіндік қозғалмалы ізденістердің пайда болуы көрсетіледі [1]

Сурет салушының қолының қозғалысы бұл кезеңде мағынасыз, қозғалыс ырғағына бағынбайды, нақтыланған сурет салу қортындысын алу мүмкін емес.

Бала әртүрлі сызбаларды әр бағытта сызады, дөңгелектерді шимақтау арқылы, ирек сызықтарды мағынасыз сыза бастайды. 3 жаста балада қолының қозғалысының күрделі қозғалыс жиынтығы пайда болады, қортындысында жаңа графикалық құрлымдардың – сызықтан асып кету, толық дөңгелектер, зигзак сияқты сызбалардың пайда болуы байқалады. Осы кезеңде балаларда сурет салу қозғалысының бағыттары графикалық бейнелерді құру қасиеттерінің дамуы жинақталады.

Баланың 3-4 жас аралығында сурет салу әрекетінің дамуының жаңа кезеңі пайда болады, бұл әрекет мектепке дейінгі жастағы кезеңді толығымен қамтиды, сонымен қатар, бұл кезең кестелік деп те аталады. Бұл кезеңдегі суреттердің мінездемесі заттың графикалық пішінін біріншілік жалпылау, түстер мен құрлымын жеткізу дағдылары қалыптаса бастайды. Балалар сурет салуда заттардың ерекшеліктерін ескеру арқылы, ол оның бейнесін салуда қолының қозғалысы белгілі бір бағытта қозғала бастайды. Көбінесе балалар көрген затты салмайды, олар ол зат туралы не білетінін қағазға атаған кезде, ол қарындаштармен еркін қолдана алады, себебі баланың ұсақ моторикасы дамыған болғандықтан және ол мектепке дейін сурет салу дағдыларының күрделі емес элементтерін меңгерген.

Сурет салу іс-әрекетінде мектеп жасына дейінгі балалар бірқатар графикалық және кескіндемелік білім мен дағдыларды меңгеріп, қоршаған ортадағы заттар мен құбылыстарды талдауға үйренеді.

Сурет салу сабағында балада жеке басының табандылық, мақсаттылық, ұқыптылық, еңбек сүйгіштік сияқты қасиеттері қалыптасады.

Сурет салу өнерімен шұғылдану мектеп жасына дейінгі балалардың тілінің дамуына, олардың сөздік қорының кеңейе түсуіне жәрдемдеседі. Педагог үйретудің негізгі әдістерінің бірі ретінде сөзді пайдаланады: сабақтың тақырыбын хабарлайды, тапсырманың орындалу ретін әңгімелеп береді. Педагогтың айқын, әсерлі сөзі балаға сурет салу процесін терең ой елегінен өткізуге көмектеседі.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу қабілеттерін дамыту аса маңызды мәселе. Ал кез келген іс-әрекетке деген қабілет әрбір тұлға бойында бар болғанымен туа біткен нышандарға байланысты олардың даму дәрежесі барлық адамдарда әр түрлі. Дамудың ең жоғарғы баспалдағына дарынды талантты, алуан түрлі нышандар бойында қолайлы үйлескен адамдар жете алады.

Психологияда ұғымдарды жалпы және арнаулы қабілет деп бөледі. Сурет салу іс-әрекетіне деген қабілеттілік арнаулы қабілет қатарына жатады.

Әрбір қабілет жетекші, негізгі және құрастырушы түрге бөлінетін психиканың ерекшеліктеріне тәуелді күрделі құрылымға ие.

Сурет салу іс-әрекетіне қабілеттің жетекші қасиеттері қиялдау болып табылады, қиялсыз ойдың өз көрінісін табуы мүмкін емес.

Бейнелеу қабілетінің құрылымында оның негізгі қасиеттері толық қабылдауды қамтамасыз ететін жоғарғы табиғи көру сезімталдығы; дағдыларды шапшаң және жақсы меңгеруге көмектесетін қолдың ерекше іскерлігі болып табылады.

Сурет салу іс-әрекетін қамтамасыз ететін және осы іс-әрекет бейнені құрайтын қасиеттер белгілі бір эмоциялық көңіл-күй болып табылады.

Оқыту жүйесін жасаған кезде сурет салу және құрастыру әрекеті құрылымының осы ерекшеліктерін ескерген жөн.

Сурет салу әрекетіне қабілеттілік әр адамның бойында дамыған болуы мүмкін. Бірақ осы іс-әрекетке туа біткен жақсы нышандары бар адам өнер саласында шығармашылықпен жұмыс істей алатындай дәрежеге дейін қабілетін дамыта алады, бұл кезде қолайлы нышандары неғұрлым аз адамдар қабілетін заттарды сауатты, графикалық жағынан дұрыс бейнелей алатындай дәрежеге дейін ғана дамыта алады.

Сурет салу қабілетін дамыту үшін маңызды мәні бар анатомия – физиологиялық ерекшеліктерді қарастырдық.

Сурет салу қабілеттері мен шығармашылығын, жеке қабілеттілікті дамыту, интеллектуалдық, шығармашылық мәселесіне педагогтар, психологтар, әдіскерлердің көптеген еңбектері арналған. Көне замандағы Антик дәуірдің өзінде-ақ ойшылдар мен педагогтар балардың өзіндік ой-тұжырымын жасау оны дамыту үшін репродуктивті және эвристикалық әдістер мәселелеріне көңіл бөлінген.

Бүгінгі таңда бейнелеу қабілеттері мен шығармашылығын дамыту мәселесін зерттеуге қатысты философиялық, психологиялық, педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерде маңызды ой-пікірлер жинақталған. Бұл мәселенің түп тамыры ғасырлар тереңінде жатыр. Адамның психологиялық ерекшеліктері жөніндегі ойлар, оның ішінде қабілеттілік туралы ойлар сонау ертедегі грек философтарының еңбектерінде, қайта өрлеу дәуірі ғалымдарының және алдыңғы қатарлы әр елдің озық ойлы педагогтерінің еңбектерінде кездеседі. Сурет салу сауатын құрайтын сурет салу құралдары мен әдістерінің барлық жиынтығын бала меңгере алмайды. Әрбір өнердің әсерлі құралдарының ерекшеліктерін педагогтың білуі олардың әрқайсысын бала түсініп, игеретінін және қайсысы балаға түсініксіз екенін анықтауға жәрдемдеседі.

Зияты зақымдалған балаларда сурет салу әрекетін зерттеу барысында – бес жас шамасында және арнайы оқыту арқылы заттық суреттерді бейнелеу қалыпты балаларға қарағанда кеш дамиды. Зияты зақымдалған балалар графикалық бейнелерді үнемі үздіксіз қайталау арқылы және өзгеріссіз көрген бейнелерді елестете отырып бейнелей алады. Зияты зақымдалған балаларда өздерінің шимайларын затпен байланыстыру кезеңі болмайды, сызу әрекетінің көп түрі байқалмайды. Олар өздері үйренген шиймайларды мағынасыз сыза береді. Көбінде мұндай зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың ұсақ моторикасы дамымаған болып келеді. Сондықтанда, бұл топтағы балалар қарындашты дұрыс ұстай алмайды. Арнайы оқыту арқылы ұсақ моторикасын дамыту барысында педагог оған қарындашты дұрыс ұстауға үйретеді. Мұндай балаларды оқытуда, өздерінің салған суреттері өткен тақырыптардың шеңберінде ғана салады. Зияты зақымдалған балаларды сурет салуға оқыту барысында олардың салған суреттері өткізілген сабақтың тақырыбы көлемінде бейнеленеді. Осыған дейін меңгерген сурет салу тәсілдері қолданусыз қалады. Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалар тірі табиғатты мүлдем бейнелемейді. Бұл топтағы балалардың бейнелеген суреттерінің қалыпты балалардың суреттерінен ерекшелігінің бірі байқампаздықтың жоқтығы. Олар ешқашан қалыпты дамыған балалардың бейнелеген шынайылығын пішініне де мазмұнын да сәйкес көрсете алмайды. Қалыпты баланың санасында қалыптасатын ережеге сәйкес заттың шынайы бейнесін байқай алмайды. Бұл балалардың салған суреттерін ауызша түсіндіріп беруімен дәлелденеді. Салынған суреттегі заттың мазмұнын түсіндіріп берумен шынайылығы мектеп жасына дейінгі жас аралығында бір біріне мүлдем сәйкес келмейді. Бұл сәйкессіздікті өзгерту немесе қысқарту мүмкін емес. Бұл қабылдаудағы өзгеріс тек заттарды суреттеу барысындағы үздіксіз қайталау кезінде қалыптасады.[2]

О.П. Гаврилушкина /1976/, В.С. Мухина /1972, 1981/ еңбектерінде зияты зақымдалған балалардың затты қабылдауының дамуы жиі жағдайларды графикалық бейненің қалыптасуын басып озатындығы көрсетілген. Бұл балалардың өз бейнелеген суреттерін тануынан туындайтын қиыншылықтармен дәлелденеді. Баланың өзі салған суретін танымауын /графикалық құрылым/ В.С. Мухина механикалық қозғалушы еліктеушілік, яғни заттың шынайы бейнесі мен графикалық құрылымның арасындағы байланысты толық меңгермеуі деп тұжырымдайды. В.С. Мухина – заттың шынайы сөздік атауы – дәл сондай еліктеуші әрекетке сәйкес деп белгілейді /1981, 1576/. Бұл зияты зақымдалған балаларда салынған суреттегі затты елестетуі барысында қадағаланатын әрекеттерге қарағанда, графикалық құрылым негізінен еліктеушілік бейнеге бағытталғандығын әрекеттер көбірек орын алады. Графикалық құрылым оңай зияты зақымдалған баланың бір суреттен бір суретке бір көзқарастан байқап салған заттың өзгерістерінің үлгісіне айналады. Зияты зақымдалған балалар заттың бейнесін өзіне таныс графикалық бейнемен сәйкестендіре алмайды және салып отырған бейнесінің графикалық жаңа құрлымын байқай алмайды. Көптеген жағдайда сурет салу әрекетіндегі жаңа графикалық құрылымды және заттың шынайы түрін есінде сақтай алмайды. Балалардың сурет салу барысында үлкендер ұсынған графикалық құрылымдағы сызықшалары бір біріне сәйкес келмей шынайы бейнедегі салынатын суретке мүлдем үйлеспейді. Көп жағдайда бейнелеген суреттері безендіру графикалық бейнесіне ұқсап заттың шынайы түріне келіспей мысалы шыршаның суретін салу бірнеше үшбұрыш түрінде бейнеленеді. Мектеп жасына дейінгі балалардың салған суретінде бейненің көрінісі, суреттің толық салынбауы, қағаз бетіне сурет элементтерінің ретсіз орналасуы; бір заттың әр бөліктерінің кеңістікте орынсыз, бір бірінен алшақ орналасуы, осындай қателіктері жиі байқалады.

Т.Н. Головинаның зерттеулерінде бейненің заттық құрылуы зияты зақымдалған мектеп жасындағы балаларда да кеш дамидынығы көрсетілген. Бұндай балалардың әрекеттерінде ретсіз және мағынасыз шимайлаулар оқыту процесі басталғанға дейін байқалады. Ол көрсеткендей, оқушылардың заттық пішіндерді салу барысында графикалық сызбаларды жиі қолдануы ең жарқын ерекшеліктерінің бірі болып табылады. Сонымен қатар бастауыш сынып оқушыларында бұл әрекет тұрақсыз

болса, ал жоғары сынып оқушыларында - графикалық бейне қорының аздығы және сурет салудың біржақтылығы тұрақты мағынасыздыққа әкеледі. Зияты зақымдалған балалардың сурет салу барысындағы стереотиптілігі шизофреник балалардың бір суреттің бірнеше рет өзгеріссіз қайталануынан ерекшеленеді.[2]

А.С.Болдыреваның /1974/ тұжырымы бойынша осы топтағы балаларға стереотиптіктен кері, ұзақ уақыт бойы бір суретті қайталап салуы тақырыптық біржақты бағытталуға жақын. Бірнеше рет қайталанып салынған суреттің тақырыбы бір болса да, орындау барысында әртүрлі болып салынады.

Зияты зақымдалған балалар ұқсас заттың түрін бейнелеу барысында геометриялық пішініне тіреліп, өз қабылдауы бойынша жеңілдеті отырып салады. Сурет салу әрекеттері барысында симметрия қағидалары барысында қиналады.[6] Шынайы жағдайдағы симметриялық бейнелер /мысалы, ағаш / билатериялды түрде бейнеленеді, ал симметриялық пішін /мысалы, адам, гүл және т.б./ - ассиметриялық түрде салынады. Тағыда басқа кеңістіктегі бейнелер үлкен қателіктермен салынады. Әсіресе бұндай қателіктер кеңістік тереңдігін, затты бір бірімен қоршау сияқты сурет салу әрекеттерінде байқалады.

Кез келген суретті салу үшін, көріп қабылдау қасиетінің жақсы дамуынан басқа және салынатын суретті елестетуі, графикалық бейнесінен басқа қол қимылының дамуы және графикалық білімдері мен дағдыларының қалыптасуы қажет.

Зияты зақымдалған балалардың сурет салу техникасын зерттеу олардың нақтылы қимыл жасай алмайтындығын, яғни қимыл әрекеттерін көріп қабылдау әрекетіне бағыттай алмайтындығын көрсетті /С.П.Гаврилушкина, 1976; Т.Н.Головина, 1966, 1974; И.А.Горошенко, 1972, 1982; К.В.Щербакова, 1975, 1977 және т.б. /.

И.А.Горошенко зияты зақымдалған балалардың деңгейі бойынша ұсақ моторикасы және көріп қозғалу координацияларының дамуы мен дағдылары бойынша III топқа бөлді.

I топ – бұл топтағы балалардың әрекеттері бір мақсатқа бағытталған және сенімді, өз ісіне еркін. Қарындашпен жұмыс жасаулары нақтылы және бірсарынды.

II топ – бұл балалар сурет салу барысында көптеген қателіктер жібереді, әрекеттері бір мақсатқа бағытталмаған және асығушылық байқалған, көптеген тежелулерге соқтығысады. Қол қимыл әрекеттері жылдам және импульсивті. Баяу қимыл жасай алмайды, қарындашты меңгерулері төмен, суреттің кескінін сақтамайды.

III топ – бұл оқушыларда мінез құлқында тежелулер және жігерсіздік бар. Графикалық тапсырмаларды орындау барысында қимыл әрекеттерінде шектеулер, өте баяу қимылдайды. Шимайлары баяу байқалып, қозғалыс бағыты үнемі жоғалады, қолының ұсақ қимыл әрекеттері үйлесімсіз. [4]

К.В.Щербакова /1975, 1976, 1977/ зияты зақымдалған балалардың қол қимылының ұсақ моторикасының ерекшеліктерін сараптай отырып, көлденең және тік сызықтарды түсіруде баланың қарындашты қағазға бастыруын сараптайтын арнайы дайындалған динамикалық қарындашты қолданды. [5]

1. Сакулина Н.П. Анализ рисования. – В кн.: О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школы / Под ред. Л.В.Занкова. – М.: 1953, с. 86 – 117.

2. Гаврилушкина О.П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 17 с.

3. Мухина В.С. Использование детских рисунков в целях диагностики умственного развития. – В кн.: Материалы симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей /16 – 17 декабря 1970 г./ – Рига: Зинатне, 1970.

4. Горошенко И.А. О преподавании рисования во вспомогательной школе. Методические рекомендации и планирование. М., 1969. – 47 с.

5. Щербакова К.В. Исследование уровня сформированности некоторых графических навыков у учащихся I – III классов вспомогательной школы с помощью графических упражнений. – В кн.: Вопросы дефектологии /на укр. яз. / – Радянська школа, вып. II, 1976, с. 33 – 37.

6. Жаканбаева Б.Б. Бейнеленетін заттардың берілу формалары және оларды қабылдау ерекшеліктері /Хабаршы, Арнайы педагогика сериясы №3(42)2015 ж

Резюме

Кадирбай А.Б. – магистрант 2- курса КазНПУ имени Абая, по специальности 6М010500 «Дефектология»
a.kadirbay@mail.ru

Научный руководитель: А.Н.Аутаева – к.психол.н., доцент, заведующая кафедрой специального образования
КазНПУ имени Абая akbota-n@mail.ru

Проблема развития графических образов в изобразительной деятельности детей с нарушением интеллекта

В этой статье рассмотрено содержание и значение термина «графика». Рассматривается возможность формирования графических образов в изобразительной деятельности у умственно отсталых учащихся. Для решения проблемы формирования и развития графических образов были проведены ряд работ. Особенности графических образов в изобразительной деятельности детей с нарушением интеллекта представлены в статье.

Ключевые слова: графика, графические образы, дети с нарушением интеллекта, развитие формирования, рисование.

Summary

A.B. Kadirbay – student doing her masters at 2 year at KazNPU, Department of special education a.kadirbay@mail.ru
Scientific supervisor is A.N. Autaeva – candidate of psychological sciences, associate Professor, head of the
Department special education KazNPU akbota-n@mail.ru

The possibility of the formation in mentally retarded students of graphic images of moving objects

This article discusses the possibility of the formation in mentally retarded students of graphic images of moving objects. In learning activities constantly need a variety of graphic images – illustrating widely read texts. With consolidation of knowledge on all school subjects, thematic drawing lessons, at performance of drawings according to his own design. It is necessary to be able to depict objects in motion. It gives a child figures a special significance and enriches their contents, increases the interest in artistic activities, enhances its educational and educational value. At the same, time very important to the ability of children to depict humans and animals in motion. It is a great importance to study their design and anatomical structure.

Keywords: graphic, graphic images, school students with intellectual disabilities, formation of development, painting.

УДК 376.01-053.4-056.264

**ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ МЕН ЖИНАҚТАУДЫҢ БҰЗЫЛУ САЛДАРЫНАН БОЛҒАН
ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛУЫН ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ**

Ибатов Г.Б. – *п.г.магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы, Ibatova_g@mail.ru*

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы бастауыш сынып оқушыларында басқа бұзылыстармен салыстарғанда кен таралған. Оқу бастала салысымен мұғалімдер кейбір оқушыларда жазуды меңгерудегі қиындықтары байқала бастайтынын атайды. Олар өз кезегінде тұрақты қателерге айналып, дисграфия деп аталуы мүмкін. Жылдан жылға бастауыш мектепте жазу бұзылыстары бар балалардың саны артуда. Тілдік талдау мен жинақтаудың қалыптаспауымен күрделенген қателер алуан түрлі, түзетуге қиын болып келеді. Сондықтан да, мектепке дейінгі уақытта және бастауыш сыныптарда балалардың тілдік талдау мен жинақтау дағдыларын қалыптастыруға көп көңіл бөлінуі тиіс.

Түйін сөздер: дыбыстық талдау мен жинақтау, дисграфия, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, фонематикалық түсінік, фонематикалық қабылдау,

Жылдан жылға бастауыш мектепте жазу бұзылыстары бар балалардың саны артуда. Ол туралы Л.Г. Парамонова айтады: «жалпы білім беретін мектептің бастауыш сыныптарында жазу бұзылыстары бар оқушылардың саны 30% -ды құрайды.

Жазу бұзылыстары туралы ілім 100 жылдан астам уақыт белгілі. Қазіргі кезде логопедияда жазу бұзылыстарының симптоматикасы, механизмі, осы бұзылыстың құрылымы жөніндегі мәселелері жеткілікті қарастырылып; түзетудің түрлі әдістері мен мазмұны, әдіснамалық негіздері құрастырылған (Л.Н. Ефименкова, А.Н.Корнев [1], Р.И. Лалаева [2], Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н. Садовникова [3], Е.Ф. Собонович, О.А.Токарева [4], С.Б.Яковлев и др.).

Алайда, осы күнге дейін аталмыш бұзылыстарды диагностикалау, түзету мәселелері өзекті болып қалып отыр. Ол өз кезегінде жалпы білім беретін мектептердің оқушылары арасында жазу бұзылыстарының кеңінен таралуымен және оларды түзетудегі қиындықтармен байланысты.

Н.И. Буковцеваның ойынша «осы күнге дейін бұндай бұзылыстардың негізгі механизмі болып табылатыны, ол – тілдік талдаудың әр түрлі формаларының қалыптаспауы: синтаксистік, морфологиялық, фонематикалық.

Логопедияда дәстүрлі түрде тілдік талдау мен жинақтаудың үш түрі белгілі. Р.И. Лалаева [5], былай дейді: «тілдік талдау мен жинақтау дегеніміз сөйлемдерді сөздерге талдау және сөйлемдегі сөздерді жинақтау; буындық талдау мен жинақтау; фонематикалық талдау мен жинақтау».

Тілдік талдау мен жинақтаудың қалыптаспауымен күрделенген қателер алуан түрлі, түзетуге қиын болып келеді. Сондықтан да, мектепке дейінгі уақытта және бастауыш сыныптарда балалардың тілдік талдау мен жинақтау дағдыларын қалыптастыруға көп көңіл бөлінуі тиіс.

Негізгі зерттеу жұмысының мақсаты дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету-логопедиялық жұмысының ғылыми-әдістемелік жүйесін құрастыру. Ол жүйені құрастыру үшін дыбыстық талдау мен жинақтау дағдылары, оның бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы, оны түзету-логопедиялық жұмысы туралы зерттеулерге сүйеніп, анықтамасын белгілеп, ондай балалармен түзету жұмысында қолданылатын әдістемелер жөнінде шолу жасайық.

Соңғы уақытта дисграфия феноменіне логопедия, психология, нейропсихология салаларының зерттеушілері қызығушылық танытуда. Е.А. Логинованың [6], мәліметтері бойынша /2004/, ғалымдардың осы мәселеге қызығушылығы көптеген факторларға байланысты: бірінші сынып оқушыларында жазуды меңгерудегі қиындықтары және олардың келешектегі уақытта тұрақты дисграфияға әкеліп соғуы; уақытылы алдын алу қажеттілігі, жазу бұзылыстарын толық диагностикалау мен тиімді түзету; дисграфияның күрделі механизмі мен пайда болу себептерінің алуан түрлілігі.

Қазіргі кезде И.Н. Садовникова бойынша - 28% /1993/, ал Л.Г. Парамонова бойынша /2001/ - оқушылардың 30%-нда жау бұзылыстары байқалады екен. Бұл цифрлар арнайы логопедиялық, психологиялық-педагогикалық, қажеті бар жерде медициналық көмек – жұмысты қажет ететін оқушылардың санының көптігі туралы айтады.

Жазудың тұрақты бұзылыстары зерде дамуы, көру мен есте сақтауы қалыпты; күнделікті өмірде байқалмайтын, бірақ орфография дағдыларын меңгеруде аса қиындықтар тугызатын жеке психикалық процестері қалыптаспаған балаларда да кездесуі мүмкін.

Балалардың дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының қалыптасуын анықтау мақсатында арнайы әдістемелер: Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының қалпын тексеру үшін Т.А. Фотекова, Л.Г. Парамонованың [4] әдістемелеріндегі тапсырмалар іріктеліп бейімделді.

Фонематикалық, буын, сөйлем құрамын, мәтіннің құрылымын талдау мен жинақтау дағдыларын тексеруге арналған әдістемелер

1. Мәтіннің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру:

- 1) Бұрмаланған мәтінді қалпына келтіру.
- 2) Мәтінді толықтыру.
- 3) Тұтас мәтіннен сөйлемдерді бөлу (атау).
- 4) Жеке сөйлемдерден мәтін құрастыру.

2. Сөйлемнің құрылымын талдау мен жинақтауын тексеру:

Сөйлемдегі сөздердің санын, кезектілігін, орнын белгілеуге арналған тапсырмалар:

- 1) Берілген санға сәйкес сөздерден сөйлем құрастыру.
- 2) Сөйлемдегі сөздердің санын көбейту.
- 3) Кезектілігі қате сөздерден сөйлем құрастыру (мысалы, өсті, бақша, қияр, жасыл).

4) Бір зат әртүрлі жағдайда бейнеленген бірнеше суреттерге қарап сөйлем құрастыру (доп сөреде жатыр, допқа шыбын қонды, бала доппен ойнап жатыр). Балалар сөйлемдердегі «доп» сөзінің орнын анықтайды (1-ші, 1-ші, 2-ші).

5) Белгілі бір сөзбен сөйлем құрастыру.

6) Сөйлемнің графикалық сызбасын құру: сөйлемді ұзын жолақшамен, сөздерді – ұсақ жолақшалармен белгілеу.

7) Графикалық сызбаға сәйкес сөйлем құрастыру.

8) Сөйлемдегі сөздің орнын табу (сөйлемде ... сөз нешінші тұр).

9) Сөйлемдегі сөздердің санына сәйкес санды көтеру (2, 3, 4, 5).

3. Буындық талдау мен жинақтауын тексеру:

1) Сөзді буындарға бөлу (шапалақтап, тақылдатып). Қолдың оң жақтан солға қарай және керісінше сол жақтан оңға қарай қимылымен буынға бөлу. Алақанмен аятыңғы иектің қозғалуын қадағалап, буынға бөлу.

2) Сөздегі дауысты дыбыстарды табу (атау). Дауысты және дауыссыз дыбыстарды ажырату – логопед дыбыстарды

- а) буындағы тек дауысты дыбысты ата;
- ә) буынның дауысты дыбысына сәйкес әріпті көтер;
- в) буындардың тек дауысты дыбыстарын жаз;
- г) берілген дауыстымен буын ойла;
- ғ) буындағы дауысты дыбыстың орнын тап және сәйкес әріпті көрсет;
- д) дауысты дыбыс 1-ші, 2-ші, 3-ші орында тұратын буындар айт.

Сөздегі дауысты дыбыстарын атау.

Құрылымы әртүрлі бір буындық сөздер ұсынылады (ыс, ма, тас, мал, тарс). Балалар сөздегі дауысты дыбысты атап оның орнын табады, (басы, ортасы, аяғы). Сөздің графикалық сызбасы құралады: сөз тік сызықпен белгіленеді, дауысты дыбыс дөңгелекпен белгіленеді. Дауысты дыбыстың орнына қарай дөңгелек графикалық сызбаның басы, ортасы, соңына қойылады:

о ____, __о__, ____о

Кейін жұмыс екі, үш буындық сөздерде қолданылады.

Келесі жаттығулар ұсынылады:

- Сөздегі дауыстыларды ата. Ұсынылған сөздердің айтылуы мен жазылуында айырмашылық жоқ (қала, алма, бас, диван, мысық, тарақ, жорға, қалам).

- Сызбаға сөздің тек дауысты дыбыстарын жаз. Мысалы, *мысық* сөзі былай белгіленеді: ыыы, *алма* сөзі - аа.

- Бірінші сөздің дауысты әріптерін бөліп көрсет, кеспе әріптерді орнына қой.

- Дауысты әріптердің астына суреттерді қой. Балалар алдымен суреттерде бейнеленген заттарды атайды. Суреттердің атауы бірбуындық сөздерден құралған болуы керек (сан, тас, қас, бас, қант).

- Әртүрлі графикалық сызбалардың астына тек дауысты әріптер жазылған суреттерді қой: ааааа. Екі буындық сөздерге суреттер ұсынылады, мысалы: шыбын, мысық, қасық, алма.

- Дауысты әріптер жазылған әртүрлі графикалық сызбаларға сөздер құра.

Буындық талдау мен жинақтауды тексеруге арналған тапсырмалар:

1) Берілген сөзді буындап қайтала. Буындар санын сана.

Берілген сөздердегі буындар санын ата. Сәйкес цифрды көрсет (1, 2, 3). Буындық құрамы әртүрлі сөздер ұсынылады: бірбуынды, екібуынды, үшбуынды, қарапайым және дауыссыз дыбыстар қатар кедген буындар. Мысалы: тақ, үстел, шана, шаңғы, балық, қант, жарыс. Сөздер әртүрлі кезектілікте беріледі.

2) Суреттерді екі қатарға бөліп қой (атауындағы буындар санына қарай). Суреттер: жаға, алмұрт, тырна, шағала, жайлау, қызанақ.

3) «Пойыз». Балаларға пойыздың макеті ұсынылады: паровоз және 1,2,3 цифрларымен белгіленген үш вагоны. Бірінші вагонда бірбуындық сөз-суреттер; екіншіде – екібуындық, үшінші вагонда – үшбуындық.

4) Атауы екі немесе үш буыннан құрылған гүлдер, ағаштар, үй жануарлары, жабайы аңдар, ыдыстар, жиһаздарды ата.

5) Суреттердің атауындағы бірінші буынды ата, жазып қой. Буындарды сөзге немесе сөйлемге біріктіріп, оқы. Балаға келесі суреттерді ұсынуға болады: машина, алмұрт, май, ай, алқа, көсеу, алмұрт. Сөздердегі бірінші буынды атаған соң, сөйлем пайда болады: Мама Алмаға көйлек алды.

6) Суреттің атауындағы жоқ буынды тап. Мысалы: -ма, жа-рақ.

7) Кезексіз берілген буындардан сөз құра: -рық, қы-, -бат, қа; -пы, рақ, жа; тау, ас; пы, бат, рау, ық.

8) Буындап айтылған сөздер немесе сөйлемдерді тап: ба-ла-лар фут-бол ой-на-ды.

9) Сөйлемнен екі, үш буыннан құралған сөздерді тап.

10) Сюжетті сурет бойынша бір, екі, үш буыннан құралған сөздерді тап. Алдын ала сюжетті суретте бейнеленген заттар аталады.

Есту-айту түсініктері негізінде ойша буындық талдау мен жинақтауын тексеру.

- Екі немесе үш буындық сөздер ойла.

- Берілген буын сөздің басында тұратын сөз айт, мысалы –*ша*- буынымен. (шана)

- Берілген буын сөздің соңында тұратын сөз айт, мысалы –*ла*- буынымен. (шағала).

- Берілген дыбыстан басталатын заттық суреттерді іріктеу.
- Сюжетті сурет бойынша берілген дыбыстан басталатын сөздерді атап шығу.
- Сөздің бірінші дыбысын өзгеру. Логопед сөзді атайды, бала сөздің бірінші дыбысын тауып, атайды. Мысалы, «қой» сөзіндегі бірінші «қ» дыбысын «т» дыбысына ауыстыру (той).
- Суреттің астындағы сызбаға бірінші дыбысты жазу.

Сөздегі соңғы дауыссыз дыбысты табу.

Буындар ұсынылады: ас – тас, ай – май, үн – жүн. Буын, кейін сөздегі соңғы дауыссызды табу керек.

Сөздегі дыбыстың орнын табу (басы, ортасы, соңы):

Бұндай әдістемелердің тілдік талдау мен жинақтаудың бұзылысы негізіндегі дисграфияны анықтауға қажет деп атап айту қажет. Сондықтан логопедиялық түзету жұмысы тілдік талдау мен жинақтаудың барлық формаларын дамытуға бағытталуы тиіс.

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известие АПН РСФСР. 1959. Вып. 70.
2. Воронова А.П. Нарушение письма у детей. – СПб., 1994.
3. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5: Основы дефектологии.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб., 2001, 2004.
6. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2006.

Резюме

Ибатова Г.Б. – магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра специальной педагогики, Ibatova_g@mail.ru

Методики для исследования нарушений письменной речи на основе недоразвития фонематического анализа и синтеза

В данной статье рассматриваются проблемы расстройств письменной речи на основе нарушений языкового анализа и синтеза. Нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения в овладении письмом, которые впоследствии могут перейти в стойкие, специфические ошибки, именуемые дисграфическими. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном изображении, либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность, учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным и выводят твердое «два» в конце четверти. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и, если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться.

Ключевые слова: звуковой анализ и синтез, дисграфия, нарушения письменной речи, фонематические представления, фонематическое восприятие.

Summary

G. B. Ibatova -magistr bp, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education, Ibatova_g@mail.ru

Technique of identification of shortcomings of writing based on underdevelopment phonemic analysis and synthesis

This article deals with the problems of written language disorders on the basis of violations of linguistic analysis and synthesis. Violation of the letter is the most common form of speech pathology students of junior classes. With the start of school, some children found difficulty in learning writing, which can then go to the persistent, specific errors that are called dysgraphia. Every year in primary school increased the number of children with different kinds of dysgraphia. Children confuse letters passed them, writing in mirror image, or add unnecessary letters in the word. Very often, teachers blamed such errors or negligence on their students being too lazy to, added on to the errors of spelling and punctuation and output solid "two" at the end of the quarter. And yet, this is a very serious disorder that requires long correctional work, and if time does not begin to correct this problem, then later written language the child will only worsen.

Keywords: sound analysis and synthesis, dysgraphia, violations of writing, phonemic representation, phonemic perception.

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АТТРАКЦИИ

Бутабаева Л.А. – магистр, старший преподаватель кафедры специального образования

В статье рассматриваются теоретические подходы социальной аттракции зарубежных исследователей. Рассматривается природа аттракции. Анализируются основные социально-психологические теории, на основе которых строились теоретические концепции аттракции.

Ключевые слова: аттракция, социальная аттракция, межличностная аттракция, теоретические подходы аттракции.

Проблемой аттракции на протяжении значительного промежутка времени занимались зарубежные исследователи из США, Канады, Великобритании и др. стран. Среди них психологи А. Керкофф, П. Розенблат, Дж. Левинегр, И. Алтман, Э. Джонс и др.

Аттракция – это симпатия, привлекательность одного человека для другого, возникающая в процессе общения и восприятия человека. Аттракция является результатом эмоционального отношения; предполагает аффективную оценку индивидом другого, положительную или отрицательную ориентацию на него. Аттракция выступает механизмом социальной перцепции, имеющим своим результатом формирование устойчивого, позитивного отношения к другому человеку.

Феномен привлекательности, притяжения, как фактор, детерминирующий регуляцию дистанции в межличностных отношениях, будем рассматривать в двух аспектах:

Первый - это чувство взаимной симпатии (межличностная аттракция).

Второй предполагает индивидуальное отношение симпатии, привлекательности одного человека к другому (социальная аттракция).

Куницына В. дает определение межличностной аттракции как процесса «предпочтения одних людей другими, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии» [1].

Ночевник М.Н. предлагает под межличностной аттракцией понимать взаимную установку людей друг на друга, обуславливающую их межличностный интерес [2].

Под социальной аттракцией понимается односторонний процесс, протекающий в субъективной реальности отдельно взятого человека.

В рамках такого подхода предложены определения аттракции как:

- визуально фиксируемого эмоционального отношения человека к кому-либо в виде проявления симпатии и готовности к общению;

-эмоциональной привлекательности, влечения одного человека к другому;

-механизма социальной перцепции, в результате которого формируется устойчивое позитивное отношение к другому человеку [3].

Суммируя все вышесказанное, заметим, что на формирование аттракции влияют три группы факторов.

1. Пространственная близость, частота контактов, душевная близость.

2. Условия взаимодействия.

3. Совместная деятельность, включая его помогающее поведение.

Гозман Л.Я. считает, что аттракция находится в отношении частного к общему с такими явлениями, как эмоция, аттитюд, межличностное восприятие. Он полагает, что аттракцию можно рассматривать как частную эмоцию, имеющую своим предметом другого человека; как аттитюд, установку на другого человека, чему в целом и посвящена большая часть исследований аттракции [4].

Проблема аттракции рассматривается в когнитивно-развивающем, социальном, экологическом, бихевиоральном и других психологических подходах. Опишем основные из них.

Когнитивно-развивающий подход Т.Ликкона. Основным положением его теории о природе человеческих отношений является то, что они являются изначально подкрепляющими, т.е. сами отношения являются мощным стимулом и наградой. В основе аттракции лежит изначально желание совместной деятельности, общения, потребность во взаимности.

Ряд авторов (Д. Хайдер, Г. Келли, В. Стахельски) сводят когнитивный компонент к предыдущему опыту и интеграции всех выводов, имеющих отношение к построению межличностного взаимодействия. Таким образом, когнитивный компонент, по их мнению, отражает ожидания, которые

испытывают друг к другу партнеры по общению, а также оценке того, какие выгоды партнер может предоставить. Чем больше выгод ожидается от другого, тем выше аттракция.

Социальный подход А.Керкхофа. Аттракция рассматривается во взаимоотношениях будущих супругов. Основным положением является то, что аттракцию нельзя понять без принятия во внимание свойств другого человека и его роли во взаимоотношениях.

Экологический подход И.Алтмана, опирается на три основные положения:

- межличностные отношения постоянно развиваются от уровня знакомства к более глубоким личным отношениям как системный процесс, в ходе чего они проникают во все более глубокие слои личности;

- развитие отношений зависит от «выгод обмена», временных и психологических затрат и т.п.;

- степень проникновения имеет многоуровневую индикацию на поведенческом уровне в виде вербальных и невербальных реакций и складывается в ряд определенных паттернов поведения, которые выражают аттракцию. Она, в свою очередь, рассматривается как феномен, сопровождающий глубокую степень самораскрытия и взаимопроникновения партнеров по общению.

Трехступенчатый подход Дж.Левингера. Предполагает рассматривать аттракцию с позиции трех уровней развития межличностных отношений:

- 1) уровень осведомленности без взаимодействия,

- 2) уровень поверхностных контактов,

- 3) уровень взаимозависимости[5].

На каждом этапе аттракция определяется разными факторами (на первом - схожестью аттитюдов, на втором тем же и возможной физической привлекательностью, некоторой степенью общности деятельности, на третьем - целым комплексом факторов, обуславливающих взаимное притяжение людей друг к другу).

Бихевиористский подход Д.Бирна акцентировал внимание на изучении факторов, способствующих возникновению аттракции. Исследователями лаборатории Бирна были выделены такие факторы аттракции, как расстояние между партнерами, сходство ценностей и установок, уровень интеллекта собеседника, положительная обратная связь от других и пр.

Все компоненты аттракции тесно связаны между собой и оказывают определенное воздействие друг на друга.

В качестве основных социально-психологических теорий, на основе которых строились теоретические концепции аттракции выступали теория Р.Винча о дополняющих потребностях, две теории Фестингера – теория социального сравнения и теория когнитивного диссонанса, теория баланса Хайдера, теория социального обмена Тибо и Келли, теория вознаграждения Бирна и др.

По мнению З.О. Киреевой, социально-психологическая структура аттракции является четырехуровневой иерархической системой социально-психологических качеств, имеющих межкомпонентные и межуровневые связи:

- уровень социально-психологических качеств, связанных с общепсихологическими свойствами;

- уровень социально-психологических способностей;

- уровень социально-психологических качеств, которые формируются в группе;

- уровень социально-психологических качеств, связанных с социальным поведением и позицией личности [2].

Однако, отсутствие в данной модели такого фактора, как внешняя привлекательность объекта взаимодействия, лишает ее возможности претендовать на универсальность и широкое использование.

В зарубежной психологии явление аттракции не рассматривается отдельно, а включается в контекст исследований эмоциональных отношений, где аттракция рассматривается как эмоциональное содержание процесса развития отношений [26]. Этим объясняется, что зарубежные психологи рассматривают аттракцию как компонент восприятия хорошо знакомых друг с другом людей. В рамках данного направления следует отметить работы Д.Я. Гозмана и Ю.Е. Алешиной, посвященные исследованию симпатии, дружбы и любви.

По мнению зарубежных психологов, изучение аттракции в принципе не может проходить на незнакомых людях, однако, как уже было отмечено, большинство работ посвящено именно исследованию аттракции между незнакомцами.

Отношения между людьми, их установление и развитие, кроме внешних (средовых) факторов обусловлены внутрисубъектными характеристиками партнеров. Одним из таких факторов является

привлекательность субъекта, которая в свою очередь может носить социальный, социально-психологический, психологический и физический характер[6].

Следует отметить, что весь объем зарубежных исследований в области аттракции, где аттракция рассматривается, в основном, как установка на другого человека, касается исключительно процессуальной составляющей этого явления, т.е. изучается совокупность условий, при которых возникает влечение к объекту. Изучению аттракции как характеристики объекта не уделялось должного внимания, между тем нельзя не признать, что обе стороны явления (аттракция как притяжение к объекту и аттракция как характеристика объекта, вызывающая реакцию приближения) находятся в динамическом взаимодействии и их нельзя рассматривать независимо друг от друга. Таким образом, можно констатировать, что однозначного взгляда на проблему аттракции среди исследователей нет.

1 Куницына В.М. *Межличностные отношения*/ В.М. Куницына. – СПб.: Питер, 2002. – 459 с.

2 Ночевник М.Н. *Человеческое общение*/ М.Н. Ночевник. – М., 1988. – 214 с.

3 Баскаков А.М. *О симпатиях и антипатиях в межличностном общении*/ А.М. Баскаков// *Вестник института педагогических исследований. Серия: Педагогика и психология.* – 2004. – Вып 2. – с. 78-84.

4 Гозман Л.Я. *Психология эмоциональных отношений*/ Л.Я. Гозман. – М.: Издательство Московского Университета, 1987. – 176 с.

5 Андреева Г.М. *Зарубежная социальная психология XX столетия*/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект – Пресс, 2002. – 286 с.

6 Макина Л.Х., Махметова А.А., Жетібаев К. *Әлеуметтік топтың және тұлға қарым-қатынасының теориялық талдау проблемасы. Вестник. Серия «Специальная педагогика».* -2014. –Вып.№2(37). – с. 35-38.

Түйіндеме

Л.А. Бутабаева – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, магистр, butabaeva-laura@mail.ru

Әлеуметтік аттракцияны зерттеудің шетелдік теориялық негіздерін талдау

Мақалада шетелдік зерттеушілердің әлеуметтік аттракцияның теориялық негіздері туралы еңбектері талданған. Сонымен қатар, аттракцияның табиғаты да қарастырылған. Аттракцияның теориялық тұжырымдамасы жасалған негізгі әлеуметтік психологиялық теориялар талданған.

Түйін сөздер: аттракция, әлеуметтік аттракция, тұлғааралық аттракция, аттракцияның теориялық негіздері.

Summary

L.A. Butabayeva. – senior lecturer Abay Kazakh National Pedagogical University, butabaeva-laura@mail.ru

Analysis of theoretical approaches to research of social attraction

In article teoretical approaches of social attraction of foreign researchers are considered. The attraktion nature is considered. It is analyzed the main of social and psychological theories on the basis of which teoretical concepts of attraction were under construction.

Keywords: attraction, social attraction, interpersonal attraction, teoretical approaches of attraction.

УДК 376-056.26

НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ ЗИЯТЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г. Қошқарова – Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 4 курс студенті
Ғылыми жетекшісі: Л.А. Бугабаева – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының
аға оқытушысы, магистр, butabaeva-laura@mail.ru

Мақалада нашар еститін балалардың зиятының ерекшеліктері туралы зерттеулер, зияттың даму табиғаты және шетелдік ғалымдардың зерттеулері қарастырылған. Сонымен қатар, нашар еститін баланың психикасының дамуы мен оның оқуы арасындағы байланысы, зияттың әлеуметтік-мәдени тұрғысы талданған.

Түйін сөздер: нашар еститін балалардың зияты, зияттың табиғаты, тұлға, зияттың даму ерекшеліктері

Нашар еститін балалардың зиятының дамуын зерттеу қазіргі таңда өзекті мәселе болып табылады, себебі зияттың даму жағдайы оларды тиімді оқытумен байланысты және соның нәтижесінен олардың әлеуметтік бейімдеулері тәуелді болады. Қазіргі таңда мектепте оқыту үрдісін жетілдіру, мектеп оқушыларын психологиялық тексеру және мектепте білім алу барысында зият дамуындағы кемшіліктерді уақытында байқауды талап етеді, осының негізінде анықталған кемшіліктерді түзетудің тиімді жолдарын таңдауға болады. Жалпы зиятты зерттеу тұлғаның негізгі психикалық даму заңдылықтарын толық ашуға мүмкіндік береді.

Қазіргі отандық және шет елдік статистикаға сүйенер болсақ есту қабілеті зақымдалған тұлғалар саны жылдан-жылға өсу үстінде. Әр елде жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесінде дүние жүзіндегі халықтың 4-6% есту қабілеттері зақымдалған және қоғамдағы қарым-қатынастан шектелген тұлғалар. Зияттың дамуының жеке және әлеуметтік салдарының мәні, тек қана психолог мамандарды ғана емес, сонымен қатар педагогтарды және ата-аналарды да толғандырады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың негізгі бөлігін нашар еститін оқушылар алады. XIX-XX ғасырдың басында кейбір психологтар есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуы еститін балалардың зиятының дамуынан еш айырмашылығы жоқ деп санайды (D.Moores, 1978, 1987; J.Rosenstein, 1960; P.Vemon, 1969). Ал басқалары еститін балалармен салыстырғанда есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуын зерттеу барысында абстрактілі ойлауының қалыптасуында қиындықтар бар деген (M.Brutton, 1953; R.Farrant, 1964; E.Levine, 1960). Ал үшіншілері есту қабілеті зақымдалған балалар нақты көрнекілік және абстрактілі ойлау артта қалады дейді (H.Furth, 1966, 1971; Ю.Е Хохлова; M.Marshark, 1993; K.Pintner, 1941; П.Олерон, 1977). Жалпы есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуына қатысты **қарама-қайшылықтар** көп екендігі байқалып отыр.

Психология ғылымында тұлғаның зият табиғатын зерттеу ең басты мәселелердің бірі болып табылады. Тұлға табиғи-мәдени тіршілік иесі ретінде қалыптасады және өз өмірінде материалдық, рухани байлықтарды игереді. Әлеуметтік-мәдени факторлар (тіл, отбасы, салт-дәстүрлер) бұл байлықтарды толықтырады. Тұлға әлеуметтік тіршілік иесі бола отырып, қоршаған орта құндылықтарын игереді, қайта жасайды. Осы орайда, ақылдылық, парасат, зияттылықтың негізі болып табылатын интеллектіні зерттеу шетел және кеңес, отандық психология ғылымының маңызды да қажетті, тіпті өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Көптеген отандық және шетелдік зерттеу жұмыстары зият мәселесіне және оны анықтауға арналған (Л.С. Выготский, 1995, 1996; Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, 1996, В.Штерн, 1915 және т.б.). Дегенмен де, әлі де қарастырылатын мәселелердің бірі болып табылады.

Қазіргі таңда «зият» және «ойлау» түсініктерінің арақатынасы туралы сұрақ өзекті болып қала береді. Психологияда олар екі соңғы бағытта, яғни екі ұғымды бір-біріне мүлдем тәуелсіз ретінде ажырату, не болмаса, олар толық ұштасады, сәйкестенеді ерекшеленеді. Бірақ мұндай талдау олардың арасында өзінара өтудің күрделі жүйесін анықтайды. Психологиялық сөздікте зият «түсіну, тану, кең мағынада сезіну мен түйсінуден ойлау мен елестетуге дейінгі тұлғаның бүкіл танымдық қызметтердің жиынтығы, тар мағынада-ойлау» деген ұғымда анықталады [1].

Экспериментальды-психологиялық теория мен зиятты зерттеу жолында жинақталған ақпараттарды реттеу мақсатында М.А.Холодная (1997) қарастырылып отырылған мәселе бойынша негізгі сегіз көзқарасты атап көрсеткен. Олар:

1. Әлеуметтік-мәдени көзқарас. Зият әлеуметтену үрдісінің нәтижесі, сондай-ақ, мәдениеттің толықтай әсері ретінде қарастырылады (Брунер Дж., Коул М., Скрибнер С., Леви-Брюль Л., Леви-Стросс К., Лурия А.Р., Выготский Л.С және т.б.).

2. Генетикалық көзқарас. Зият-адамдардың сыртқы ортамен қарым-қатынасының шынайы жағдайларында қоршаған орта талаптарына күрделенген бейімделу үрдісінің өнімі ретінде (Чарсворлз У.Р., Пиаже Ж., және т.б.).

3. Үрдістік-әрекеттік көзқарас. Зият адамдардың іс-әрекетінің ерекше формасы ретінде (Рубинштейн С.Л., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Брушлинский А.В., Венгер Л.А., Тальзина Н.Ф., Тихомиров О.К. және т.б.).

4. Білімдік көзқарас. Зият мақсатты бағытталған білім беру өнімі ретінде (Стаатс А., Фишер К., Фейерштейн Р., Менчинская Н.А., Калмыкова З.И., Берулава Г.А. және т.б.).

5. Ақпараттық көзқарас. Зият ақпараттарды өңдеу үрдісінің қарапайым жиынтығы ретінде (Айзенк Х., Хант Э. және т.б.).

6. Феноменологиялық көзқарас. Зият сана мазмұнының ерекше формасы ретінде (Келер В., Дункер К., Мейли Р., Вертгеймер М., Глезер Р., Чи М., Кэмптон Дж және т.б.).

7. Қызметті-деңгейлік көзқарас. Зият түрлі деңгейдегі таным үрдістерінің жүйесі ретінде (Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Степанова Е.М., Величковский Б.М. және т.б.).

8. Реттеушілік көзқарас. Зият психикалық белсенділікті өзіндік реттеуші фактор ретінде (Терстоун Л.Л., Стернберг Р және т.б.) [2].

Зият табиғатын түсіндіретін көптеген зерттеулер бар. Оның негізін ерте философиялық ой-пікірлерді ұсынушылардың еңбектерінен табуға болады. Осы орайда, біз белгілі ойшыл әл-Фарабидің көзқарасынан бастау алатын интеллект туралы ой пікірлерді талдаймыз. Белгілі ойшыл зият ұғымын адам, парасатты адам жөнінде айтқан кезде қолданған. Әрине, сол кездегі интеллект туралы әл-Фарабидің пікірі қазіргі таңдағы зерттеулерден әлдеқайда алыста. Дегенмен, әл-Фараби зият табиғатында адамның парасаттылығы туралы оймен тұжырымдағандығы тұлға іс-әрекетіндегі рөлін ашып көрсеткенін байқауға болады.

Зият табиғатының тұлға құрылымындағы маңыздылығы туралы ой тұжырымдар белгілі ойшыл, еңбектері психологияның материалистік сипатына негіз болған Аристотель көзқарастарында да кездеседі. Аристотель интеллектіні өзіне қалай және қайтіп келіп қалғанын білмесе де, аналогия жасау немесе ой толғау арқылы емес, туа біткен, жаратылыстан біткен қасиеті арқылы әмбебеп, ақиқат және қажетті шарттар жөнінде анық мағлұмат алу үшін адамға жағдай жасайтын жан қабілеті ретінде түсіндіреді. Аристотельдің пікірі қазіргі таңдағы зиятты ерекше қабілет ұғымын теңестіретін тұжырымдарына жақын келетіндігін байқауға болады.

Сонымен қатар, Аристотель зиятты төрт түрге бөледі: әлеуетті, актуалды, жүре келе дарыған және әрекетшіл интеллект. Енді оның зияттың жоғарыдағы түрлеріне берген сипаттамасына тоқталамыз.

Әлеуетті интеллект-жан қабілеттерінің бірі немесе материядан дүниеде бар заттардың парқы мен формасын абстракциялай алатын немесе соған даяр әлде бірдеңе деп есептейді. Интеллект парқында бар нәрселер арқылы формалардың жүзеге асқандығын түсіндіреді: дүниеде бар нәрселердің формасына әлі ие болмай тұрған кезде, ол әлеуетті зият болып табылады, ал формалар жүзеге асты дегенше ол актуалды интеллектіге айналады [3].

Көптеген зерттеулерден біз интеллект табиғатын функциялық ықпалмен түсіндіретіндігін байқаймыз (Р.Дж. Стернберг, Б.Форсайт, Д.Б. Богоявленская). Бірақ, интеллекттік механизмдердің жұмыс жасауында немесе ойлау типтерін суреттеуде функциялық ықпал терминдері толық жауап бере алмайды. Оған теориялық жауаптарды жүйелік-құрылымдық ықпалда іздестіру шығармашылық ойлаудың құрылымының макро уақытты динамикасын табуға мүмкіндік береді.

Зият теорияларында түрлі интеллекттік тапсырмаларды орындау нәтижесі арасында оң корреляциялық байланыстар бар деген тұжырым болды. Егер белгілі бір зерттеулерде мұндай байланыстар болмаса, ол өлшеу қателіктеріне байланысты болып келеді. Егер осы әлсіреу тиімділігін түзетсе, онда байланыстар шамасы бірлікке ұмтылады [4].

Ерекше қызығушылық онтогенездегі зияттың даму мәселесіне түседі. Бұл кезеңде кіші мектеп жасындағы бала үшін оқу іс-әрекеті алдыңғы орында болады да ғылыми білімнің негізі қалыптасады. Қазіргі таңда психологияда аталмыш мәселені зерттеуде, отандық және шетел авторлары сүйенетін зият туралы түрлі психологиялық теориялармен сәйкестелген әр түрлі тұжырымдалған жолдары бар.

Зият табиғатын түсіндіруде өз зерттеулерін ұсынған шетелдік ғалымдардың бірі Дж. Гилфорд құрылымдық модель ұсынды. Дж. Гилфорд ұсынған модель үш бөлімнен тұрады [5].

1. Ақыл операцияларын орындайтын тип:

а) түсіну- берілген материалдарды танып білу және түсіну;

- б) конвергентті өнімділік-жалғыз дұрыс жауап алғанда бір бағытта іздестіру;
- в) дивергентті өнімділік-бірнеше дұрыс жауап алғанда түрлі бағытта іздестіру;
- г) бағалау- берілген жағдайлардың дұрыстығын талдау;
- д) ес – ақпаратты есте сақтап, қорыту.

2. Интеллектік әрекеттің мазмұны:

- а) нақты-нақты заттар мен олардың бейнесі;
- б) бейнелік-әріптер, белгілер, сандар;
- в) семантикалық-сөздік мағынасы;
- г) мінез-құлықтық, өзінің немесе басқа адамның іс-әрекеті.

3. Ақырғы өнім түрлері:

- а) нысана бірліктері-сөздердегі жетпей тұрған әріптерді жазу;
- б) нысана топтары-заттарды топтау;
- в) қатынастар-нысана арасындағы байланысты орнату;
- г) жүйелер-нысана көпшілігінің ұйымдастыру ережесін анықтау;
- д) тасымалдау-берілген материалдарды өзгерту, өңдеу;
- е) импликациялар-«егер осылай болса, не болады» деген жағдайдағы нәтижені болжау.

Осылайша Дж. Гилфорд теориясы бойынша адам дамуының толық бағалы қабілетін анықтау үшін 120 факторды қолдану қажет (5x4x6) деген тұжырым жасалады. Себебі, автор интеллектінің нақты жалпы факторларын теріске шығару бағытын ұстанды. Ақырында Дж. Гилфорд көзқарасы бойынша белгілі бір қабілетті анықтағанда мынадай көрсеткіштерге сүйену қажет: мазмұндық есте сақтау мүмкіндіктерін өлшеу үшін ақырғы өнімнің барлық түрлерін, ал оның сапасын өлшеу үшін барлық «операциялардың түрлерін есепке алу» қажет. Әрине ғалым интеллектіні түсіндіруде өзіндік маңызы бар тұжырым ұсынғанмен, оны факторлармен ғана шектеді.

Ғалым Г.Ю. Айзенк интеллектіні үш ұғымда шектеді. Олар: биологиялық интеллект, әлеуметтік интеллект, психометрикалық интеллект. Автордың еңбектерінде биологиялық интеллект тұқым қуалау арқылы берілетін интеллект болса, әлеуметтік интеллект тұлғаның белгілі бір білімдер мен тәжірибені жинақтау барысында көрініс беретін интеллект, ал, психометрикалық интеллект тест арқылы өлшенетіндер ретінде тұжырымдалған [6].

Түптеп келгенде «шын мәнінде неше зият бар?» деген сұраққа тестология нақты жауап бере алмайды. Оның үстіне интеллектік тестілер сынаққа түсушілердің даралық-психологиялық және жас ерекшеліктеріне байланысты екендігі байқалады. Шын мәнінде бұл тестілер адамның белгілі бір мәдениетке қосылу деңгейін анықтайды, сол себепті оларды «психикалық даму» тестілері деп атауға болады [7].

Тестологиялық тұрғыда қарау интеллекте психологиялық шындық жағдаятынан бас тартуға алып келді. «Интеллект шынайы психологиялық қасиет ретінде бар ма немесе жоқ па?» деген сұрақ төңірегінде академиялық пікірталастар туындауы әбден мүмкін. Белгілі ғалым М.А.Холоднаяның пікірінше «интеллект жоғалып кетуі» иллюзиясында үш негіздемені бөлу керек [2].

Біріншісі-интеллекттік қабілеттерді диагностикалаудағы тестік әдістердің қарама-қайшылықтарын айқындаушы әдістемелік негіз;

Екіншісі-интеллекте белгілі бір «тапсырмалық» жағдаятты көрсетуші қандай да бір психологиялық (интеллекттік) ерекшелік ретінде тестологиялық қабылдаумен байланысты түсінілетін әдіснамалық негіз;

Үшіншісі-интеллекттік даму деңгейінің «төмен-жоғары» терминдерінде нақты адамның интеллекттік мүмкіндіктерін интерпретациялайтын және тестік тапсырмалардың даралық нәтижелерін түсіндіруге мүмкін еместігіне негізделген мазмұндық этикалық негіз.

Зият гештальтпсихология теориясында да өз тұжырымдарын тапты. Зияттың тірек сипаттамасы ретінде инсайт түсінілді (Дункер, 1965). Инсайт тереңдеген сайын, яғни проблемалық жағдаяттарының мәнді ерекшелігі қаншалықты күшті жауап әрекетін анықтаса, соғұрлым интеллекттік болып табылады.

Зият қабілеттері әртүрлі деңгейдегі адамдар арасындағы ең басты айырмашылық олардың әртүрлі ұйымдастырылған жүйелік білімдерге ие екендігімен байланысты болып келеді. Дәл осы даралық білімдер базасының ерекшелігі жеке таным процестерінің (есте сақтау, тапсырмаларды шешу) қарқындылығын алдын-ала анықтайды. Осы орайда, білімділік интеллектінің негізі деп тұжырым жасайтын еңбектерді кездестіруге болады [8].

Түрлі көзқараста баланың психикасының дамуы мен оның оқуы арасындағы байланыс қалай талқыланса соған байланысты шетелдік психологияда зият дамуының теориясын екі топқа бөлу шартты. Бірінші топқа «адамның психикасының дамуы оны оқыту мен тәрбиелеуге тәуелді емес болу теориясы». Бұл топтағы теория бихевиоральды, психоаналитикалық, когнитивті бағыттарда және Ж.Пиажениң тұжырымдамасында көрсетілген. Ал екінші топқа адамның психикасының дамуы оқыту мен тәрбиелеумен өзара байланысты болу теориясы жатады. Бұл бағытқа Л.С.Выготскийдің жоғары психикалық қызметтердің мәдени-тарихи теориясы, П.П.Блонскийдің ілімі, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эль-конин, П.Я. Гальпериннің және т.б. авторлардың зерттеулері жатады.

Белгілі ғалым Ж.Пиажениң пікірінше, зият-бұл ассимиляция және аккомодация процесінің бірлігін білдіретін ағзаның ортаға адаптациялануының формасы болып табылады. Сондықтан, интеллект мәні физикалық және әлеуметтік шындыққа икемді және бір мезгілде тұрақты адаптацияланудың жүзеге асу мүмкіндігінде қорытылады, оның негізгі міндеті-орта мен адамның өзара әрекеттесуін құрылымдау және ұйымдастыру.

Ж.Пиажениң айтуынша зият-ағзаның қоршаған ортаға адаптациялануының неғұрлым жетілген формасы болып табылады. Автор үшін интеллектінің мәні орта мен ағза арасындағы қатынасты құрылымдауға және оның дамуы біршама адекватты адаптациялануда көрінеді. Мұндай көзқарастан біз интеллектіні қоршаған ортамен байланысты түсіндіретін тұжырымды көреміз. Яғни, мұнан біз интеллектінің дамуы әлеуметтік негізделеді деген пікір айта аламыз [9].

Зиятты түсіндіру тестілеу нәтижесін пайдалану өрісінде тұжырымдалды (А.Анасиази). Бұл жағдайда ол күнделікті ғана емес, сондай-ақ кәсіби ортада IQ-нәтижесін интеллектпен теңестіруге тырысады. Зият тестілері фактілік тұрғыда «оқуға қабілеттік белестері» деп аталды. Мұның негізінде интеллект «жөке шығарылып», оны «оқуға қабілеттілік» түсінігімен ауыстырды. Әрине, мұндай тұжырым біздің ойымызша интеллект табиғатын шектейді.

Сондай-ақ, зият табиғаты таным арқылы ашылды. Мұндай зерттеулерді біз К.Фишер теориясынан табуымызға болады. Автор тұжырымы бойынша интеллект табиғатын түсіндіруде мынадай пікірді ұсынды: тұлға қоршаған болмысты динамикалық тұрғыда өзгерте отырып, қоршаған ортаға қарай емес, керісінше қоршаған ортаны өз ісіне қарай қайта құрады. Дәл осы зият деңгейі және оның даму типі тұлғаның болашағын, өзіндік бағалауын анықтайды деген тұжырымызды нақтылай түседі.

Кенес ғалымы А.Р. Лурия зиятты әлеуметтік-мәдени тұрғыда қарастырды Мәдениет аралық зерттеудің ерекше міндеті әртүрлі мәдениет өкілдерінің зият іс-әрекетінің ерекшеліктерін салыстырмалы талдауда қорытылды. Осы зерттеулер барысында мәдени әсер айқын көрініп, дәл осы жағдай адамзат интеллектісінің табиғатын көруге мүмкіндік береді. Бұған дәлел, біріншіден, қабылдаудың, естің, ой қорытындысы, елес және т.б мәдени өзгерісінің негізгі тенденциясы болмысқа анық категориялық қатынастың көрінуімен тұжырымдалады: танымдық әрекет тікелей практикалық тәжірибе аймағынан логикалық ой-пікірлер аймағының шегіне шығу қабілетін игереді. Мәдениет интеллект дамуы деңгейіне өз әсерін тигізбей зияттылық сипатына ықпал етеді деген тұжырым жасалды.

Екіншіден, бір мәдениет шегінде қалыптасқан адамның зият мүмкіндіктерін бағалау критерийлері басқа мәдениетке механикалық ауыстырылуы мүмкін емес.

Үшіншіден, зияттың арнайы мәдени негізделген болуы оның құрылымдылығын білдірмейді. Яғни, әртүрлі мәдениет өкілдерінің интеллекттік белсенділіктерінің ерекшеліктері бар.

Төртіншіден, әлеуметтік мәдени ортаның кейбір жағдайлары зияттық дамудың қарқындылығын арттырады.

Бесіншіден, зият әрекетінің логикалық тәсілдерін игеру арқасында сөздердің мағынасы және логикалық пікірлер арқылы жеке тәжірибе бүкіл адамзаттық тәжірибесіне орналастырылады, әрине бұл жағдайда жеке дара адамның интеллекттік әлемі кеңейеді.

Әрине, зият мүмкіндіктері мәдени контексте туындап ғана қоймай, сонымен бірге оларда шектеледі. Бұл бағыттағы интеллекттік мүмкіндіктер дамуының тұтастай критерийлері осы субъектінің сәйкес мәдениеттің мазмұнын игеруімен және қаншалықты деңгейде интеллектісі басым мәдени бағдардың тасымалдаушы және жүзеге асырушы болып табылатындығымен байланысты.

Осы орайда іс-әрекет тұлғадан қандай да бір белсенділікті талап етеді. Ал белсенді тұлға дамыту қоғамның басты талаптарының бірі болып табылады. Интеллекттік көрсеткіштердің жоғарылығы іс-әрекет нәтижесінің жетістігі екені белгілі.

- 1 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М.: Издат. центр «Академия», 2002..
- 2 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997.-392.б
- 3 Аяганова А. Интеллектік даму мен өзіндік бағалаудың өзара байланысына этнопсихологиялық түсініктердің әсері. Канд.дисс. Алматы, 2009.
- 4 Практический интеллект. Стернберг Р.Дж., Форсай Б., Ходланд Дж. И др.-Санкт-Петербург: Питер, 2002.- С.272.
- 5 Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.-С.27.
- 6 Айзенк Г.Ю. Классические IQ тесты.-М.: ЭКСМО, 2004.-С. 192
- 7 Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. –М.: Прогресс, 1965.-С.234.
- 8 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. -319 бет.
- 9 Пиаже Ж. Избранные психологические труды.-М.: Просвещение, 1969.-С. 659

Резюме

Кошкарова Г. – студент 4 курса специальности 5В010500-Дефектология

Научный руководитель: **Бутабаева Л.А.** – магистр, старший преподаватель кафедры специального образования

Особенности развития интеллекта у слабослышащих детей

В статье рассматриваются особенности развития интеллекта у слабослышащих детей, природа интеллекта и зарубежные исследования. Также рассмотрены вопросы развития детской психики и связь нарушений слуха с уровнем развития интеллекта. Рассмотрены социально-культурные основы развития интеллекта.

Ключевые слова: развитие интеллекта у слабослышащих детей, природа интеллекта, личность, особенности развития интеллекта.

Summary

Koshkarova G – student 4 courses of Abay Kazakh National Pedagogical University

Scientific leader: **L.A. Butabayeva**. – senior lecturer, butabayeva-laura@mail.ru

Features of development of intelligence at the slabolyshashchikh of children

In article features of development of intelligence in children hard of hearing, the nature of intelligence and foreign researches are considered. Questions of development of children's mentality and communication with development of intelligence in children by hearing snarusheniye are also considered. Welfare basics of development of intelligence are covered.

Keywords: developments of intelligence in children hard of hearing, intelligence nature, personality, features of development of intelligence.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 376.01-053.4-056.264

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И СОДЕРЖАНИИ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Б.А. Кыпшакбаева – учитель русского языка и литературы,
ГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №2 для детей с нарушением опорно-
двигательного аппарата». adres.77r@mail.ru.

Все мы в последнее время наблюдаем увеличение количества детей с различными патологиями. Одной из них является нарушение опорно-двигательного аппарата. Нарушения опорно-двигательного аппарата часто являются следствием детского церебрального паралича (ДЦП). Прежде чем обучать детей с таким диагнозом, учителю нужно знать, что же такое ДЦП. Детский церебральный паралич – заболевание, вызывающее нарушение двигательной активности и неестественное положение тела, которое возникает в результате поражения мозга до рождения ребенка, во время родов или в младенческом возрасте. Поражается не весь мозг, а, главным образом, отделы, управляющие движением. Нарушенные функции мозга не восстанавливаются, но и не ухудшаются.

В данной статье рассматриваются особенности и содержание надомного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, коррекционная работа, надомное обучение, эмоциональный контакт, психическая функция.

Многие из детей, страдающих ДЦП, могут иметь задержку в умственном развитии. Кроме того, дети с последствиями ДЦП двигаются неуклюже – либо слишком медленно, либо слишком быстро. Их лица перекашиваются из-за слабости лицевых мышц или затруднения с глотанием, на них появляются гримасы. Поэтому ребенок, обладающий нормальным умственным развитием, может показаться умственно отсталым.

Такой ребенок нуждается в особой помощи при обучении. Очень часто он понимает гораздо больше, чем может сказать или показать.

Многие родители таких детей считают, что ребенку лучше обучаться на дому, склоняясь к надомной, заочной или дистанционной формам. В таком случае ученику должны предоставить бесплатные учебники, дополнительную литературу, педагогов. Конечно, несомненный плюс домашнего обучения в том, что ребенок находится дома, под присмотром одного или двух родителей, он может распределять нагрузку [1].

Теплая домашняя обстановка в семье делает процесс обучения более спокойным, ограждая малыша от трудностей, с которыми можно столкнуться в обществе. Однако в таком случае ребенок становится изолированным от социума. А ведь они, дети с ограниченными возможностями, все же остаются детьми. Они хотят не только учиться и получать знания, но и общаться, играть, гулять, контактировать со своими сверстниками, постигая социум, каким бы он ни был: добрым, мягким, резким или, даже, жестоким.

Дома же ребенок имеет общение с ограниченным кругом людей: родители, педагоги, которые приходят, преподают новый материал и уходят. И ребенок вновь остается один. Это может не очень хорошо сказаться на его психике, склоняя ребенка еще более замыкаться в себе. К тому же программа, которую преподают на дому, заметно отличается от школьной программы. Поэтому, если есть возможность, лучше отдать ребенка в школу.

Благодаря интенсивным занятиям в дошкольном возрасте, ребенок с ДЦП, достигший школьного возраста, оказывается вполне нормальным в умственном отношении и практически обучаемым.

Ребенок с более высокими умственными способностями обычно успешно приспосабливается к своему состоянию. Однако умственные способности не всегда играют главную роль. Некоторые развитые дети гораздо легче расстраиваются и приходят в уныние из-за неудач. Необходимы дополнительные усилия, чтобы найти новые и интересные способы стимуляции их развития.

Главным в жизни больного ребенка должны быть:

- уверенность в себе и умение нравиться себе;
- умение общаться с другими людьми;
- владение навыками самообслуживания.

Во многих странах ДЦП является наиболее распространенной причиной возникновения физических недостатков. В нашей стране это заболевание занимает второе место после полиомиелита. Примерно один ребенок из трехсот новорожденных рождается с ДЦП или заболевает им вскоре после рождения [2].

Систему мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействующие на его здоровье, называют здоровьесберегающими технологиями.

Гражданам с отклонениями в развитии государство создает условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Дети, имеющие физические или психические заболевания, имеют право получать квалифицированную педагогическую помощь на дому.

Для этого необходима хорошо построенная и тщательно разработанная программа надомного обучения, которая должна помочь отстающему в развитии ребенку продвинуться гораздо дальше, чем это было бы возможно без посторонней помощи.

Все занятия с больным ребенком должны иметь гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей и степени выраженности дефекта. Занятия должны строиться на основе принципа интегрирования чередованием упражнений по степени сложности. Структура занятий гибкая, но в своей основе она включает познавательный материал и элементы психотерапии.

В процессе занятия с больным ребенком необходимо помнить, что усвоение учебного материала должно параллельно формировать коммуникативные качества, обогащать эмоциональный опыт, активизировать мышление, проектировать общественные взаимодействия и двигательные акты, формировать личностную ориентацию [3].

Психологическое состояние ребенка в конкретный момент может стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятия.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с отклонениями в развитии являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

Мышление развивается по двум путям: от наглядно-действенного к наглядно-образному и, от него, к абстрактно - логическому. Эти пути развития на определенном этапе сливаются воедино, и это играет особую роль в познавательной деятельности ребенка.

Важным приемом осмысления новых фактов и явлений стало обращение к зрительному образу: пантомимическое изображение предмета разговора, художественные иллюстрации, рисунок, символический знак – все то, что становится опорой для развития мышления больного ребенка. Все это обеспечивает союз разума и чувства.

Целесообразно в методику надомного обучения ввести элементы развивающего обучения В.В.Давыдова – Д.Б. Эльконина и Л.В. Занкова, в которой можно применить модификацию звукового аналитико-синтетического метода. Данные методики опираются на сформулированные ранее в процессе обучения у ребенка понятия слов, то есть ребенок должен понять лексический смысл слова.

Но в основу всего обучения должна быть положена та психическая функция, которая наиболее доступна и является ведущей на данном этапе физического и психического состояния больного ребенка.

Расписание посещений учителем ребенка согласовывается с родителями, при этом учитываются все факторы и особенности режима дня. Чаще всего это вторая половина дня, так как утренние процедуры, лечебный массаж, подготовка к занятиям занимают всю первую половину дня.

Занятия с больным ребенком рекомендуется проводить в форме урока. Урок – это общение учителя с учеником. Ребенок развивается в процессе этого общения. В основе этого процесса лежит

эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое является необходимым условием развития ребенка. Сотрудничество их заключается в том, что свой опыт взрослый стремится передать, а ребенок хочет и может его усвоить.

Учебные занятия целесообразно начать с урока чтения. В процессе работы над текстом устанавливается контакт с ребенком, идет установка рабочей атмосферы. Диалог учителя с учеником является как бы интеллектуальной разминкой, трамплином перед новым, более трудным испытанием. Коррекция структурного построения ответа должна происходить ненавязчиво и очень тактично, не задевая самолюбия ребенка. Следует помнить, что больной ребенок очень раним, остро реагирует на критические замечания.

После урока чтения целесообразно перейти к уроку русского языка. У детей с диагнозом ДЦП, как правило, уроки русского языка не вызывают особых затруднений. Обладая хорошей памятью, они успешно усваивают правила, грамотно пишут. И основная трудность здесь заключается в том, что скорость письма у таких детей очень незначительна. "Непослушная" ручка в любой момент готова выпрыгнуть из слабых пальчиков. И здесь важно терпение учителя. Не стоит торопить, необходимо давать возможность отдохнуть руке, помогать, придерживая линейку при подчеркивании, перевернуть исписанный листок, поменять ручку, делать короткие передышки для массажа пальчиков, ведь "ум ребенка находится на кончиках его пальцев" (В.А. Сухомлинский).

Систематические упражнения по тренировке движения пальцев наряду со стимулирующим массажем являются, по мнению В.В. Кольцовой, "мощным средством повышения работоспособности головного мозга".

К трудным заданиям по русскому языку относится творческая работа, так как зачастую больной ребенок проводит все время в четырех стенах своей квартиры и ему трудно описать весенний день, зимние забавы, походы в лес. Поэтому при подборе тем для творческих работ необходимо учитывать специфику реальной ситуации: моя любимая игрушка; описание дерева под окном; любимый человек.

Подробно составленный план, наводящие вопросы помогут ребенку при такой работе, но, как правило, на вопросы дети отвечают простыми предложениями, в них отсутствуют средства литературной выразительности, творческие работы получаются краткими и очень сжатыми. Хотя внутренний мир ребенка, больного ДЦП, как правило, богат. Такие дети с удовольствием рисуют, используя всю палитру красок, и этот положительный момент в работе следует использовать как минутки отдыха между основными уроками. Но особенно он эффективен на уроках естествознания. Выполнение заданий в виде рисунка на темы "Растения тундры", "Животные леса", а также работа с географическими картами дают положительные результаты, хорошие оценки и моральное удовлетворение от сделанной работы.

Уроки математики являются для таких детей трудными. Если в 1–2-м классах ребенок хорошо усвоил таблицу сложения в пределах 20 и таблицу умножения, с таким учеником легко отработать вычислительные навыки в следующих классах, но есть категория детей, которым трудно запомнить такой объем информации. Для этого необходим больший отрезок времени, и так как программа не терпит и учебное время нельзя растянуть, целесообразно, чтобы эти таблицы были перед глазами. Это способствует снятию ненужной нервозности и развитию зрительной памяти, которая сработает в необходимый момент.

При решении задач в методике работы тоже должны учитываться особенности ребенка. В первом-втором классах обязательны схема или рисунок, условия задачи.

В третьем-четвертом классах можно использовать самостоятельное чтение и разбор задачи. Конечно, времени на это уйдет немного больше, но это будет способствовать развитию умений и навыков работать самостоятельно, что, несомненно, пригодится ребенку в будущем при работе над другим материалом. Решение задачи записывается сначала по действиям с пояснением каждого. Труднее дается запись выражением или уравнением.

Задачи геометрического характера, как правило, разбираются учеником легко, но построение фигур, графиков вызывает затруднение в силу опять-таки заболевания [4].

Все эти наблюдения, конечно, касаются работы с больными, но практически обучаемыми детьми.

Учитель, занимающийся с такими детьми, должен помнить: учитывайте принципы специального обучения, будьте терпеливы и наблюдательны. Дети не учатся непрерывно, они нуждаются в отдыхе. Внимательно наблюдайте за ребенком, старайтесь понять, как он мыслит, что он знает, как

использует навыки. Разговаривая с ребенком, давайте ему время ответить на ваши вопросы, говорите по очереди, помните о важности повторения.

Будьте последовательны. Двигайтесь от простого к сложному, от одного навыка к другому. Разнообразьте занятия, ежедневно вносите новые элементы в свой урок.

Будьте выразительны, эмоциональны, меняйте интонации голоса, но говорите внятно, не сюсюкайте. Чаще хвалите и поощряйте ребенка. Будьте практичны, давайте больше самостоятельности ребенку в выборе методов решения и ответов – это способствует развитию самостоятельности. Сохраняйте уверенность в себе. Помните, что все дети откликаются на любовь, заботу и внимание. Воспитание должно быть щадящим к детству – поре неумения, незнания, ошибок, оплошностей, проступков и непонимания.

1. Архипова Е.Ф. *Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период)*. - М.: Просвещение, 1989 – 79с.

2. Шматко Н.Д., Головчиц Л.А., Стребелева Е.А. *Подходы к модернизации системы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Дефектология, 2009. - № 1. С. 19-23.*

3. Головчиц Л.А. *Вариативные формы дошкольного образования детей с комплексными нарушениями развития// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. -№ 1.С. 10-17.*

4. *Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2004.*

Түйіндеме

Кыпшакбаева Б.А. – учитель русского языка и литературы,
ГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №2 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата». adres.77r@mail.ru.

Тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары бар балаларды үйде оқыту ерекшеліктері мен мазмұны туралы

Мақалада тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары бар балаларды үйде оқыту ерекшеліктері мен мазмұны қарастырылған. Баршамыз кейінгі кезде әртүрлі ауықулары бар балалардың санының көбеюін байқап жүрміз. Олардың бірі ретінде тірек-қимыл аппаратының бұзылысы бар балаларды атауға болады.

Тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары көбінесе балалар церебралды сал ауруының (БЦСА) салдарынан болады. Мұндай диагнозы бар балаларды оқытпас бұрын мұғалім БЦСА-ының не екенін біліп алуы қажет. БЦСА – туылғанға дейін, тулған кезде немесе нәрестелік шақта бас миының зақымдалу салдарынан пайда болған, қозғалыс белсенділігінің бұзылуына әкелетін науқастық. Бас миы толық емес, тек оның қозғалыстарды басқаратын бөлімдері зақымдалады. Бас миының қызметтері қалпына келмейді, алайда төмендемейді.

Түйін сөздер: тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары, түзету жұмысы, үйде оқыту, эмоционалды қатынас, психикалық қызмет.

Summary

В.А.Кыпшакбаева – teacher of Russian language and literature,
SI "Special (correctional) boarding school №2 for children with disorders of the musculoskeletal system"
adres.77r@mail.ru.

On the features and content of home teaching children with disorders of the musculoskeletal system

In recent years we have seen an increase in the number of children with various pathologies. One of them is a violation of the musculoskeletal system.

Violations of the musculoskeletal system are often the result of cerebral palsy (CP). Before you teach children with this diagnosis, a teacher needs to know what is cerebral palsy.

Cerebral palsy - a disease that causes a violation of motor activity and an unnatural position of the body, which occurs as a result of brain damage before birth, during birth or in infancy. Not the entire brain is affected, but mainly the departments that control movement. Brain damage can not be restored, but not impaired.

Keywords: disorders of the musculoskeletal system, remedial work, home-based learning, emotional contact, mental function.

УДК 376 :37.2

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ОРТАНЫҢ ОЙЫН РЕСУРСЫ

Б.Б. Жаканбаева – оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы. Zhakanbaeva@bk.ru

Мектеп жасына дейінгі мекемедегі логопедиялық сабақ ойыншықтарды қолданусыз өтпейді. Бұл факт мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі жетекші іс-әрекеті ойын екенін білдіртеді. Мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту және олардың кемшіліктерін түзету ойынға тікелей тәуелді деп айтуға болады. Ал мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған қандай ойынды атрибутсыз және ойыншықсыз өткізуге болады? Логопедиялық сабаққа қандай ойыншықтар қажет? Сабақта қолдануға арналған ойыншықтар баланың жас ерекшелігіне сай келе ме? - деген сұрақтар туындайды. Осы сұрақтарға жауап табуға тырысамыз. Ойыншық мектеп жасына дейінгі балалардың ең негізгі және өте маңызды әрекет құралы болып табылады.

Кілт сөз: ойын, ойыншық, дамыту, сюжеттік, техникалық, дидактикалық, театрлық, құрылыс, декоративті.

Ойыншық – баланы жан-жақты тәрбиелеу мақсатына пайдаланылады. Баланың дүниетанымын кеңейтуге көмектеседі, белгілі бір мақсаттағы, ойластырылған әрекетке үйретеді, қиялын дамытып, еңбекке сүйіспеншілігін, техникаға қызығушылығын, білуге құмарлығын, аңғарғыштығын қалыптастырады, талғампаздыққа тәрбиелейді, өнерге ынталандырады. Ойыншықпен ойнауға белгілі жағдайда педагогикалық, эстетикалық, гигиеналық, техникалық талап қойылады, сондай-ақ ол баланың жас ерекшелігіне қарай өзгеріп отырады [1].

Логопедиялық сабақта ойыншықтарды қоршаған ортаның заттары туралы түсініктерін анықтау, ойлау және таным үрдістерін дамыту, қоғамдық мінез-құлықты ойыншықтар арқылы тәрбиелеу, қоғамдық өмірге деген қызығушылығын оятуға, баланың эмоциясымен қиялына әсер ету мақсатында қолданылады. Ең негізгісі сауатты таңдалған ойыншықтар логопедиялық түзетуді жүзеге асыруға және баланың сөйлеу тілінің ауытқушылығын жеңуге тиімді көмектеседі. Ойыншық – балаға педагогикалық жұмыс жүргізу барысындағы ең маңызды құрал болып табылады.

Мектеп жасына дейінгі балаға логопедиялық жұмыс барысында қолданылатын ойыншықтарға қойылатын негізгі педагогикалық талаптар:

- Оқыту, тәрбиелеу және түзету міндеттерін шешуге көмектесетін;
 - Қозғалыс белсенділігіне ұмтылуын қанағаттандыра алатын;
 - Көп функционалды;
 - Динамикалық қасиеті бар (кейбір бөліктері қозғалатын, жиналып қайта ажыратылатын, детальдарды алмастыру мүмкіндігі бар);
 - Белгілі бір бейнедегі шындықты нақты бейнелейтін;
 - Балаға қуаныш сезімін ұялататын, әдемі, ашық түсті;
- Гигиеналық талаптар:
- Экологиялық таза материалдан жасалған;
 - Өртке қауіпсіз;
 - Қауіпсіз (өткір ұштарымен бұрыштары жоқ);
 - Жеңіл залалсыздандырылатын;
 - Баланың физикалық күшіне сәйкес;
 - Қолдануға мықты әрі сенімді.

Мектеп жасына дейінгі мекемедегі логопедиялық кабинетте мынадай бірнеше ойыншықтардың түрлері болуы қажет.

1 – кесте.

Мектеп жасына дейінгі мекемедегі логопедиялық кабинеттегі ойыншықтардың түрлері

Логопедиялық кабинеттің ойыншықтары	
1	Сюжеттік немесе бейнелік
2	Техникалық
3	Конструктивтік
4	Дидактикалық
5	Спорттық
6	Көңілді ойыншықтар

7	Театрлық және декоративті
8	Өзіндік жасанды ойыншықтар
9	Ойындық құрылыс материалдары

Енді осы кестеде көрсетілген ойыншықтардың түрлерін талдап ажыратайық.

1. Сюжеттік немесе бейнелік ойыншықтарға қошаған ортаның жанды және жансыз заттарды бейнелейтін бірнеше ойыншықтардың тобын жатқызуға болады.

Атап айтсақ қуыршақ логопедиялық сабақта адам бейнесі ретінде кеңінен қолданылады. Мысалы:

- Тосынсый кезеңіне қатысушы ретінде: «Бізге бүгін таныс қуыршағымыз Қарақат келді»;
- Көмекке мұқтаж персонаж ретінде «Қарақатқа бақшадағы көкөністерді жинауға көмектес»;
- Логопед тапсырмасының орындалуын бағалайтын арбитр ретінде «Қазір бізге Қарақат қуыршағы кім жүйрік және тапқыр екенін айтады»;
- Мәтінді драматизациялау барысында қатысушы ретінде;
- Дене бөліктерін атап немесе көрсетіп тұрған баланы және басқада белгілі бір әрекет жасап тұрған адамның моделі ретінде;
- Ойын атрибуттары ретінде.

Сонымен қатар сабақ барысында қолдануға арналған қуыршақтардың типтері баланың жасына сай таңдалады:

- Сәби қуыршақ (аяғы бүгінкі, дене пропорциясына сәйкес);
- Мектеп жасына дейінгі баланы бейнелейтін қуыршақ;
- Қызды бейнелейтін қуыршақ;
- Белгілі бір ұлттық бейнені білдіретін қуыршақ;
- Ертегі, мультфильмдерді, шығармалардың персонаждарын сипаттайтын қуыршақ.

Бұл қуыршақтарға дайындалатын киімдері, аяқ киімдері тез шешілетін, тез түймеленетін, тез байланатын ленталары бар т.б. заттары баланың моторикасын дамытуға арналады. Ал қуыршақтың атрибуттары – жиһаздары, ыдыстары, шана, арба, тұрмыстық техникалары, кір жуатын, үтіктейтін заттары логопедиялық сабақта кеңінен қолданылады. Мысалы: «Жұмабек Мағжан түскі ас ішіп отыр», Жұмабек Мейірбек есіктің алдын жинап, тазалап жүр. Қуыршақтармен атрибуттар көлемінің сәйкес келмеуі мектеп жасына дейінгі балалардың қоршаған орта туралы түсініктеріне кедергі келтіреді.

Жануарлар әлемін бейнелейтін ойыншықтар түрлі материалдардан (жасанды мех, мата, пластмасса, латекс, ағаш, керамика) дайындалады. Көбінесе жануарлар әлемін бейнелейтін баспа ойыншықтар логопедиялық сабақтағы сөздік қорды («Зоопарк», «Орманда», «Ферма» т.б.) қалыптастыру, түсініктерімен қиялдарын анықтау барысында қолданылады. Үрленетін жануарларды бейнелейтін ойыншықтар тыныс алуын дамытуға қолданылады. Латекстен дайындалатын дауыс шығаратын ойыншықтар есту зейінін, фонематикалық есту қабілетін дамытуға қажет. Ағаштан дайындалатын жануарларды бейнелейтін көлемді ойыншықтар столдық театрдың миниатюріне, белгілі бір бейнені жасауға қолданылады.

Осы ойыншықтардың ішінде ең негізгі орын алатын адам стиліндегі: алжапқыш таққан тұлкі, көйлектегі мысық, баскиім киген аю, етік киген әтеш және т.б. Оларды шомылдыруға, тамақтандыруға, қолынан ұстап жүруге, сүйретуге, сөйлесуге, қуыршақ сияқты әрекет жасауға болады. Бұндай аналогия педагогқа біріншіден ойын ұйымдастыруға, білім деңгейінде тірі объекті ретінде жануарларды бейнелейтін ойыншықтарға инсценировка жасауға, екіншіден, тұрмыстық жағдайдағы әрекеттерді (жуындыру, тамақтандыру) үйретуге, олар туралы жалпы түсініктерін қорытындылап бекітуге, үшіншіден, адаммен жануарлардың сыртқы бейнесінің белгілерін ажыратуға, салыстыруға, төртіншіден, балаға ертегі мен нақты әлем өмірін ажыратуға және түсіндіруге болады.

2-кесте. Сюжеттік немесе бейнелік ойыншықтарды кезең бойынша қолдану

<i>Кіші мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Орта мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Ересек мектеп жасына дейінгі кезең</i>
<p>Жануарлармен адам фигурасын бейнелейтін ұсақ және орта көлемдегі төзімді ойын-шықтар.</p> <p>Фигураны бейнелейтін материалдарға:паластмасса резина, ағаш, матаны қолдануға болады. Қуыршақтардың мұрыны, көзі, аузы анық бейнеленуі тиіс.</p>	<p>Кіші мектеп жасына дейінгі кезеңдегідей жануарлармен адам фигурасын бейнелейтін ұсақ және орта көлемдегі төзімді ойыншықтар. Балаларға шындыққа жақынырақ, нақты, толық адамды, баланы, қызды, ұлды бейнелейтін арнайы механизммен жабдықталған қуыршақтар (билейтін, күлетін, өлең айтатын, адымдайтын) қажет.</p> <p>Жануарларды және оның балаларын бейнелейтін дыбыс шығаратын немесе шығармайтын ойыншықтар.</p> <p>Жиналатын, ажыратылатын қуыршақ жиһаздары паластмасса резина, ағаш, фанера, ағаш опилкасынан жасалады.</p> <p>Қуыршаққа арналған көлеміне сай коляска.</p> <p>Тематикалық жиынтықтағы ойыншықтар («Кішкентай дәрігер», «Пашта-раз»).</p>	<p>Түрлі мамандықтағы адамдардың, ұлттардың, түрлі шығармадағы персонаждардың фигуралар жиынтығы қолданылады.</p> <p>Көлемі: ұсақ, орташа, ірі.</p> <p>Қағаз, картон, керамикадан дайындалады. Қуыршақтарға қажетті қосымша атрибуттар (сезон бойынша киімдердің, аяқкиімдердің, сылдырмақтардың, әшекейлердің жиынтығы). Қуыршақтардың ыдыстары пластмасса, ағаш, фанера, металдық материалдардан жасалынады.</p> <p>Қуыршаққа арналған көлеміне сай коляска.</p> <p>Көкөністер мен жеміс-жидек, азық-түліктердің мүляждар жиынтығы.</p> <p>Ұсақ және орта көлемді тақырыптық сериялармен кешендер («Қуыршақтың үйі», «Гараж»)</p>

2. **Техникалық ойыншықтар** қарапайым еңбек құралдарын, тұрмыстық механизмдерды, көлік және баланы таныстыруға арналғанқазіргі техникаларды бейнелейді. Техникалық ойыншықтарға:

Көлік түрлерін бейнелейтін (автомобиль, автобус, трамвай, траллейбус, поезд, ұшақ, тікұшақ, қайық, кеме);

Машина және механизм (экскаватор, кран, ауылшаруашылық машиналары)

Байланыс құралдары (телефон, ойын құралдары) және оптикалық ойыншықтар (калейдаскоп, дүрбі, микраскоп). Төмендегі кестеден техникалық ойыншықтарды кезең бойынша қолдануын көруге болады.

3-кесте. Техникалық ойыншықтарды кезең бойынша қолдану.

<i>Кіші мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Орта мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Ересек мектеп жасына дейінгі кезең</i>
<p>Көлемді техникалық ойыншықтар (транспорт, техника) дөңгелектері мықты бекітілген. Негізгі детальдары (руль, кабина, борт) бар, ерекше түсті белгілі бір шартты сипаттағы ойыншықтар.</p>	<p>Қуыршақ ойыншықтардың жиһаздары, тұрмыстық техникалар;</p> <p>Түрлі механизмдегі және жай жеңіл және спорттық автомобильдер, жүк машиналар, катер, қайық, автобус, самолет, трамвай т.б. ойыншықтар.</p>	<p>Инструменттік ойыншықтар (тістеуік, балға, балта), түрлі конструкциясы және механизмдік әрекеті бойынша күрделірек техникалық, пневматикалық, магниттік, электрондық (микропроцессорлік), күрделі техникалық ойындар («Велотрек», «Автожарыс»).</p>

3. Ойындық құрылыс материалдары. Бұл материалдардың негізгі міндеті балалардың құрастыру әрекетін қалыптастыру, ақыл-ойын дамыту. Бұл ойыншықтар екі түрлі көлемде беріледі, біріншісі столда ойнайтын ұсақ, ал екіншісі еденде ойнайтын орташа.

Құрылымы бойынша құрылыс материалдары:

- Схемалық (геометриялық)-текше, кірпіш, цилиндр, конус.
 - Архитектуралық (тақырыптық)-мекемелерді қалауға арналған блок детальдары болып бөлінеді.
- Құрылыс ойыншықтарын логопедиялық сабақта кезең бойынша берілуін кестеден қараңыз.

4-кесте. Ойындық құрылыс материалдарын бейнелейтін ойыншықтарды кезең бойынша қолдану.

<i>Кіші мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Орта мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Ересек мектеп жасына дейінгі кезең</i>
Ағаштан жасалынған құрылыс жинақтары, текше, кірпіш цилиндр. Бұндай материалдар баланы формалардың эталондарымен таныстыруға көмектеседі.	Кең, жіңішке, ұзын, қысқа, көлемдегі пластина, кірпіш, текше сияқты құрастыруға қолданылатын ойыншықтар.	Бұл кезеңде өткен кезеңдегі ойыншықтардың қатарына қосымша ойыншықтар қосылады: призма, шар, жарты шар. Құрастыру барысы бейнелеу емес сөздік сипат бойынша күрделенеді. Құрылыс материалдары адамдардың, аңдардың фигураларының жинынтығынан тұрады.

4. Конструктивтік ойыншықтар. Логопедиялық сабақта алдын – ала құрастырылып қойған, жиналып ажыратылатын ойыншықтардың жинақтары қолданылады.

Конструктор тақырыптық және схемалық болып екіге бөлінеді.

Конструктивтік ойыншықтарды таңдауда қойылатын талаптар:

- Мазмұны, саны, көлемі, бекіту күрделілігі баланың жасына сай болуы;
- Детальдардың көлемінің киілгенде бір-біріне сай келуі;
- Конструктордың сыртқы қорабы мықты болуы;

Жинақтың ішінде құрастыру схемасы көрсетілген болуы қажет.

5-кесте.

Ойындық құрылыс материалдарын бейнелейтін ойыншықтарды кезең бойынша қолдану

<i>Кіші мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Орта мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Ересек мектеп жасына дейінгі кезең</i>
Конструктор балаларға түсінікті тақырыптан, қарапайым бір және екі детальдан тұруы қажет.	Бұл жастағы балаларға ағаштан, металдан, пластмассадан жасалынған конструкторлар (ЛЕГО) ұсынылады.	Макеттері схема, бейне, сурет, сызба бойынша жеке детальдардан жинақталған конструкторлар тағайындалады.

Дидактикалық ойыншықтар-баланың ең алдымен сенсорлық және ақыл-ойының, сөйлеу тілінің, сөздік қордың дамуына тиімді әсер етеді. Сонымен қатар заттарды жүйелеуге, топтастыруға, салыстыруға, санауға, сипаттауға, байланыстыруға үйретеді. Бұндай ойыншықтарда үйретуге, дамытуға бағытталған элементтері болады. Мысалы: ажыратылатын және жинақталатын пирамидалар, матрешкаларды.

Дидактикалық ойыншықтарға:

- Ұлттық ойыншықтар (ағаштан ойылып жасалынған бірінің ішіне бірі салынған сандықтар, кеселер т.б.);
- Дидактикалық мақсаттағы ойыншықтар (мозайка, пазл);
- Столдық ойындар.

Ұлттық ойыншықтар қарапайымдылығымен, қанық түсімен, ұлттық өрнектерімен ерекшеленеді. Олар бірінің ішіне бірін салып формасы, түсі, көлемі бойынша жинайды, бірінен бірін ажыратады. Осы ойыншықты жинау барысында бала өзіне-өзі бақылау жасауына мүмкіндік туындайды. Мысалы бала жүйеленіп салынған сандықтардың кішкентайына үлкенін кигізсе бірден келмейтінін байқайды.

Бұл ойыншықты ойнау барысында балада заттармен әрекет ету дағдысын, ұсақ моторикасын, кеңістікті бағдарлауын қалыптастырады.

Белгілі бір дидактикалық мақсаттағы ойыншықтар:

- Ойынға арналған ұсақ ойыншықтар «Не жетпейді?», «Не өзгерді», «Сикырлы сандық», т.б.;
- Геометриялық алуан түсті фигуралар және формалар;
- Миға шабуыл жасайтын ойыншықтар бейнелік және логикалық ойлауын дамытуға арналады

Столдық ойындарға төмендегілерді жатқызуға болады:

- Қос суреттер-мағынасына, топтастырылуына қарай таңдау;
- Лото-үлкен карта 4-9 өлікке бөлінген, және заттар немесе сюжеттер бейнеленген кішкентай топтама. Әр топтаманы сюжетке сәйкес жинау;
- Домино;
- Кесілген сурет-заттық, сюжеттік 2-16 бөлікке бөлінген;
- Қимылдық стол ойындары-волейбол, хоккей, футбол, кегли, бильярд;
- Шахматтық ойындар.

<i>Кіші мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Орта мектеп жасына дейінгі кезең</i>	<i>Ересек мектеп жасына дейінгі кезең</i>
Заттарды, олардың қасиеттері туралы түсініктерін қалыптастыруға негізделген жабыстыратын, қыстыраты. түсі қанық, дыбыстары бар немесе дыбыссыз ойыншықтар. Дидактикалық төсеніштер-трансформер.	Цилиндрлер, пирамидалар, доино, «Лото», «Кесілген сурет», «Суреттеті текшелер» т.б. қолдануға болады.	Электрлік, магниттік, электрондық жабдықтарды қолданылған дидактикалық ойындар. Текше, қос және кесілген суреттерде жеке күрделі, коп детальды заттар бейнеленуі қажет.

Спорттық ойыншықтарды логопедиялық сабақтарда допты, шарларды, бадминтон, дартс, кегл, серсо ойындарын мектеп жасына дейінгі балалардың икемділігін, көзбен мөлшерлей алу дағдыларын дамытуға болады.[2]

Көңіл көтеретін ойыншықтарға күлкілі қимылдар жасайтын, дыбыс шығаратын, жарығы жанатын балаларды өзіне баурап алатын ойыншықтар жатады. Музыкалық ойыншықтар баланың музыкалық қабілетін дамытуға, жеке музыкалық дыбыстарды қабылдауға, олардың дыбыстық бояуын ажыратуға бағытталады. Музыкалық ойыншықтарға баян, сылдырмақтар, дыбыстық кітаптар, суреттер, ысқыруықтарды жатқызады. Сонымен қатар театрлық, декоративтік ойыншықтар көңіл көтеруге, драматизациялық ойындарға, ертеңгіліктер мен қойылымдарға арналады. Театрлық декоративті ойыншықтарға қуыршақ персонаждары, көлеңкелік театрлар, балаларға арналған кинотеатрлар, шыршаны безендіруге арналған бұйымдар. Театрлық қуыршақтарға қойылатын талаптар: ерекше тартымды, бояуы қанық түсті, универсалдылығы. Педагогтың көмегімен қолдан жасалған ойыншықтардыда қолдануға болады. Оларға бубен, барабан, гармонь, металлофон, қоңырау, т.б.

Қорыта келе осы сюжеттік немесе бейнелік, техникалық, конструктивтік, дидактикалық, спорттық, көңілді ойыншықтар, театрлық және декоративті, өзіндік жасанды ойыншықтарды, ойындық құрылыс ойыншықтарын мектеп жасына дейінгі кезеңдегі балаларға логопедиялық түзету және дамыту сабақтарымен ойындары барысында қолдану баланың ақыл-ойының, сөйлеу тілінің, жалпы баланың тұлға болып қалыптасуына өте жақсы көмектеседі. [3]

1. Коссаковская Е.А. *Игрушка в жизни ребёнка: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. С.Л. Новоселовой. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение. 1980.*
2. Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. *«Справочник дошкольного логопеда», -Ростов-на-Дону, 2011г.*
3. Меңжанова Ә. *«Мектепке дейінгі педагогика», -Алматы «Рауан», 1992ж.*

Резюме

Жаканбаева Б.Б. – преподаватель кафедры Специального образования Казахского Национального педагогического университета имени Абая. Алматы. Казахстан. Zhakanbaeva@bk.ru

Игровые ресурсы развивающей среды

Ни одно логопедическое занятие с детьми дошкольного возраста не обходится без использования на нем игрушек. Объясняется этот факт просто: ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте выступает игра. На ней базируются и обучение детей-дошкольников, и коррекция недостатков их развития. А какая же игра без главного атрибута – без игрушки?

Какие именно игрушки нужны на логопедических занятиях? Зависит ли

этот подбор от возраста занимающегося ребенка? Автор пытается ответить на эти вопросы. На занятиях игрушки используются целью уточнения представлений о предметах окружающего мира, их назначении; для развития мыслительных и познавательных процессов, любознательности; воспитания через игрушку общественного поведения, коммуникативности; с целью пробуждения у детей интереса к общественной жизни и социализации, для воздействия на эмоции и воображение детей. А главное – грамотно подобранные и использованные игрушки помогают преодолевать недостатки речевого развития и осуществлять логопедическую коррекцию. Игрушка – важное средство педагогического воздействия на ребенка.

Ключевые слова: игра, игрушка, развитие, сюжет, технический, дидактика, театральный, строительство.

Summary

Zhakanbaeva B.B.-teacher Abai KazNPU, The Republik of Kazakhstan, Almaty. Zhakanbaeva@bk.ru

Playing resources of developing environment

Any therapy with participating of preschool children use toys. The explanation of this fact is simple: a leading activity in preschool age acts is a game. It is based and training of preschool children, and correction of deficiencies in their development. And what kind of game can be without the main attribute - without toys? Which toys are needed in the speech therapy sessions? Does it depend on whether the selection of age engaged in child or not? Let's try to answer these questions. But first, let's talk about the requirements to toys educators and hygienists. In the classroom toys are used to clarify the idea of the subject of the world, of their functions; for the development of thinking and cognitive processes, curiosity; education toy through social behavior, communication skills; for the purpose of awakening children's interest in social life and socialization, to influence the emotions and imagination of children. And most importantly - well-chosen and used toys help to overcome the shortcomings of speech development and speech therapy to carry out correction. Toy - an important means of pedagogical influence on the child.

keywords: game, toy, to develop, with a plot, technical, didactics, theatrical, building.

УДК. 376.32

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Губаш А.Н. – директор областной специальной школы-интернат для детей с нарушением зрения, учитель истории высшей категории, Западно-Казахстанская область, г.Уральск. shcd96@mail.ru

Образование детей со зрительными нарушениями предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Особое внимание обращено на основные задачи коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия.

В статье описана система коррекционно-педагогической работы в условиях специальной школы-интернат для детей с нарушением зрения. Уделено внимание информационно-коммуникационной технологии. Использование ИКТ позволяет создать информационную обстановку, стимулирующую интерес, усиливает мотивацию обучения, позволяет шире использовать развивающие методы и приемы: анализ, сравнение, обобщение, классификация, проблемные и поисковые методы, игровой метод.

Ключевые слова: нарушение зрения, коррекционная работа, зрительное восприятие.

Развитие зрительного восприятия детей с нарушением зрения зависит не только от глубины дефекта и формы глазной патологии, но и от степени включения зрения в образовательный процесс. Поэтому коррекционные занятия по развитию зрительного восприятия «должны быть направлены на

максимальное включение высших психических функций в сенсорно – перцептивные процессы, что предусматривает коррекцию, компенсацию и развитие в единой системе функциональной стороны восприятия (сенсорные процессы), его операционной (когнитивные операции, необходимые для опознания объектов и ситуаций в условиях нарушенного сенсорного отражения) и мотивационной сторон (установки и мотивы, определяющие потребность видеть)» (Л.П.Григорьева). [3]

Содержание коррекционной работы по развитию зрительного восприятия определяется наличием специфических трудностей, возникающих у детей с нарушениями зрения, в процессе осуществления ими практической и познавательной деятельности. В процессе формирования и развития личности, во взаимодействии ее с социумом и природой ведущая роль принадлежит зрению. С помощью зрительного анализатора подается в наше сознание большая часть информационного потока. [2]

При слабовидении и, особенно, при слепоте наблюдается резкое сокращение потока информации. Чувственное познание окружающей действительности становится крайне затруднительным. У детей с нарушением зрения чувственное познание осуществляется с трудом. Вследствие поражения зрительного анализатора объем информации о внешнем мире резко сокращается. Ребенок с патологией зрения развивается в условиях ограничения, искажения визуальной информации об окружающем мире. Нарушение зрения отрицательно влияет на развитие всех процессов. Ребенок имеет недостаточно представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, У детей с нарушениями зрения чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развита мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере [3].

Тифлопедагогической наукой обосновано значение коррекционной работы у детей с нарушением зрения. Требуется особый подход в обучении и воспитании детей с ограничением зрения.

На протяжении почти 19-ти лет функционирует наша школа-интернат для детей с нарушениями зрения. Обучение и воспитание слабовидящих детей имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций глаза, организацию дифференцированного воспитания и обучения. Целью коррекционной работы является обеспечение условий для сохранения остаточного зрения и приобретения учащимися знаний и навыков в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания.

Так как группа детей с нарушением зрения неоднородна по составу, в нашей школе реализуется один из основных принципов коррекционной педагогики – учет индивидуальных особенностей развития детей, обеспечивающий дифференцированный и индивидуальный подходы к коррекции и развитию зрительного восприятия. Такой подход способствует развитию каждого из механизмов зрительного восприятия и познавательного процесса в целом с учетом индивидуальных характеристик зрительных возможностей детей и особенностей их психической деятельности, что обеспечивает достижение не только коррекционно-педагогических целей, но и охранно-гигиенических задач. Критериями дифференцированного и индивидуального подходов выступают степень и характер нарушения зрения. В основе коррекционно-педагогической работы развития остаточного зрения лежит целенаправленное воздействие на компенсаторные механизмы, обеспечивающие незрячему ребенку адекватное и целостное отражение окружающего мира. [1]

Для компенсации недостающей зрительной информации у детей с нарушением зрения необходимо развивать функциональные возможности сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния, органа вкуса), развивать восприятие с помощью нарушенного зрения (конечно, если оно имеется), развивать память и логическое мышление, особенно, умение сравнивать, анализировать. Тифлопедагогическая практика давно доказала, что при правильной организации медико-психолого-педагогической помощи и при сохранном интеллекте дети даже с самыми тяжелыми формами нарушения зрения могут получить ценное образование, овладеть адаптивными способами социально-бытовой и пространственной ориентировки, получить профессию и состояться в ней. Многие наши выпускники принимают участие по желанию в ЕНТ, достигли хороших результатов и смогли поступить в высшие учебные заведения.

Целью коррекционно-педагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих детей выступает предупреждение возможных вторичных отклонений в области представлений на последующих этапах развития, а также формирование компенсаторных способов сенсорно-перцептивной деятельности.

Коррекционная работа опирается на общедидактические и тифлопедагогические принципы, а именно:

– построение занятий в соответствии с возрастными и индивидуальными психологическими особенностями детей;

- применение игровых методов;
- широкое использование средств наглядности.

Как известно, обучение ребенка с нарушением зрения требует применения технических средств коллективного пользования. Школа технически хорошо оснащена. Прежде всего, это:

- рельефно-графические пособия;
- чучела животных и птиц;
- электронная лупа (устройство для многократного увеличения плоскочечатного текста);
- брайлевский дисплей;
- принтеры для распечатки текстов рельефно-точечным и плоскочечатным шрифтом;
- сканер;
- специальное программное обеспечение.

Наряду с техническими средствами коллективного пользования при обучении применяются индивидуальные технические средства:

- прибор для письма по системе Брайля;
- грифель для письма рельефно-точечным шрифтом;
- индивидуальные увеличивающие устройства (лупы).

В коррекционно-педагогической работе соблюдается систематичность и последовательность в обучении, комплексный подход к решению всех поставленных задач и учет потенциальных возможностей коррекционно-компенсаторного развития.

Вместе с этим, в нашей школе с целью обновления форм и методов работы применяются различные новые педагогические технологии, включая создание презентаций в программе Power Point для повышения эффективности занятий. Внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс коренным образом отразилось на реализации принципа наглядности – одного из основных принципов педагогики. Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности слабовидящих детей в получении информации, но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения.

Мультимедийные игры являются важным средством обогащения интеллектуального и эмоционального воспитания детей. Учителями применяется специализированный программный продукт «Развитие зрительных перцептивных способностей у детей с особыми образовательными потребностями с помощью компьютерных технологий», разработанный Ремезовой Л.А., Буковцовой Н.И. (г. Самара).

По сравнению с традиционными формами обучения и коррекции компьютерные технологии обладают рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание;
- проблемные задачи, поощрение при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
- предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач;
- в процессе своей деятельности за компьютером школьник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может;
- позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье, неожиданные и необычные эффекты);
- компьютер позволяет ребенку самостоятельно исправить ошибки.

При использовании компьютерных технологий и формировании адекватных представлений об объектах и процессах у учеников с нарушениями зрения необходимо учитывать следующие факторы:

1. Состав и структуру нарушенных функций детей.
2. Целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов и процессов.
3. Характерные признаки объектов и процессов, доступных для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы.
4. Полноту первоначального восприятия, глубину анализа и синтеза признаков и свойств обучаемых объектов, их изменений и превращений.
5. Частоту восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности школьников.

Применение компьютерных технологий в процессе коррекции зрительных нарушений позволяет сочетать коррекционные и развивающие задачи тифлопедагогического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития школьников. Использование в коррекционном процессе компьютерной технологии способствует активизации у детей компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия (тактильного и слухового). Нужно отметить, что эти программы должны использоваться наряду с традиционными средствами обучения и воспитания.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия при разной степени нарушения зрения по своему содержанию, направленности методических приемов, по организации взаимодействия с ребенком решает задачи не только по исправлению и профилактике вторичных отклонений в психической деятельности, но и обеспечивает стабилизацию и возможное повышение зрительных функций.

1. Тупоногов Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей. – М., Гуманитарный издательский центр «Владос». - 2013.

2. Якунин Г.А., Ермаков В.П. «Основы тифлопедагогике», - М., «Владос». - 2000.

3. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. - М., - 1998.

Түйіндеме

А.Н. Ғұбаш – облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнаулы мектеп-интернатының директоры, жоғары санатты тарих мұғалімі, БҚО, Орал қаласы, shcd96@mail.ru

Арнаулы білім беру ұйымдарында көздері нашар көретін балалардың көру қабілетінің қабылдауын дамыту бойынша жүргізілетін түзету-педагогикалық жұмыстар

Көру қабілеті бұзылған балаларға білім беруде олардың элеуметтік бейімделуі, психологиялық дамуындағы тежелістерін түзету, тәрбиелеу, емдеу мен сауықтыру, арнайы білім стандарты шегінде білім алу үшін дені сау балалардың мүмкіндігімен бірдей және сәйкес жағдайларын қамтамасыз ету, оларға арнайы түзету-дамыту орталары үшін көру мүмкіндігінің бұзылысын қайта қарауын қалыптастыру және білім беруде көру мүмкіндігін қабылдауын дамыту бойынша педагогикалық-түзету жұмыстарының негізгі тапсырмаларына ерекше көңіл бөлінген.

Мақалада көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнаулы мектеп-интернат жағдайында педагогикалық-түзету жұмыстарының жүйесі жазылған. Коммуникативтік-ақпараттық технологияларына көңіл бөлінген. АКТ қолдануда оқушылардың қызығушылықтарын ояту, оқытылуын күшейту, әдіс-тәсілдерді кеңінен қолдану: талдау, салыстыру, ойын әдістері, зерттеу әдістері, топтау, жинақтау қолданылады.

Түйінді сөздер: көру қабілетінің бұзылуы, түзету жұмыстар, көру арқылы қабылдау.

Summary

A.N. Gubash – the director of regional special boarding school for visually impaired children, teacher of higher category, West Kazakhstan region, city Uralsk, shcd96@mail.ru

Correction pedagogical work on development of visual perception with visually impaired children in the special educational organizations

Education of children with visual impairments establishes for them a special correctional and development environment that ensures adequate conditions and equal with ordinary children educational opportunities within special educational standards, treatment and rehabilitation, education, correction of development disorders, social adaptation. Particular attention is drawn to the main tasks of correctional and pedagogical work on the development of visual perception.

The article describes a system of correctional and pedagogical work in a special school - boarding school for children with visual impairment. Attention is paid to information and communication technology. The use of ICT allows you to create an information environment that stimulates interest, increases motivation training, allowing greater use of educational methods and techniques of analysis, comparison, generalization, classification, problem and search methods, game method.

Keywords: blurred vision, correctional work, visual perception.

373.3.016: 376-056.264

HEALTH-SAVING TECHNOLOGY

Kazanbaeva A.B. – 2 course magister Department of "Defectology" KarGU named after E.A. Buketov,
vip.kazanbaeva@mail.ru

Scientific supervisor: Dahbay B. D. – Doctor of Medical, Professor,
KarGU named after E.A. Buketov, dahbay_b@mail.ru

The article deals with the concept, the basic priorities and objectives of today's health-technology. The relevance of training a child with developmental problems learning in school with health-educational technologies in the conditions of modern Kazakhstan is obvious. The authors reveal the particular term as one of the most advanced educational systems of the XXI century, and as a set of methods, forms and methods of preschool education, without prejudice to their health, and as a qualitative characteristic of any educational technology on the criterion of its impact on the health of pre-school children and teachers.

Key words: Health-saving technology, education technologies.

Healthy children - it is the welfare of society. Without a healthy younger generation the nation has no future. Health - everything, but without health nothing.

"Health-saving technology." What is it?

"Health-saving educational technologies", by definition, N.K Smirnov[11] - it's all the psychological and pedagogical technologies, programs, practices, which are aimed at instilling in children a culture of health, personal qualities that contribute to its preservation and strengthening, the formation of ideas about health as a value, the motivation to maintaining a healthy lifestyle.

Under the health-saving educational technology understand the system that creates the maximum possible conditions for the preservation, strengthening and development of the spiritual, emotional, intellectual, personal and physical health of all educational subjects (children, teachers, and others.).

Health-saving technology, according to V.D Sonkin [9] - is:

- ✓ The child's learning environment in educational institutions (the absence of stress, the adequacy of the requirements, the adequacy of training and education techniques);
- ✓ rational organization of educational process (according to age, sex, individual characteristics and hygiene requirements);
- ✓ appropriate training and exercise opportunities to age of the child;
- ✓ necessary, sufficient and rationally organized motor mode.

There are various types of technologies:

1. School health (preventive vaccination, provision of physical activity, fortification, healthy nutrition organization)

2. Health (physical training, physiotherapy, aromatherapy, tempering, gymnastics, massage, herbal medicine, art therapy, and others.)

3. Technology training to health (including relevant topics in the ACA)

4. Education of culture of health (sectarian work, sports events, leisure, etc.)

By the nature of the activities of health-saving technologies can be as private (highly specialized), and complex (integrated). Direction of activity among private health-release technologies:

- ✓ health (disease prevention technologies, correction and rehabilitation of physical health, sanitation and hygiene activities);
- ✓ education, promote health (information and training and educational);
- ✓ social (technology ensuring a healthy and safe lifestyle, prevention and correction of deviant behavior);
- ✓ Psychological (prevention and therapy of mental disorders of personal and intellectual development of the technology).

✓ For complex health-saving technologies include:

✓ integrated disease prevention technologies, correction and rehabilitation of health (health and fitness and valeological);

✓ pedagogical techniques that promote health; technology, forming healthy lifestyle.

The teacher in the organization and conduct of the ACA should be considered:

- ✓ environment and hygienic conditions in the group: temperature and freshness of the air, the rationality of lighting, lack of monotonous, unpleasant sound stimuli, etc .;
- ✓ The number of types of organized learning activities: frequent changes in one activity from the other children require additional adaptation efforts; the average duration and frequency of alternation of different types of learning activities.

The concept of "health-saving educational technologies" (HSET) appeared in the pedagogical lexicon in the last few years and is still seen by many teachers as an analogue of sanitary measures. This is evidence of a distorted understanding of the term "health-saving educational technology" primitive representations about the content of the work to be undertaken by the kindergarten to carry out its most important task - the preservation and strengthening of health of children.

"Health-saving technology" integrates all areas of work of preschool conservation organization, formation and strengthening of health of children. Health-saving educational technology can be defined as the science, art and so the duty to teach and educate children so they can grow up healthy and happy.

Technology - it is, above all, a systematic method of creating, applying and determining the whole process of teaching and learning, taking into account technical and human resources and their interaction, which concentrates on the optimization of forms of education.

Health-saving pedagogy cannot be expressed any particular educational technology. At the same time, the concept of "health-saving technologies," combines all the activities on the formation of the educational establishment, preservation and strengthening of health of children.

Under the health-saving technology - we mean a system of measures to protect and promote the health of children, taking into account the most important characteristics of the educational environment and conditions of life of the child, the impact on health.

Health-saving educational technologies can be considered as a technological basis for health-saving pedagogy - one of the most advanced educational systems of the XXI century, and as a set of methods, forms and methods of preschool education, without prejudice to their health, and as a qualitative characteristic of any educational technology on the criterion of its impact on the health of preschool children and teachers.

According to different understandings of the term and teachers of educational institutions. Some believe that HSET - it is one or more new pedagogical technologies, alternative to all other, and therefore it is possible to choose: whether to work, for instance on technologies:

- ✓ gaming technology;
- ✓ Technology project method of teaching;
- ✓ TRIZ technology;
- ✓ Technology "Learning to read and write and write" E.E Shuleshko et al.
- ✓ etc. or "health- saving technologies."

The concept of "School health" refers to any qualitative characteristics of educational technology, showing how the implementation of this technology solves the problem of preserving the health of children.

Fundamental priorities for the improvement of pedagogy as follows:

1. Healthy Child - practically achievable rate of child development.
2. Improvement - not a set of therapeutic, and preventive measures, and the form of psycho physiological features of children.
3. Individually-differentiated approach - the main means of health-developing work with children.

The goal - health-educational learning technologies to provide preschooler opportunity to maintain health, to form him the necessary knowledge and skills for a healthy lifestyle learn to use the acquired knowledge in everyday life.

The realization of this goal depends on the following priorities for teaching and educational process:

- ✓ rational organization of educational process in accordance with sanitary-epidemiological norms ;
- ✓ rational organization of physical activity for children;
- ✓ System works on the formation of values of health and healthy lifestyles.

The priority of the teachers is to use modern student-oriented and health-technology. Teachers preschool organization must find the best way of teaching children, to use advanced teaching technologies to the learning process was a joyful, accessible to all, health-saving. Search pedagogical technologies will solve the problem of combining high productivity of the educational process such pedagogical technologies that will maintain and strengthen the existing level of children's health. Implement a combination of traditional methods and forms of training with modern techniques, as well as tested in the educational process of innovative technologies.

The task of educators is to create conditions for the development, contribute to the preservation and strengthening of health of the child, which is to carry student-centered approach to learning and education.

Any student-oriented technology may be called health-saving[7].

- ✓ gaming technology;
- ✓ level differentiation technology;
- ✓ Technology project method of teaching;
- ✓ TRIZ technology;
- ✓ Technology "Learning to read and write and write" E.E Shuleshko et al.

The inclusion of elements of the game in the learning process makes it possible to direct the emotional and mental activity of preschool children, learning material must be available, and the methods and types of work are interesting for children.

The use of gaming technology in the DMA in combination with other techniques and methods of organization of the educational process strengthens the motivation to study the new material helps to bring about positive emotions, to see the individuality of children.

Healthy child happy is included in all activities; he is cheerful, optimistic, open to communicate with their peers and teachers. This is the key to successful development of all spheres of personality, all its properties and qualities. Among the conditions that provide an effective solution to the problem of preserving and strengthening the health of children, of paramount importance is the age approach to a child's life. Subject to the requirements of the age approach preschool institution is possible directions for determining the content and teaching methods, to adequately meet the task of preserving and strengthening the health of preschool children, thus posing the problem of features of the organization of health-medium pre-school organization. Age approach to training and education of children, aimed at preserving and strengthening their health, allows you to select principles of selection of the content and methods of preschool education. Dominant guidelines for implementing national standards for pre-school education and training, 2008, are as follows[5]:

- the principle of individuation;
- the principle of differentiation;
- the integration principle.

The foundation of the educational process should be the diagnosis, determining the trajectory of development of each child. Construction of educational process in preschool organization is based on a model that provides a comprehensive development of the personality of the child, taking into account their individual psycho-physiological and intellectual capacities. The most effective form of individualization of the educational process, ensuring maximum comfort for the child, is a differentiated instruction based on deep somatic, psycho-physiological and psycho-pedagogical diagnostics. With all the differences of individual characteristics of children, they should have a uniform starting level before going to school, and with less stress to the health of the body took place reorientation to new living conditions.

The main purpose of preparing children for school is to develop preschooler qualities that are necessary for mastery learning and cognitive activity . Curiosity, initiative, independence, random, creative self-expression of the child and other important role acquire indicators of age and individually-personal capabilities and interests of the child, indicators of socialization of children, as well as in the broad sense of health outcomes of preschoolers. State of health (physical, psychological, social, moral) should be a priority in assessing the effectiveness of education.

The use of technology in health-DMA and outside the protection of the health of the child is on the application of the potential harm is the most important task of pre-school organization and each teacher for the preparation of the child for school. This implies the need to create in children a culture of health, education needs to lead a healthy lifestyle, providing the necessary knowledge, the formation of relevant skills.

Health-planning technology, can be identified[4]:

- forms of work
- the time of day in the mode
- children's age
- particular method of

All health-saving technologies can be divided into 4 groups:

1. Technology conserving and promoting health.

- Dynamic pause (individual complexes. Moments that may include respiratory, Finger, articulation exercises, exercises for the eyes, etc.)

- mobile and sports games
- contrasting track, fitness equipment

2. Technology of health education[2].

- ✓ morning exercise
- ✓ physical culture classes
- ✓ pool
- ✓ acupressure
- ✓ sports entertainment, holidays
- ✓ health Day

Media (situational small games - role imitative simulation game)

3. Technology of musical influence.

- ✓ music therapy
- ✓ tale therapy
- ✓ book therapy others.

4. Behavior correction technology.

The organization of health-medium pre-school organizations[8]

Subject to the requirements of the age approach preschool organization indicates the possible directions of determining the content and teaching methods, to adequately meet the task of preserving and strengthening the health of preschool children, thus posing the problem of features of the organization of health-medium pre-school organization. Age approach to training and education of children allows to maintain close communication and coordination of all components of the system of preschool education (goals, objectives, contents, methods, forms of organization of the educational process) with the age characteristics and possibilities of development of children. This ensures continuity in the development of every child at every stage of pre-school education.

The forms of work for children and adults, particularly joint ventures involved in the educational space, which is exactly the educational environment, primarily responsible for the overload mechanism.

The presence or lack of motivation in children and adults activities - the main factor that will determine, a child to learn, and it will be really healthy.

Properly organized a joint activity of the teacher with children and children's self-employment provide rich opportunities for recreation of children promote the activation of internal resources, help relieve emotional and physical stress.

Each group must be equipped with "Angles health." They can be equipped with both traditional aids (massage mats, masseurs, sports equipment, etc.) and non-standard equipment, made by the hands of teachers.

"The dry aquarium", which helps to relieve stress, fatigue, relaxation of muscles of the shoulder girdle

Walking on the mat from the traffic jams, where the massage of the feet

For the development of speech and breathing to increase lung volume, using traditional and non-traditional equipment (pompons, turntables)

It is generally known that the palms of hands, there are many points that kneading can act on various points of the body. To do this, we use a variety of massagers, including homemade.

For a foot massage and development of coordination of movements are used mats of rope with knots.

Using contrasting tracks (cover - pebbles) and exercise on Roller Massager.

Walking along the paths of the metal caps barefoot.

Daily conduct after a dream of improving gymnastics barefoot to music.

The structure of the health conditions of each group, you can make a variety of medical and rehabilitation methods, techniques, methods [3]:

- Facial workout;
- Gymnastics for the eyes (helps relieve static eye muscle tension, blood circulation);
- Finger gymnastics (trains fine motor skills, stimulates speech, spatial thinking, attention, blood circulation, imagination, speed of reaction);
- Breathing exercises (contributes to the development and strengthening of the chest)
- acupressure;
- Games, exercises for the prevention and correction of flat feet and posture;

- Physical training moments in the ACA are beneficial to the recovery of mental health, prevent the build-up of fatigue, increase the emotional level of children, and remove the static load;
- Dynamic pause and fitness minute include exercises to relieve eye strain and the prevention of visual impairment.

The interaction with the staff of the kindergarten pupils parents to preserve and strengthen the health of children, promotion of healthy lifestyles in the family environment.

For this purpose, various forms and methods [1]:

- ✓ group parent meetings, for example, "On health - seriously!"
- ✓ questioning "How healthy is your child?"
- ✓ joint actions: sports events, health days
- ✓ advice, guidance ("Jogging - it's great!")
- ✓ memos, brochures from the series "finger exercises", "How to harden the child?"
- ✓ open days
- ✓ parent training methods and techniques Health restoring children (trainings, workshops)
- ✓ edition of the newspaper in preschool organization "Parent Bulletin" and others.

The goal of modern preschool organization - preparing children for school. Each preschooler should get into the kindergarten knowledge that they will be needed later in life.

1. Александрова Е.Ю. *Оздоровительная работа в ДОУ Волгоград, 2005*
2. Доскин В.А., Голубева Л.Г. *растем здоровыми М., 2002*
3. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. *Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста М., 1978*
4. Лазарев М.Л. *«Здравствуй!» / Программа формирования здоровья детей дошкольного возраста М., 2004*
5. Лазарев М.Л. *«Здравствуй!» / Учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ М., 2004*
6. Лескова Г.П. *Влияние оценки воспитателя на усвоение движений детьми М., 1982*
7. Маханева М.Д. *Воспитание здорового ребенка М., 2000*
8. Петерина С.В. *Воспитание культуры у детей дошкольного возраста М., 2002*
9. Сонькин В.Д., Безруких М.М., *Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология, формы, методы, опыт применения – методические рекомендации (М.:«Триада-фарм»,2004.– 117с.)*
10. Смирнов Н.К., *Методическое пособие. М.: АПК и ПРО, 2002. - 121с.*
11. Чупаха И.В. *Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе М., 2006*
12. Шаврыгин Б.В. *Если малыш часто болеет М., 2005*

Түйіндеме

А.Б. Казанбаева – Е.А. Букетов атындағы ҚарМУ 2 курс магистранты «Дефектология» кафедрасы, Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ., vip.kazanbaeva@mail.ru

Ғылыми жетекші: **Б.Д. Дахбай** – медицина ғылымының докторы, Е.А.Букетов атындағы ҚарМУ профессоры, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., dahbay_b@mail.ru

Денсаулық сақтау технологиясы

Мақалада, тұжырымдамаға бүгінгі денсаулық сақтау технологиясы-негізгі басымдықтары мен міндеттерін айналысады. Қазіргі заманғы Қазақстан жағдайындағы денсаулық-білім беру технологиялары бар мектепте оқыту дамуында проблемалары бар баланы оқыту өзектілігі айқын. Авторлар өз денсаулығына залал келтірмей, және кез келген білім беру технологиясы сапалы сипаттамасы ретінде, ХХІ ғасырдың ең озық білім беру жүйелерінің бірі ретінде, мен әдістерін, формалары мен мектепке дейінгі білім беру әдістерін жиынтығы ретінде белгілі бір терминді анықтау мектепке дейінгі балалар мен мұғалімдердің денсаулығына тигізетін әсерінің өлшемі.

Түйін сөздер: денсаулық сақтау технологиясы-негізгі, білім беру технологиясы.

Резюме

Казанбаева А.Б. – магистрант 2 курса кафедры «Дефектология» КарГУ имени Е.А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда, vip.kazanbaeva@mail.ru

Научный руководитель: **Дахбай Б.Д.** – доктор медицинских наук, профессор КарГУ им. Е.А. Букетова, Республика Казахстан, г. Караганда, dahbay_b@mail.ru

Здоровьесберегающие технологии

В статье раскрыты понятие, основополагающие приоритеты и цели современных здоровьесберегающих технологии. Актуальность подготовки ребенка с проблемами в развитии к обучению в школе с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий в условиях современного Казахстана очевидна. Авторы выявляют особенности феномена здоровьесберегающих технологий как одной из самых перспективных образо-

вательных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения дошкольников, без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье дошкольников и педагогов.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, образовательные технологии.

УДК: 376.42

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБОК У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Зипарова Г.А. – магистрант 2 курса КазГосЖенПУ, Алматы, kafedraspkanpy@mail.ru

Научный руководитель: Бектаева К.Ж. – к.н.п., профессор кафедры специального образования КазНПУ им.Абая, г.Алматы, kafedraspkanpy@mail.ru

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что нарушение речи умственно отсталых детей носит системный характер. В.Г.Петрова, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова и др. выделяют комплекс многообразных факторов, обуславливающих нарушения речи у умственно отсталых дошкольников. При этом они отмечают, что основной причиной аномального развития и нарушений речи является недоразвитие познавательной деятельности: ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей.

В статье рассматриваются методы и приемы работы, направленные на преодоление фонетических ошибок у дошкольников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях, на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром.

Ключевые слова: фонетические ошибки, фонетико-фонематическое недоразвитие, фонематический слух, фонематический анализ, фонематический синтез.

У детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными все операции речевой деятельности:

- имеет место слабость мотивации,
- снижение потребности в речевом общении,
- грубо нарушено программирование речевой деятельности,
- создание внутренних программ речевых действий,
- реализация речевой программы и контроля за речью,
- сличение полученного результата с предварительным замыслом,
- его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Нарушение фонематического слуха мешает детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматикой, тормозит развитие связной речи.

Фонематический слух является основой для понимания смысла сказанного. При несформированности речевого звуко различения ребенок воспринимает (запоминает, повторяет, пишет) не то, что ему сказали, а то, что он услышал – что-то точно, а что-то очень приблизительно.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни) параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Таким образом, проблема формирования фонематических процессов у дошкольников является актуальной, так как развитие фонематического анализа и фонетического синтеза положительно влияет на становление всей речевой системы.

Фонематический анализ – это сложный процесс умственного действия, формирующий умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, то есть четко представлять себе звуковую структуру. Фонетический синтез - умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков.

Фонематические процессы включают в себя:

- фонематический слух
- фонематическое восприятие
- фонематические представления

Фонематический слух включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Речью занимается относительно поздно по происхождению структура нервной системы. Неречевой же слух – восприятие шума воды, ветра, бытовых шумов, звуков музыки – по своему происхождению гораздо древнее. Формируясь, сложные психические процессы опираются и зависят от более элементарных функций, лежащих в их основе и составляющих как бы «базу» для их развития. Ребенок может научиться говорить и мыслить только воспринимая. Формирование речевого восприятия начинается с узнавания природных, бытовых и музыкальных шумов, голосов животных и людей. При этом различение неречевых звуков должно обязательно сопровождаться развитием чувства ритма. Чтобы образ предмета, издающего звук, был более полным и ребенок мог догадаться о нем по ситуации, предмет этот нужно рассматривать, если возможно трогать, брать в руки. С другой стороны так же полезно выполнять упражнения с закрытыми глазами, анализировать звуки только на слух, без опоры на зрение. Обычно работа начинается с наиболее элементарных видов различения – «тихого-громкого», «быстрого-медленного», выбираются контрастные по ритмической и эмоциональной структуре музыкальные фрагменты. Хорошо, если дети, слушая музыку, начинают подпевать, дирижировать, танцевать.

Фонематическое восприятие включает в себя 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- осознание или подсчет количества звуков в слове

На современном этапе развития логопедии остро стоит вопрос о резком росте речевых нарушений у детей с нарушением интеллекта. Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта исследовались М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Д.И. Орловой, М.А. Савченко, Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой.

Все исследователи говорят о том, что у детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи детей с интеллектуальной недостаточностью является слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах. В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих. Развитие моторики, в том числе и речевой, у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. Точность речевых движений обеспечивается двояким контролем. Оказывается неточным как слуховой, так и кинестетический контроль.

В.Г.Петрова, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова выделяют комплекс многообразных факторов, обуславливающих нарушения их речи. При этом она отмечает, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности. Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей. Наряду с этим имеют место и другие факторы, вызывающие у них нарушения речи: аномалии в строении речевого аппарата, обуславливающие ринолалию, механическую дислалию, локальное органическое поражение подкорковых отделов головного мозга, приводящее к возникновению органического заикания, дизартрии.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми

оказываются высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения. Сенсомоторный уровень речи у этих детей страдает по-разному.

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизм речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего недоразвития мозговых систем, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологии со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости. У детей с умственной отсталостью встречаются все формы расстройств речи, как и у нормальных детей (дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др.). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект. Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

У детей с нарушением интеллекта имеет место более позднее развитие фонематического восприятия, которое является сложным видом психической деятельности. Правильная слуховая дифференциация звуков речи требует сформированности процессов анализа и синтеза. Нарушение аналитико-синтетической деятельности у детей с нарушением интеллекта сказывается и на функционировании речеслухового анализатора. По этой причине дети с нарушением интеллекта часто не различают на слух многие звуки, особенно звуки, близкие акустически и артикуляторно. Распространенность фонетических недостатков в значительной степени зависит от степени выраженности умственной отсталости. Фонетически неправильная речь создает препятствия для общения ребенка с окружающими его взрослыми и сверстниками, следствием чего становится речевая замкнутость, нерешительность, излишняя застенчивость, резко обнаруживается неуверенность в своих знаниях. Эти личностные черты усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития, снижают и без того слабую любознательность, не способствуют появлению новых интересов. Не четко воспринимая слова, имеющие сходно звучащие фонемы, умственно отсталый ребенок не замечает различий между этими словами и не усваивает значения каждого из них. Также трудно воспринимаются безударные и, следовательно, недостаточно отчетливо звучащие окончания. Это существенно замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка, затормаживает продвижение в вербальном развитии.

Овладение фонетически правильной речью затрудняется также и тем, что у детей с интеллектуальной недостаточностью не сформирована мотивация учебной деятельности. Именно поэтому при построении системы занятий логопед в первую очередь направляет свои усилия на то, чтобы способствовать общему развитию учащихся, возбудить у детей интерес к происходящему, желание говорить.

Следующей особенностью нарушений звукопроизношения у таких детей является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. Наиболее распространенным является неумение произносить звук и правильно его использовать в самостоятельной речи. Большое количество замен обусловлено не только трудностями тонкой моторной дифференциации, но и нарушениями слуховой дифференциации звуков, несформированностью операций слухового и кинестетического контроля, а также операции выбора фонем. Умственно отсталые дети часто заменяют один из согласных стечения фонетически сходным звуком. При воспроизведении стечения согласных заменяется, как правило, первый звук, особенно если это артикуляторно сложный звук (цветы - "светы").

Замены чаще всего осуществляются по признаку артикуляторно-акустического или акустического сходства (р' - л', т' - с', ' ш - х, т - с, к - п, в - л, к - т). И лишь небольшое количество замен можно объяснить артикуляторным сходством звуков. Это свидетельствует о том, что важной причиной неправильного воспроизведения стечения согласных является неточность их слухового различения в слове.

Искажения структуры отдельного слога у умственно отсталых детей проявляются и в перестановках звуков соседних слогов (кипарис - "пикарис). Гласные воспроизводятся правильно, а согласные переставляются. Искажения слоговой структуры на уровне слова проявляются в большинстве своем в пропусках слогов (санитар - "сатар"). Пропуски слога наблюдаются в основном в середине слова (медвежонок - "межонок") или в начале слова (аптечка - "течка"). Искажения слоговой струк-

туры слова проявляются, начиная с 3-5 сложных слов, чаще в словах со стечением согласных. Многосложные слова, хорошо знакомые детям и часто употребляемые, реже искажаются, чем слова, мало знакомые и редко употребляемые.

Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков. В одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У заторможенных детей, голос тихий, слабый, немодулированный, а у возбудимых – крикливый, резкий. Особенно выраженными являются нарушения просодической стороны речи у детей с болезнью Дауна. Темп речи замедленный, скандированный. Наблюдается брадилалия и неврозоподобное заикание. Распространенными у этих детей являются и голосовые расстройства (дисфония). Голос слабый, тусклый, сиплый, глухой, нарушена координация движений дыхательного, голосового, артикуляторного аппарата.

Учитывая тесную взаимосвязь состояния речи и моторной сферы ребенка, сложную структуру и условия построения двигательного акта, особенности нарушений моторных функций, артикуляционно-акустические признаки звуков в структуре различных типов слогов у дошкольников с нарушением интеллекта, разработана методика коррекции нарушений артикуляционной и ручной моторики в процессе преодоления звукопроизносительных нарушений и последовательность использования речевого материала для формирования правильной артикуляции.

Основное внимание уделяется формированию кинестетической основы движения рук и артикуляторных движений. Система упражнений по развитию моторной функции предусматривает одновременное воздействие на кинетическую и кинестетическую основу движения, на статическую и динамическую координацию движений, формирование различных уровней движений и постепенное их усложнение.

С точки зрения развития речи дети с нарушением интеллекта представляют собой неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой.

Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений.

Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило не происходит.

Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительным.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого часто совсем не понимается ребенком с нарушением интеллекта, либо понимается неточно, либо искаженно.

Речь у детей с нарушениями интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями.

Овладение родным языком как средством и способом специфически человеческого общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте.

Развитие речи у детей происходит в процессе всех видов детской деятельности, в повседневной жизни, в общении с членами семьи, а также на специальных занятиях по развитию речи.

Коррекционная помощь дошкольникам с умственной отсталостью.

В процессе коррекции речи следует иметь в виду общие и специфические закономерности развития детей с умственной отсталостью. Дифференцированный подход осуществляется на основе

этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей детей. В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, системности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального подхода.

Логопедическое воздействие опирается и на специальные принципы: этиопатогенетический (учета этиологии и механизмов речевого нарушения), системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, онтогенетический, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, использования обходного пути, формирование речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

Обследование фонематического слуха

Используемые в этом разделе приемы схожи с пробами, применяемыми в нейропсихологическом обследовании и позволяют выявить у ребенка не только нарушения фонематического слуха, но и ряд других показателей: замедленность, трудности переключения, персеверации (А.Р. Лурия, 1973, 1979; Л.С. Цветкова, 1971, 1998; Т.И. Власенко, 1992 и др.). Количественная оценка дается на основании сформированности именно фонематического слуха, все другие показатели могут быть оценены качественно.

1. Отраженное воспроизведение слоговых рядов (пар)

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной».

Экспериментатор предлагает повторить серии из трех слогов (в случае невыполнения – из двух) с оппозиционными звуками. Если ребенок дефектно произносит звуки в предлагаемых пробах, обследуется различение фонем на невербальном уровне. Для этого ребенку предлагается реагировать на звуки условными движениями (хлопать в ладоши, если услышит заданный звук).

Предлагаемый материал

Да – та – да

Та – да – та

Га – ка – га

Ка – га – ка

Ба – па – ба

Па – ба – па

Ка – ха – ка

Ха – ка – ха

Са – за – са

За – са – за

Са – ша – са

Ша – са – ша

2. Отраженное воспроизведение рядов (пар) слов

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной».

Предлагаемый материал

Кот – год – кот

Том – дом – том

День – тень – день

Почка – бочка – почка

Оценка для заданий № 1, 2:

5 баллов – все задания точно воспроизводятся;

4 балла – имеются единичные случаи ошибочного воспроизведения рядов слогов или слов, но при этом слоговая воспроизводится точно;

3 балла – задания выполняются в замедленном темпе, в большинстве заданий ряды воспроизводятся неточно, но пары – точно;

2 балла – большинство заданий выполняется только после повторных проговариваний, при этом чаще всего ряды воспроизводятся неверно, иногда ошибочно воспроизводятся и слоговые (словесные) пары;

1 балл – невыполнение.

3. Различение на слух оппозиционных фонем на материале слов

Инструкция: «Если я правильно назову картинку, хлопни в ладоши, если неправильно – не хлопай». Картинки: санки, шляпа, старушка, птенец.

Предлагаемый материал

Шанки – фанки – сянки – санки – танки

Сляпа – шьяпа – фляпа – шлапа

Фтарфка – штарушка – сталуска – старушка – стаюска

Пченец – птенесь – птенец – тинеть – птинеч

Оценка:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – часть заданий выполняется с ошибкой, но ошибка исправляется самостоятельно;

3 балла – ошибки исправляются после повторного воспроизведения;

2 балла – часть заданий недоступна, при выполнении требуется повторное воспроизведение;

1 балл – невыполнение.

4. Изучение дифференциации звуков в произношении

Серия «А». Повторение пар слов.

Смешиваемые звуки Предлагаемые пары

Ш – Ж Мишка – миска

Ж – З Рожи – розы

Ч – Т' Челка – телка

Ц – С Цапля – сабля

С – Ч Каска – качка

Ч – Щ Челка – щелка

Л' – Й Галька – гайка

Л – Л' Галка – галька

Р – Л Рак – лак

Серия «Б». Повторение фраз:

Предлагаемый материал

Старший братишка рассказал страшную сказку.

Старушка сушила пушистую шубу.

Течет речка, печет печка.

Юля уронила фарфоровое блюдо.

Чайка отличается от цапли.

У Сони цветик – семицветик.

Жутко жуку жить на суку.

В домишке жили мышки.

Оценка для заданий № 4 «А», «Б»:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно, задание выполняется в несколько замедленном темпе;

3 балла – задания выполняются в замедленном темпе, много ошибок, некоторые ошибки исправляются самостоятельно, часть заданий недоступна;

2 балла – задания выполняются с ошибками, большинство заданий недоступны;

1 балл – неадекватные ответы, отказ от выполнения.

Особенности работы логопеда и воспитателя по развитию фонематического слуха и фонематического восприятия

В работе по формированию фонематического восприятия можно выделить следующие этапы:

I этап – узнавание неречевых звуков;

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;

III этап – различение слов, близких по своему звуковому составу;

IV этап – дифференциация слогов;

V этап – дифференциация фонем;

VI этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин

неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение. Работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки.

Дети должны в играх научиться различать высоту, силу и тембр голоса, вслушиваясь в одни и те же речевые звуки, звукосочетания, слова.

Затем дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу. Позже – учатся различать слоги и затем уже фонемы родного языка.

Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

Работа по формированию фонематического слуха у дошкольников.

Для начала необходимо также объяснить ребёнку, что звук и буква — это не одно и то же. Не обязательно рассказывать, как и почему так получилось, важно сказать, что люди между собой договорились писать одни и те же слова одинаково, чтобы им было легко понимать друг друга.

Итак, ребёнку уже ясно, для чего нужно уметь читать, писать и считать, но еще не понятно, как этому научиться. Начать можно с упражнений на развитие фонематического слуха.

Попробуем представить себе, как мы, взрослые, изучаем иностранный язык — сложнее всего именно понимание непривычных звуков в произношении разных людей. Так же и у детей — они не всегда могут понять, что постоянно в словах, а что привносится особенностями произношения каждого человека. Поэтому очень важно научить ребенка анализировать то, что он слышит и изображать это в буквах.

В дошкольном возрасте ребенок вполне готов к тому, чтобы усвоить грамматический ряд языка, научиться узнавать звуки как в начале, так и в конце и, что труднее всего, в середине слова. Некоторые сложности возникают лишь у детей с речевыми недостатками, при которых они могут путать различные звуки.

Индивидуальные занятия по заданию логопеда проводятся воспитателем во время второй половине дня, сразу же после дневного сна, то есть примерно с 15-ти часов и до полдника. Это так называемый логопедический час. Воспитатель занимается индивидуально с теми детьми, фамилии которых логопед записал в специальной тетради для вечерних заданий. Такая тетрадь заполняется ежедневно. Кроме того, логопед передаёт в группу заполненные тетради тех детей, с которыми он занимался утром.

Очень важно, чтобы во время индивидуального занятия воспитателя с ребёнком все остальные дети их не отвлекали, были заняты тихими играми. Лучше всего для этой цели подходят настольные и настольно-печатные игры. А если воспитатель при их распределении учитывает особенности каждого ребёнка, то такая игра одновременно даёт и обучающий эффект. Например, если у ребёнка трудности с мелкой моторикой – ему следует предложить собрать мозаику или нанизать бусы, если трудности с конструктивной деятельностью – сложить по образцу разрезанные картинки или специальные кубики и т. п.

Занятия с детьми лучше проводить в специально оборудованном логопедическом уголке. Здесь устанавливается большое зеркало, в котором могут отразиться лица ребёнка и воспитателя одновременно. Кроме того, здесь же желательно иметь изобразительный материал для закрепления звуков [Р], [РЬ], [Л], [ЛЬ], свистящих и шипящих звуков.

Занимаясь с ребёнком, воспитатель обязан помнить, что проговаривание всего фонетического материала по тетради должно происходить с обязательным выделением закреплённого звука голосом – произноситься утрированно. Воспитатель не должен пропустить ни одной фонетической или грамматической ошибки в речи ребёнка. Занятие может быть продолжено лишь после того, как ребёнок всё скажет правильно. Весь речевой материал воспитатель должен проговаривать громко, чётко, медленно и добиваться того же от малыша.

Воспитатель должен внимательно следить за речью детей и исправлять их ошибки не только на занятиях, но и на протяжении всех режимных моментов. Причём очень важно, чтобы все ошибки детей исправлялись воспитателем корректно. Ни в коем случае не следует передразнивать ребёнка, высмеивать его, так как это может спровоцировать снижение речевой активности (вплоть до полного

молчания в группе), замкнутость, отрицательное отношение малыша к воспитателю, к обучению в целом.

Манеры исправления ошибок в речи детей вне занятий и во время занятий отличаются друг от друга. Так, во время игр и бытовой деятельности не следует привлекать внимание детей к ошибкам кого-то из них, лучше это делать незаметно для остальных. Например, во время игры один из ребят говорит другому: «У всех кукулов сними туфли, неси без туфлев». Воспитатель, используя небольшой перерыв в игре, подзывает к себе этого ребёнка и предлагает ему послушать правильный и неправильный варианты сочетания слов («всех кукулов» или «всех кукол», «без туфлём» или «без туфель»). А затем спрашивает: «Как лучше сказать?». И только потом просит повторить правильную фразу.

Если же ошибка встречается в обращении к воспитателю, то можно реагировать так: «Ты же можешь правильно сказать, ну-ка попробуй!» или «Я не понимаю тебя. Подумай и скажи правильно».

Теперь об исправлении ошибок на занятиях. Здесь, во-первых, ограничено время и долгие, пространные выяснения того, как лучше сказать, со стороны воспитателя неуместны. Во-вторых, внимание детей приковано к речи отвечающего и незаметно, исправить его ошибки невозможно, да и не нужно. И, в-третьих, занятия, в отличие от случаев спонтанного неконтролируемого ребёнком общения, должны проходить при максимальной мобилизации внимания отвечающего, с установкой на грамотную, чёткую речь.

В связи со сказанным, ошибки в ходе занятий должны фиксироваться воспитателем моментально («Неверно», «Неправильно», «Не так сказал»). К исправлению грамматических неточностей привлекаются все дети. Сам же воспитатель исправляет грамматическую ошибку ребёнка только тогда, когда большинство детей не смогли этого сделать.

Ошибки в произношении также следует фиксировать и исправлять по ходу ответа. Например, если ребёнок неправильно произнёс звук [Р], воспитатель может предложить ему: «Повтори за мной, выделяя звук [Р], слова: стРоить, гоРка, собиРать, игРать».

Может случиться и так: одному из ребят очень хочется ответить, а воспитатель заранее знает, что сложное по слоговой структуре слово (милиционер, пододеяльник, водопроводчик) малыш не произнесёт и это вызовет у остальных смех. Следует предложить ребёнку сказать ответ воспитателю на ухо, а затем похвалить малыша за старание. Для того чтобы дети на всех занятиях говорили внятно и с наименьшим количеством фонетических ошибок, воспитатель должен своей очень чёткой, достаточно громкой и не торопливой речью задавать тон.

Процесс нормализации речи и угасание патологического рефлекса возможны только при повышенном внимании ребёнка к речи окружающих и своей собственной. Естественно, что такая работа требует от воспитателя терпения, такта, собранности и постоянной изобретательности.

Например: «Спрячь ручки» - прятать руки в песок или воду, услышав заданный звук.

«Слоговые дорожки» - рисовать круги на песке и воде, проговаривая слоговые дорожки.

«Водолаз» - со дна таза ребенок достает, называет и откладывает разные игрушки, предметы или специальные картинки для игр в воде с дифференцируемыми звуками.

«Два моря» - таз делится перегородкой на две части. Ребенок опускает предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками в разные моря (например, в море «с» или море «з»).

«Ширма» - за ширмой взрослый прячет некоторые предметы, которые могут звучать, например, колокольчик, барабан, стеклянная банка, деревянный кубик. Педагог издает звук при помощи предмета, а дети должны догадаться, какой предмет прозвучал.

Выводы:

В ходе изучения методической литературы были отобраны различные дидактические игры и упражнения, направленные на формирование фонетико-фонематической стороны речи, предложенные Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, Чевелевой Н.А, Фомичевой Н., Казанской В.Л и др. Речевой и наглядный материал для данных упражнений должен подбираться с учетом речевого опыта, а также индивидуальных фонетико-фонематических особенностей и возможностей каждого ребенка.

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - СПб.: Детство-пресс, 2010. .
2. Игры в логопедической работе с детьми. Под ред. В.И. Селиверстова. М., 2008 г.
3. Каши Г.В. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.,
4. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4 – 5 лет. М.: "Издательство ГНОМид ", 2010
5. Лалаева Р. И. Формирование правильной речи у дошкольников. Ростов-на-Дону: Феникс 2009 г.
6. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб., 2011.
7. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2011 г.
8. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками. С. - Пб., 2008г.
9. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Основы логопедической работы с детьми. – М., 2010.
10. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва - Воронеж, 2009 г.

Түйіндеме

Г.А. Зипарова – ҚазМемҚПУ 2 курс магистранты, Алматы, kafedraspkaznpu@mail.ru
Ғылыми жетекші: К.Ж.Бектаева – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру
кафедрасының профессоры, kafedraspkaznpu@mail.ru

Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың фонетикалық қателерін түзетуге арналған тәсілдер

Көптеген психологиялық-педагогикалық зерттеулерде зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің бұзылысы жүйелі сипатта болатыны жөнінде айтылады.

В.Г. Петрова, А.К. Аксенова, В.В. Воронкова т.б. зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарына себепші болатын көптеген факторлар кешенін бөледі.

Осыған орай, аномалды даму мен сөйлеу тілі бұзылыстарының басты себебі деп таным әрекеттерінің жетілмеуін атайды, яғни: қоршаған орта туралы түсініктерінің шектеулігі, сөз арқылы қатынасқа түсуінің әлсіздігі, қызығушылығының төмендігі, сөз арқылы қатынасқа түсуге қажеттілігінің төмендігі зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің аномалды және баяу дамуын күрделендіретін маңызды факторлар болып табылады.

Мақалада зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың тіл дамыту және айналамен таныстыру бақтарында фонетикалық қателерін түзетуге бағытталған әдістер мен тәсілдер қарастырылады.

Түйін сөздер: фонетикалық қателер, фонетикалық-фонематикалық жағының жетілмеуі, фонематикалық есту, фонематикалық талдау, фонематикалық жинақтау.

Summary

G.A.Ziparova - student doing her masters at 2 year at KazStWU kafedraspkaznpu@mail.ru
Scientific leader - K.Zh.Bektaeva- candidate of pedagogical sciences, Professor of Special education department.
KazNPU named after Abai kafedraspkaznpu@mail.ru

Working methods on overcoming of phonetic mistakes of preschool children with violation of intellect

In numerous psychology and pedagogical researches it is noted that violation of the speech of mentally retarded children has system character. V.G. Petrova, A.K. Akseonova, V.V. Voronkova, etc. allocate a complex of the diverse factors causing violations of the speech at mentally retarded preschool children. At the same time they note that the main reason for abnormal development and violations of the speech is the underdevelopment of cognitive activity: limitation of ideas of world around, weakness of speech contacts, immaturity of interests, decrease in need for speech communication represent the significant factors causing the slowed-down and abnormal development of the speech in mentally retarded children. In article the methods and working methods directed to overcoming of phonetic mistakes of preschool children with violation of intellect on logopedic occupations, on classes in development of the speech and acquaintance with world around are considered.

Keywords: phonetic mistakes, fonetiko-phonemic underdevelopment, phonemic hearing, phonemic analysis, phonemic synthesis.

УДК 376.01-053.4-056.264

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Нуркасым Н.Г. – воспитатель начальных классов ГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №2 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата»

Некоторые дети при поступлении в школу испытывают затруднения в усвоении программы обучения. Особое место среди причин такой неуспеваемости занимает задержка психического развития – негрубое отставание, требующее коррекционного подхода, но позволяющее обучаться в общеобразовательной школе. До поступления в школу родители не замечают такого поведения своих детей, или надеются, что ребенок «подтянется», «исправится», «научится». А ребенок приходит в школу и встречается с серьезными проблемами, с непосильными для него требованиями/

В данной статье рассматриваются проблемы особенностей и воспитания детей с задержкой психического развития в семье.

Ключевые слова: задержка психического развития, коррекционный подход, гиперопека, неуспеваемость.

Некоторые дети при поступлении в школу испытывают затруднения в усвоении программы обучения. Особое место среди причин такой неуспеваемости занимает задержка психического развития – негрубое отставание, требующее коррекционного подхода, но позволяющее обучаться в общеобразовательной школе.

До поступления в школу родители могут заметить, что их ребенок отличается от своих сверстников: поздно начал сидеть, стоять, говорить первые слова. Даже в процессе игры ребенок проявлял импульсивность, сначала делал, а потом только начинал думать. Активность его на занятиях в детском саду не всегда целенаправленна – ему трудно сосредоточиться на своей деятельности, не понимает, с чего начать, как продолжить, быстро отвлекается. Описанные особенности, и их сочетание уже могут оказаться тревожным сигналом неблагополучия.

К сожалению, родители не замечают такого поведения своих детей, или надеются, что ребенок «подтянется», «исправится», «научится». А ребенок приходит в школу и встречается с серьезными проблемами, с непосильными для него требованиями. Ему часто не удается привыкнуть к школьной жизни, к новому коллективу. По поведению он также отличается от сверстников, и учителя приходят в замешательство. «Крутится и отвлекается, «непоседа», ничего не слышит и не запоминает», «Все учащиеся в классе только начинают работать, а он уже устает, не проявляет интереса к занятию», — говорят педагоги. И родители растеряны: делаем вместе уроки по три часа, а толку нет, сам делать ничего не хочет, ленится, не старается, понять ничего не хочет. Постепенно такие дети попадают в категорию «стойко неуспевающих».

«Неуспевающий» ученик, работая медленно и не всегда верно и нарушая школьные требования, получает больше замечаний, плохих оценок. Над ним нередко подсмеиваются одноклассники. Постепенно у ребенка развивается тревожность, обида, ощущение собственной неуклюжести. При этом не только снижается самооценка, но и пропадает желание ходить в школу, делать уроки, заводить новые знакомства в классе.

Особое место среди причин стойкой неуспеваемости занимает такой вариант индивидуального развития психики ребенка, который в науке получил название задержка психического развития.

Задержка психического развития – это медицинский диагноз, поэтому определить его может только специалист. Если родители встретились с подобными трудностями, то лучше всего обратиться детскому врачу-психоневрологу для уточнения причины подобных проблем.

Под термином задержка психического развития понимается негрубое отставание в психическом развитии, которое, с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, с другой стороны, позволяет – как правило, при наличии этого специального подхода – обучаться в общеобразовательной школе.

Дети с задержкой психического развития часто неусидчивы, невнимательны, с трудом понимают условия предлагаемых заданий. У них проявляется низкая познавательная активность, они менее любознательны, чем сверстники. Такой ребенок как бы «не слышит» или «не видит» многого в окружающем его мире, не стремится понять, осмыслить происходящее вокруг него. Это обусловлено специфическими особенностями его психической деятельности – запоминания, мышления, внима-

ния, эмоционально-волевой сферы. В основе таких особенностей лежит чаще всего негрубая органическая недостаточность тех мозговых систем, которые отвечают за обучаемость ребенка и формирование сложных форм поведения. Для них так же характерны замедленный темп восприятия и переработки поступающей информации, при этом ребенок воспринимает информацию фрагментарно, не полно и поэтому не может осмыслить и усвоить ее так же, как его сверстник с нормальным темпом развития. Снижение памяти проявляется в трудности смысловой переработки информации, поэтому дети часто прибегают к механическому запоминанию.

У детей рассматриваемой категории снижена способность планировать свою деятельность, умение предвидеть результат своей деятельности и соотносить с ним отдельные действия. Недостаточная ориентировка в решении познавательных задач приводит к тому, что ребенок при выполнении какого-либо задания начинает работать «на авось», что приводит к многочисленным ошибкам.

Выделенные специфические особенности организации психической деятельности детей с задержкой психического развития показывают, что дети данной категории существенно отличаются от своих сверстников с нормальным темпом развития. Поэтому те обвинения, которые могут допускать родители: «лентяй», «ворон ловишь» — совсем не обоснованы. Детям действительно трудно выполнять школьные требования, они быстро устают, не могут долго сосредоточенно работать, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Именно дети данной категории нуждаются в помощи взрослых, особенно на первых этапах обучения.

Какую помощь могут оказать родители, если в семье ребенок с задержкой психического развития?

Можно столкнуться с проявлением полярных отношений родителей к детям с отклонениями в развитии. В одних семьях на ребенка смотрят как на маленького. Его опекают, собирают ему в школу портфель, родители контролируют каждое действие ребенка при выполнении домашних заданий. Вся жизнь в семье подчинена этому ребенку: за него делают все, включая и то, что без особого труда смог бы сделать он сам. Такая гиперопека детям очень вредна. Именно в простых видах деятельности, элементарных навыках самообслуживания и самоконтроля развиваются такие важные качества, как уверенность в себе, чувство ответственности, самостоятельность. Конечно, контроль необходим, но его необходимо организовывать не «над», а «рядом». Мама спрашивает своего ребенка: «Какие у вас завтра уроки? Расскажи, что ты положил в портфель?» или «Какой урок ты будешь делать сначала? Какое задание? Что для этого тебе нужно?» Вопросы подобного рода позволяют активизировать внимание ребенка, направить его в нужное русло, формировать самостоятельность принятия решений.

Не менее вредной для становления личности ребенка с задержкой психического развития оказывается и противоположная крайность, при которой возможности детей явно завышаются, к ним предъявляются требования без учета специфики их психической деятельности. Перегрузка, особенно интеллектуальная, влечет за собой не только снижение работоспособности, заторможенность в понимании ситуации, но и может проявиться как агрессия, срывы в поведении, резкие перепады настроения. Завышенные требования родителей приводят к тому, что, берясь за непосильное для себя дело, ребенок не может его выполнить, начинает нервничать, теряет веру в свои силы. Для того, чтобы сохранить работоспособность такого ребенка, не нанести учебной нагрузкой дополнительного вреда его здоровью, нужно очень внимательно отнестись к организации его труда и отдыха. Психологи и врачи утверждают, что перерывы во время выполнения домашнего задания совершенно необходимы. Сосредоточенно работать без отдыха в начале обучения ребенок может недолго, всего 8-15 мин. Так, непрерывное чтение у первоклассника не должно превышать 8-10 мин, письмо 4-5 мин. После этого лучше сменить деятельность. А через 30-40 минут имеет смысл сделать большой перерыв — можно перекусить, попрыгать, заняться конструктором, вырезать интересную картинку и наклеить в альбом. Ведь должны отдохнуть и глаза, и поработать другие группы мышц.

В психологии есть очень важный принцип — «обучение ведет за собой развитие» (Л.С.Выготский). Однако оно будет полезным и продуктивным только в том случае, если будет соответствовать реальным возможностям ребенка.

Возможен и другой вариант отношений родителей к детям — безразличное и попустительское. Часто он встречается в социально неблагополучных семьях или в таких, где родители за многочисленными своими проблемами не замечают проблем ребенка. Вначале они просто не замечают, как развивается их чадо, а после, когда проблемы станут очевидными, начинают посыпать их тумаками, пугать ремнями и чрезмерными наказаниями. Чуть позже, когда подобные действия не дадут результатов (а это естественно так и будет), махнут рукой, мол «живи, как хочешь».

Особенно важными для формирования личности школьника являются успехи первых лет обучения. В этот период закладываются не только базисные знания и навыки, но и умение учиться, взаимоотношения с педагогами, отношение к себе как к ученику. Самооценка ребенка в этом возрасте очень во многом зависит от оценки окружающих его людей.

Важно, чтобы ребенок верил в свои силы, испытывал состояние комфорта, защищенности, позитивного мировосприятия и интереса. Для формирования этой стороны психики ребенка с задержкой психического развития очень большое значение имеет общение. До тех пор, пока он не научился читать, единственное средство понимания мира — рассказ взрослого, интересный и увлекательный. Задайте потом своему ребенку вопросы о том, что он узнал. Есть вопрос — есть работа мысли. Есть мысль — активизируется память.

Познавательная активность, стремление к умственному труду формируются сначала на легком, доступном ребенку и в то же время интересном материале. Заинтересованность и успех не только пробуждают в ребенке веру в свои силы, снимают напряженность, но и способствуют поддержанию активного, комфортного состояния. Причем, это лучше делать во внеучебной обстановке: по дороге к бабушке, сидя вечером на диване, собирая вместе поделку из конструктора.

Нуждается ли ребенок с задержкой психического развития во врачебной помощи? Задержка психического развития не болезнь, а индивидуальный вариант психического развития. Но, как утверждают специалисты, в основе развития психики таких детей лежит та или иная несостоятельность структурно-функциональных мозговых систем, приобретенная в результате негрубого повреждения мозга. Поэтому обследование врачом-психоневрологом ребенка с задержкой психического развития желательно: он может выявить признаки органической поврежденности мозга и медикаментозно воздействовать на него, может при помощи лекарств скоординировать излишнюю заторможенность или возбудимость ребенка, нормализовать сон, активизировать работу клеток головного мозга.

В данное время для детей с задержкой психического развития разработаны образовательные программы, созданы специальные классы в стенах общеобразовательных школ. В них созданы адекватные условия — малая наполняемость класса. Дополнительные часы на индивидуальные занятия с ребенком не позволяют упустить те особенности, которые существенны для его обучения.

Подводя итоги, очень важно своевременно обратить внимание на задержку в психическом развитии своего ребенка: чем раньше начата работа с ребенком, чем выше вероятность наиболее полной компенсации недостатков его развития и тем выше гарантия, что он не будет травмирован, оказавшись без специальной помощи в общем потоке обучения и осознавая свою несостоятельность.

1. Мاستюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

2. Белопольская НЛ. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. — 1984. — № 5.

3. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Рожкова. — М., 2001.

4. ДобсонДж. Непослушный ребенок: Практическое руководство для родителей. — М., 1992.

5. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. — М., 1993.

6. Захаров АМ. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М., 1986.

7. Ипполитова М.В., Мастюкова Е.М., Бабенкова РД. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. — М., 1985.

8. Куликова ТА. Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М., 2001.

Түйіндеме

Н.Г. Нұрқасым – №2 қимыл-тірек мүшелерінің мүкісі бар арнаулы (түзету) ММ мектеп-интернатының бастауыш сыныптар тәрбиешісі

Психикалық дамуы тежелген балаларды отбасында тәрбиелеудің ерекшеліктері мәселесі

Мақалада психикалық дамуы тежелген балаларды отбасында тәрбиелеудің ерекшеліктері мәселесі қарастырылған. Кейбір балалар мектеп табалдырығын аттағанда мектеп бағдарламасын меңгеруде қиындықтарға тап болады. Мұндай үлгермеушіліктің себептерінің бірі болып табылатыны- ол балалардың психикалық дамуының тежелуі – коррекциялық көзқарасты қажет ететін, алайда, жалпы білім беретін мектепте оқуға мүмкіндігі бар артта қалушылық. Мектепке барғанға дейін баласының мұнда «артта қалушылығын» ата-аналар біле бермейді,

немесе бала кейін «қуып жетеді», «түзеледі», «үйренеді» деп ойлайды. Ал, баласы болса мектепке келгенде күрделі проблемаларға және өзіне деген сабақтағы шамасы келмейтін талаптарға тап болады.

Түйін сөздер: психикалық дамудың тежелуі, коррекциялық көзқарас, (аса қамқорлық) гиперопека, үлгермеушілік.

Summary

N.G.Nurkasym – Primary school teacher SI "Special (correctional) boarding school №2 for children with disorders of the musculoskeletal system"

Problems of education of a child with mental retardation in the family

Some children at school entry have difficulty in mastering curriculum. A special place among the reasons for this underperformance takes mental retardation - structurally unstable backlog requiring corrective approach, but allows you to study at secondary school. Before entering school parents do not notice this behavior of their children, or are hoping that the child "tighten," "corrected", "learn." A child comes to school and found serious problems with it prohibitive for the requirements.

Keywords: mental retardation, a corrective approach, overprotection, underachievement.

УДК 373-056.26

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА КӨМЕК КӨРСЕТУДЕГІ ПСИХОЛОГТЫҢ ЖҰМЫСЫ

Б.Ж. Жаркеева – психолог, *Ж.Бәрібаев атындағы орта мектеп. Мектепке дейінгі шағын орталық, Алматы обл. Қарасай ауданы, kafedraspkaznpy@mail.ru*

Соңғы кездері Қазақстан Республикасында дамуында ақыл ойы және дене ауытқулары бар балаларды жалпы білім беретін мекемелерге оқыту тәжірибесі қалыптасу жолында. Бала позициясында адам басқа адамға төменнен жоғары қарайды, басқа адамдардың оны жақсы көретіндігін сезгенде оларға бағынып отырады, сонымен қатар өзіне-өзі сенімсіздікті, әлсіздікті сезінеді. Бұл позиция балалық шақтың негізі болып табылады. Кезкелген оқу пәні мұғалімінің психологиялық портреті келесі құрылымдық компоненттерге ие: адамның даралық сапалары, яғни оның индивид ретіндегі ерекшеліктері – темперамент, нышандар т.б., оның тұлғалық сапалары, яғни, оның тұлға ретіндегі ерекшеліктері – адамның әлеуметтік мәні, коммуникативтік (интерактивтік) сапалар, мәртебелік-позициялық ерекшеліктері, яғни оның ұжымдағы жағдайының, рөлінің, қатынастарының ерекшеліктері, іс-әрекеттік (кәсіби-пәндік), сыртқы мінез-құлықтық көрсеткіштер.

Түйін сөздер: психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, психотерапия, дезадаптация, психогимнастика.

Соңғы кездері Қазақстан Республикасында дамуында ақыл ойы және дене ауытқулары бар балаларды жалпы білім беретін мекемелерге оқыту тәжірибесі қалыптасу жолында. Жалпы білім беретін бағдарлама бойынша мектептерде оқытылатын мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы педагог, психолог, әлеуметтік педагогтің қолдауынсыз білім алуда. Жалпы мектептердің психологтары мен мұғалімдері мүмкіндіктері шектеулі балалардың олардың білім алу қажеттіліктеріне білікті көмек көрсете алмайды. Нәтижесінде балалар оқытудың бірінші сатысынан ақ қиыншылықтарға тап болады. Қазіргі кезде барлық елдерде мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың білім алуы, еңбек ету мен әлеуметтік бейімделуі жалпы қоғамның және мемлекет тарапынан қарастырылартын мәселеге айналған. Кемтар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны мен ұйымдастыру аспектілері арнайы білім беру ұйымдарында қажетті мөлшерде қарастырылған.

Педагогикалық психология дәстүрлі түрде арнайы бөлім – «мұғалім психологиясын» қамтиды, мұнда психологтың кәсіби рөлінің маңыздылығы атап көрсетіледі, оның функциялары, қабілеттері, ептіліктері қарастырылады, оған қойылған талаптар мен қоғамда оған қатысты қалыптасқан әлеуметтік күтулер талданады. А.К. Маркованың айтуынша: *«мамандықтар - бұл қоғамға қажетті, тарихи қалыптасқан іс-әрекет формалары, оны орындау үшін адам білімдер мен дағдылар қосындысына сәйкес, қабілеттер мен кәсіби маңызды сапаларға ие болуы керек»*

Психикалық процестерді бір-бірімен тығыз байланыстыра қарастырған С.Я. Рубинштейн заттар мен құбылыстарды адам санасында дерексіздендіру, қорыту, тұжырымдау, олардың қатынастары мен байланыстарын анықтап, белгілеу ойлау процесі екендігін дәлелдейді.

Табиғат құбылыстары мен оның жеке заттарының басты ерекшелігі мен қасиеттерін қабылдау барысында баланың байланыстырып сөйлеуін жүзеге асыруға мүмкіндік туады. Осының негізінде

баланың танымдық әрекеті дамиды, ойлауы сөздік-логикалық формада жалпылау формасына ауысады. Баланың әңгімелеу, сөйлем құрау қабілетіне қарай байланыстырып сөйлеуі дамиды.

Психология тарихына Спирмен өзінің 1904 жылы жарыққа шыққан «Жалпы интеллект, объективті айқындалған және өлшенген» деген классикалық еңбегінің арқасында енді. Г.Айзенг пен Р.Кеттель кейінірек факторлы талдауды тұлғаның өзіне тән ерекшеліктерін психологиялық диагностикадан өткізу үшін қолданды. Интеллектінің статистикалық тұрғыдан негізделген тесттерін француз ғалымы А.Бине 1905-1907 жылдары құрастырып жариялады. Кейінірек өзге француз ғалымы Т.Симонмен бірге ол осы тестті жетілдіре түскен. Бұл тест психодиагностика тарихына Бине – Симон тесті деген атпен енді.

Бала позициясында адам басқа адамға төменнен жоғары қарайды, басқа адамдардың оны жақсы көретіндігін сезгенде оларға бағынып отырады, сонымен қатар өзіне-өзі сенімсіздікті, әлсіздікті сезінеді. Бұл позиция балалық шақтың негізі болып табылады.

Арнайы мектепте психологтар оқушылардың қарым-қатынасқа негізделген жалпы келесідей әлеуметтік-психологиялық бағыттардағы жұмыстарды қамтуы қажет, ол:

- Психодиагностика – тұлға туралы жан-жақты ақпарат жинау;
- Психопрофилактика – дезадаптация, белгілі бір жағдайға бейімделудің алдын-алу немесе жағымды психологиялық жұмыс деңгейін төмендету мен оның алдын- алу жұмыстарын жүзеге асыру;
- Психокоррекция – баланың психикасына мақсатты түрде әсер ету, оның негізгі деңгейге, әрі жас ерекшеліктеріне сәйкес теңестірушілік жұмыстарды жүзеге асыру;
- Психологиялық кеңестер – мұғалімдерге, ата-аналарға, оқушыларға қажетті психологиялық ақпарат бере отырып, өмірінде кездесетін қайшылықтарды, өтпелі кезеңдерді жеңуге, әрі сапалы нәтижеге жетуіне ықпал ету;

- Психотерапия – оқушының психикалық ауытқушылығы болмаған жағдайда, тұлғаның сапалық тұрғыға өзгеруіне байланысты мәселелерді жүзеге асыруға бағытталуы. Осыған орай арнайы мектептерде педагог-психолог маман әлеуметтік –психологиялық жұмыстарды да атқарады:

1. Әлеуметтік-психологиялық ағарту шаралары. Дәріс, семинар түрлеріндегі ақпараттық іс-шаралар. Дәріс мазмұнын нақты мысалдарды бейнелейтін көрнекіліктермен, осы заманғы озық техника мүмкіндіктерін пайдаланумен байланыстырып отыру керек.

2. Психологиялық кеңестер жеке сипат алуы керек. Нақты мәселе бойынша берілер кеңестер аса биязы, алдындағы адамның жүрегін жараламайтындай, көңілін жабырқатпайтындай, мәселенің шешілуіне сендіре білу, үміт отын жағу арқылы кәсіби біліктілік тұрғыда жүзеге асырылуы тиіс.

3. «Ашық әңгіме» пікірталасы – ортақ мақсат біріктірген ата-аналардың көңіліндегі негізгі ойларын ортаға салып, бір-бірімен пікір алмасу.

4. Психогимнастика – бұл баланың көңіл-күй ахуалын реттеуге арналған арнайы жаттығулар кешені. Негізгі мақсаты – қарым-қатынас барысындағы кедергілерді жеңу, өзін және басқаларды түсіне білуін жетілдіру, өзін-өзі таныта білу мүмкіндіктерін жасау. Психогимнастика курсынан толық өткен балалардың өздерінің құрдастарымен қарым-қатынасы жақсарады, сезімдерін сыртқа шығаруды үйренеді, мінездерінде батылдық, әділдік, мейрімділік, өз-өзіне сенімділік сапалары қалыптасады.

5. Психотренинг – бұл да қолданбалы психология ғылымының белсенді әдістерінің бірі. Басты мақсаты- қарым-қатынас іскерлігін дамытуға, сезімталдықты жетілдіруге және мінез-құлықты реттеуге бағытталған. Педагог-психолог маманның іс-әрекеті әлеуметтік ортаның әлеуметтік-мәдени жағдайын оңды өзгертуге мақсатты түрде педагогикалық тұрғысынан ықпал етуі. Ортаны гуманизациялау мен педагогикаландыру – бұл әлеуметтік педагог іс-әрекетінің рухани-адамгершілік негізі мен мақсаты.

Демек, педагог-психологтың алдына төмендегідей мақсат қойылады:

- баланың рухани өсуіне, оның жанының жайлы болуына психологиялық жағдай жасау;
- оқушылар мен мұғалімдердің шығармашылық қабілетін ашу;
- педагогикалық ұжыммен, дәрігерлік қызметпен, әлеуметтанушылар, дефектологтар, сондай-ақ қоғам өкілдерімен тығыз байланыста болу; Мектептегі педагогикалық-психологиялық қызыметтің бірі-баланың психикалық саулығына яғни, жандүниелік, физиологиялық дамуына әсер ету және ортада қолайлы микроклимат қалыптастыру.

Психологиялық зерттеу процесінде баланың нашар жағыммен қатар интеллектісіне де үлкен көңіл бөлу керек. Психологиялық зерттеушілердің педагогикалық құжаттары міндетті түрде болуы керек.

- балаға мінездеме;

- жұмыс дәптері;
- суреттер.

Психологиялық зерттеу барысында баланың мінезінің ерекшеліктерінің және оның жұмысқа деген қабілетін есепке алу қажет. Ең алдымен, баламен қарым-қатынас жасау үшін онымен әңгімелесу қажет.

Кез-келген оқу пәні мұғалімінің психологиялық портреті келесі құрылымдық компоненттерге ие: адамның даралық сапалары, яғни оның индивид ретіндегі ерекшеліктері – темперамент, нышандар т.б., оның тұлғалық сапалары, яғни, оның тұлға ретіндегі ерекшеліктері – адамның әлеуметтік мәні, коммуникативтік (интерактивтік) сапалар, мәртебелік-позициялық ерекшеліктері, яғни оның ұжымдағы жағдайының, рөлінің, қатынастарының ерекшеліктері, іс-әрекеттік (кәсіби-пәндік), сыртқы мінез-құлықтық көрсеткіштер. Аталған компоненттер жиыны мен тіркесімдердің ерекшеліктері оқытудың әр сатысы үшін, соның ішінде арнайы мектепте оқыту мен тәрбие берудегі мұғалімнің психологиялық портретін анықтайды.

Осыған сәйкес мұғалімнің психологтық-педагогикалық дайындығы (П.А. Просецкий, В.А. Слассенин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.М. Митина) осы сипаттамалардың барлығын есепке ала отырып оқушыларды жас деңгейлерін есепке алу қажет. Педагог іс-әрекетінің басында оның кәсіби бейімделуі мен бағыттылығы аса маңызды. Болашақ мұғалімнің қалыптасуы оның кәсіби талап қою деңгейін, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіру тұрғысында жоғарлатуды қамтиды.

Қорыта келе, педагогикалық іс-әрекет субъекті ретіндегі психологты жалпы келесі түрде сипаттауға болады: мақсаттың болуы, белсенділік, өзін-өзі реттеу; педагогикалық өзіндік сана-сезім іс-әрекет субъекті үшін ерекшелік дүние бейнесі ретінде болуы, оның педагогикалық іс-әрекетке сәйкестілігін анықтайтын даралық-психологиялық қасиеттер; педагогикалық қабілеттер құрылымы; педагогикалық бағыттылық, өзін-өзі бағалауды, талап қою деңгейі, эмпатияға бағытталған қатынастар жүйесінің орын алуы.

1. Брѐзе Б. *Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: Пер. С нем.* М., 1981.
2. В.Г. Петрова «*Развитие речи учащихся вспомогательной школы*», М., 1977г.
3. *Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Книга для учителя. Под ред. В.В. Воронковой.* М., 1995.
4. Л.А. Венгер «*Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе*». *Дошкольное воспитание*, 1970, №4
5. Лубовский В.И. *Психологические проблемы диагностики и ранней коррекции нарушений развития детей.* М., 1989.

Резюме

Жаркеева Б.Ж. – психолог. Средняя школа имени Ж.Барыбаева Алматинская область, Карасайский район
kafedraspkaznpy@mail.ru

Работа психолога в оказании помощи детям с нарушениями интеллекта

В статье рассматриваются виды психологической помощи, психологические консультации, психотерапия, психогимнастика, методы психологических тренингов при оказании помощи детям с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, психотерапия, дезадаптация, психогимнастика

Summary

Zharkeeva B.Zh. psychologist. High school name Zh. Baribaev Almaty region, Karasai district

Work of the psychologist on assistance of children with of intellectual violations

In the article the kinds of psychological help are describe, such one, psychological counseling, psychotherapy, psychogimnastik, methods of psychological, training, in providing, children with intellectual disabilities.

Keyword: psychodiagnostics, psychoprophylaxis, psychocorrection, psychotherapy, maladjustment, psihogimnastiki.

УДК: 376.056

ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧИ

И.А.Денисова – к.п.н, старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая/ irenadenisova@mail.ru

Пятую часть из числа детей с ограниченными возможностями в Казахстане (более 30 тысяч) составляют дети с тяжелыми нарушениями речи, которые, согласно законодательству, получают коррекционные и образовательные услуги в условиях специальных организаций образования (по данным Республиканской психолого-медико-педагогической комиссии). Логопедическая (коррекционная) ритмика как обязательный предмет входит в коррекционный компонент Типового учебного плана специальных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Статья посвящена вопросам логоритмического воздействия на детей с разными формами речевой патологии. Результаты экспериментальных исследований автор подтверждает тезис о необходимости дифференцированного использования логоритмических средств в работе логопеда.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, логоритмическое воздействие, дифференцированный подход, отбор материала

Под логопедической ритмикой понимается система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с музыкой и произнесением определенного речевого материала: фраз, слов, слогов, звуков (В.А. Гиляровский, Т.А. Власова, Г.А. Волкова и др) [1]. А.В. Запорожец отмечал, что, развивая систему общих движений, мы влияем и на психические процессы, а, так как речь не только высшая форма психической деятельности, но и высший моторный акт, то, развивая общую двигательную систему, то мы развиваем и речь. [2]

Кроме того, в специальной педагогике имеются исследования, показывающие важное значение формирования способностей *универсального типа* у детей с отклонениями в развитии. В этих исследованиях была показана особая роль чувства ритма как наиболее универсального чувства, характерного для деятельности целого ряда модальностей: изобразительной, игровой, танцевальной, певческой (исполнительской), конструкторской. Исследования показали, что для формирования *знаково-символической деятельности*, а именно она составляет основу познавательной и мыслительно-речевой деятельности, наиболее целесообразно и эффективно будет использовать ритмические упражнения. [3]

Положение об исключительной роли двигательного анализатора в развитии высших психических функций человека по многочисленным данным отечественных и зарубежных исследователей (Брейтман М.Я., 1902; Гуревич М.С., Озерецкий Н.И., 1935; Витторф К.Н., 1940; Бернштейн Н.А., 1947, 1966; Кукуев А.А. 1966; Бортфельд С.А., 1971, 1977, 1986; Кольцова М.М., 1973) свидетельствует о том, что повреждения и недоразвитие моторики оказывают неблагоприятное воздействие на весь ход психического развития ребенка. [3]

Э. Килинска-Эвертовска подчеркивала, что ритмический метод Эмиля Жак-Далькроза, признанный во всем мире, позволяет у всех без исключения детей развивать активность, внимание, интеллект, речь и впечатлительность. Движения выполняются свободно, они как бы «вытекают» из музыки. «Это позволяет выполнять ритмические упражнения всем детям вне зависимости от интеллектуального, сенсорного, моторного и физического развития при условии, что упражнения будут подобраны дифференцированно - с учетом типологических и индивидуальных особенностей детей». [3]

В настоящее время логопедическая ритмика рассматривается в специальной литературе как эффективное средство воздействия на многообразные нарушения психомоторных, сенсорных функций у лиц с речевой патологией.

Хотелось бы рассмотреть вопрос эффективности и особенностей использования логоритмики на примере коррекционного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Особенностью коррекционно-логопедического процесса по преодолению тяжелых нарушений внешнего и внутреннего оформления речи являются значительно более длительные сроки отработки каждого звука, а нарушение координации движений, определяемое как симптом общей диспраксии, является фактором, снижающим эффективность коррекционного процесса в отношении детей с тяжелыми нарушениями речи [4]

Для детей названной категории характерны как речевые, так и неречевые нарушения. К первой группе расстройств, главным образом, относится: нарушение звуко-слоговой структуры слова (в зависимости от степени поражения может страдать произношение всех или нескольких согласных; может нарушаться и произношение гласных звуков (они произносятся неясно, искаженно, часто с носовым оттенком); нарушение просодики - темпа, ритма, модуляции, интонации; нарушение восприятия фонем (звуков) и их различения; нарушение грамматического строя речи. Неречевые симптомы проявляются в нарушениях тонуса мышц общей и артикуляционной мускулатуры; двигательного праксиса, эмоционально-волевой сферы; ряда высших психических функций (внимание, память, мышление); структуры познавательной деятельности. В большинстве случаев для таких детей характерно своеобразное формирование личности.

В связи с этим в сферу деятельности логопеда, согласно должностной инструкции и содержанию Типовой специальной образовательной программы для детей с ТНР по предмету «Коррекция недостатков развития речи» (подготовительный-четвертый классы) [4], входит «воспитание четкой плавной и ритмичной речи на основе усвоения слов звуко-слоговой структуры разной сложности, развитие внимания и интереса к звучащей речи, стремления к получению новых знаний о языке, приемов умственных действий». Основу указанных способностей и умений составляют хорошо развитое слуховое восприятие, а также двигательные умения и навыки. Развитие именно этих функций при помощи музыки и ритмизированных текстов и составляет содержание обучения по предмету «Коррекционная ритмика», Типовая образовательная программа к которому была утверждена и введена в практику школы для детей с ТНР в 2013 году. Таким образом, источником при отборе логопедом логоритмических средств для индивидуальных логопедических занятий может и должна послужить Типовая специальная образовательная программа для детей с ТНР по предмету «Коррекционная ритмика», содержание которой «призвано способствовать коррекции и развитию двигательной сферы, интеллектуальных и сенсорных возможностей детей с расстройствами речи, устранению речевого нарушения и, в конечном итоге, социальной реабилитации этих учащихся». Логопеду следует также помнить, что, подбирая логоритмический материал для индивидуальных логопедических занятий по постановке тили автоматизации звуков, необходимо придерживаться как общепедагогических принципов: научности, целостности и системности, гуманистической направленности, так и специфических принципов коррекционной педагогики, и, главным образом, онтогенеза и учета этиопатогенетической симптоматики речевого развития.

Использование в процессе логопедических занятий таких ритмических средств, как пения, декламации, подвижных и сюжетно-ролевых игр и др., представленных в Программе по Коррекционной ритмике, способствует развитию «речевого» выдоха, силы и красоты голоса, активизации речевой моторики, улучшению координации в деятельности всех отделов периферического речевого аппарата». [4]. Но выбор этих средств не должен быть стихийным, произвольным. Логопеду следует детально изучать структуру речевого дефекта в каждом отдельном случае и учитывать это знание, выбирая ритмические упражнения. Так, например, для детей с дизартрией и алалией характерны дискоординационные расстройства. Данный вид расстройств проявляется в виде нарушения точности и соразмерности производимых артикуляционных движений, это особенно справедливо в отношении сложных тонких дифференцированных движений. Даже при отсутствии значительных парезов артикуляционной мускулатуры, отмечается, что произвольные движения выполняются неточно, несооразмерно, при этом часто имеет место чрезмерная двигательная амплитуда (гиперметрия). К примеру, ребенок, страдающий дизартрией, способен вытянуть язык вверх, практически касаясь им самого кончика носа, однако при попытке расположить его на нижней губе, испытывает затруднения. Большое значение в формировании нарушений артикуляционной моторики имеют патологические изменения реципрокной иннервации. Известно, что для совершения произвольных движений огромную роль играет не только возбуждение центров нервной системы, отвечающих за сокращение определенной группы мышц, но и торможение, которое развивается и уменьшает возбудимость нервных центров, осуществляющих иннервации. Противоположной по функциям группы мышц – мышца-антагонистов. Плавность и точность движений осуществляется за счет согласованной работы мышца-агонистов и мышца-антагонистов. То же самое касается и работы артикуляционных мышц. Таким образом, очевидно, что основную часть ритмических упражнений на занятиях с детьми с дизартрией или алалией, должны составлять упражнения на развитие координации общих движений, смены позы, направлений и характера движений под счет и с закрытыми глазами, кинезеологических упражнений со скруткой, перекрестом разных частей тела.

Для более грамотного дифференцированного подбора ритмических упражнений логопеду следует выяснить, какое звено (фонетическое или слого-ритмическое) сильнее поражено в звуко-слоговой структуре слова у ребенка. И.А. Сикорский в своих работах говорит о том, что у всех детей с речевыми нарушениями и задержкой речевого развития можно увидеть 2 варианта усвоения звуко-слоговой структуры слова:

1 вариант – дети, слова которых характеризуются редукцией слогового состава слова до одного, чаще ударного, слога, то есть дети с преимущественным нарушением слогового ритма.

2 вариант – дети, для которых характерно «стремление к воспроизведению всего слова с опорой на его, ритмическую, в том числе и акцентную, модель - титиТИИ - кирпичи; тиТИти – бисквиты», то есть дети с преимущественным нарушением звуконаполнения слов. [5]

В учебном пособии Е.Н. Винарской и Г.М. Богомазова «Возрастная фонетика» отмечается, что даже в норме у одних детей раньше формируется ритмическая структура слова, а у других сначала появляются аморфные, неритмичные слова-корни. Причину этого авторы видят в разной степени созревания кинестетической или слуховой чувствительности. Так, при преимуществе кинестетической чувствительности раньше усваивается ритмическая структура слова. У детей с ведущей слуховой чувствительностью раньше формируются звуковые контрасты. Фонетические слоговые представления и представления ритмических структур обеспечиваются афферентацией различной физиологической модальности: кинестетической, акустической, вестибулярной, тактильной и зрительной, что должно учитываться при коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства речи. [6]

Таким образом, искажения слова звуко-слоговой структуры слов у детей с ГНР зависит не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера. В одних случаях недоразвитие влияет на недостатки овладения слоговым составом слова через отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях ввиду несформированности артикуляционной сферы возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду. Следовательно, чтобы проводить коррекционно-логопедическую работу, логоритмический материал должен быть подобран дифференцированно: для детей с преимущественным нарушением слогового ритма необходимы музыкально-ритмические движения (с предметами и без) - с использованием простого и четкого ритма маршевой мелодии с одной сильной и одной или тремя слабыми долями в такте. Например, идя по кругу под марш 4\4, ребенок наклоняется под каждую сильную долю (счет «раз») и кладет на пол предмет. Под счет 2-3-4 маршевый шаг. Затем, обойдя под марш 2 круга, под сильную долю присаживается на колени, чтобы поднять оставленный на полу предмет. Дети, которым, по И.Сикорскому, характерно «стремление к воспроизведению всего слова с опорой на его, ритмическую, в том числе и акцентную, модель - титиТИИ – кирпичи» больше нуждаются в развитии своих слухоразличительных способностей, в различении звуков природы и речи. Им необходимы упражнения на распознавание силы, качества и направления звучания.

Благодаря Г.А. Волковой [7], методика воздействия средствами логопедической ритмики нашла широкое применение в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими такие нарушения речи, как дислалия, дизартрия, ринолалия, алалия, заикание, нарушения голоса, тахилалия, брадилалия, спотыкание. Но в то же время коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи в сочетании с различными сопутствующими нарушениями сенсорной сферы или движений, представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью клинических и других проявлений. Дети с сочетанной патологией составляют всё более возрастающую долю в контингенте учащихся специальных (коррекционных) школ.

Для экспериментальной работы по исследованию эффективности дифференцированного подхода к отбору логоритмического материала нами было выбрано 10 учащихся спецшколы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи. Все учащиеся были разбиты на 2 группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе три участника имели общее недоразвитие речи 3-го уровня на фоне заикания и алалии. У двоих учащихся общее недоразвитие речи 3-го уровня в сочетании с аномалиями сенсорной и двигательной сфер. Контрольную группу (5 человек) составили ученики с аналогичным речевым заключением.

Критерием, по которому сравнивались достижения учащихся контрольной и экспериментальной групп, была эффективность и качество реализации планов индивидуальной коррекционно-речевой работы (ПИКРР). Шкалирование проводилось в соответствии с постоянной Ингенкампа: Освоение

ПИКРР не более, чем на 75% соответствовало уровню с условным названием «незначительное продвижение»; уровень «значительное продвижение» предполагал эффективность выполнения ПИКРР на 75-100% и, наконец, высокий уровень, – «качественный скачок» предполагал, что план выполнен полностью (на 100%) и при этом качественные изменения в речи ребенка были заметны каждому: и родителям, и учителям, и другим учащимся, и самому ребенку. Набор параметров отражал направления коррекционно-речевой работы с детьми с ТНР. Согласно Специальным Типовым образовательным программам для детей с ТНР (утвержден Приказом МОН №115 от 03.04.2013), в числе других таковыми являются: слоговая структура слов, лексико-грамматический строй и связная устная речь. [4]

Содержание экспериментального обучения состояло в том, что логопед подбирает логоритмический материал специально для каждого из учащихся индивидуально, с учетом картины дефекта. При этом работа с тремя учащимися с ОНР 3-го уровня без сопутствующих нарушений (Арсений З., Николай Л., Богдан Ш.) проводилась в соответствии с методическими рекомендациями Г.А.Волковой [1]. Четвертый участник эксперимента Чингиз К. имел нарушения опорно-двигательного аппарата: ДЦП атонически-астатической формы; работа с ним была организована по методике Жигоревой М.В. [8] У пятого участника Сергея Ш. было снижение слуха 2-3 степени. В занятия с Сергеем Ш. были включены элементы фонетической ритмики, представленные в методике Т.М.Власовой и А.Н.Пфафенродт. [9]

Работая с Чингизом, мы смогли проследить интересную взаимосвязь состояния речи и двигательной сферы. Известно, что при атонически-астатической форме ДЦП отмечаются: низкий мышечный тонус, нарушение равновесия тела в покое и при ходьбе, расстройство координации движений, тремор, гиперметрия. Походка неустойчивая, неуверенная, руки разведены в стороны, туловище совершает много избыточных качательных движений для сохранения равновесия. Чингиз довольно часто падает, у него сбивается синхронность и ритм. Примерно те же самые симптомы наблюдались и в его речи. Разборчивость речи - своеобразный прообраз четкости общих движений - была снижена, наблюдались трудности в выполнении и удержании артикуляционных укладов, - в той же степени как недоступно было удержание телесных поз; мимика, как и пантомимика - вялая. Голос неблагозвучный, резкий, отмечалась асинхронность дыхания во время речи, - аналогично тому, как асинхронно двигались руки и ноги Чингиза во время ходьбы: несинхронно – из-за несформированности перекрестной схемы ходьбы. Практически отсутствовала интонация, что ассоциировалось с отсутствием гибкости общих движений тела. Ритм речи скандированный, ритм движений – сбивчивый, темп замедленный. Но, главное, Чингиз серьезно затруднялся в планировании и проговаривании связного высказывания: несколько раз повторял одни и те же слова, делал длительные паузы между фразами, почти договорив предложение до конца, снова возвращался к началу.

Организуя эксперимент, мы учли все эти проявления и подобрали упражнения, специально направленные на устранение двигательных дискоординационных расстройств - с элементами кинезиотерапии. Занятия с элементами кинезиотерапии эффективно повлияли на общее развитие Чингиза: на фоне усовершенствования общих движений (улучшение равновесия, устойчивости тела, удерживание поз, формирование перекрестной схемы ходьбы) произошел качественный скачок и в развитии его речи, особенно по параметру «связная устная речь», - упорядочение двигательных реакций повлекло за собой своеобразное «упорядочение мыслей» во время речи. Улучшилось общее звучание: внятность, четкость, интонационная окрашенность.

Аналогично осуществлялся подбор упражнений и для других учащихся - с учетом структуры речевого дефекта и, кроме того, с учетом связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психического, сенсорного и моторного развития ребенка. Результаты полугодовой работы показали преимущества такого подхода к подбору ритмических упражнений для индивидуальных логопедических занятий: более половины участников экспериментальной группы показали качественный скачок в развитии речи по 3-м параметрам: слоговая структура, лексико-грамматическое развитие и связная речь. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение результатов формирующего эксперимента по контрольной и экспериментальной группам (кол-во чел)

	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Слоговая структура	Лексико-грамматическое оформление фразы	Связная устная речь	Слоговая структура	Лексико-грамматическое оформление фразы	Связная устная речь
Незначительное продвижение	4	3	5	1	2	0
Значительное продвижение	1	2	-	3	2	3
Качественный скачок	-	-	-	1	1	2

Результат эксперимента показал, насколько патогенетический анализ структуры дефекта важен при отборе материала для коррекционного обучения. Данный подход предполагает уточнение структуры первичного речевого дефекта, а, кроме того, выявление и учет возможных сопутствующих нарушений двигательной и/или сенсорной сфер.

Включение элементов логопедической ритмики в комплекс мероприятий по преодолению общего недоразвития речи различного генеза у школьников открывает дополнительные возможности для успешного их развития и обучения. Многообразие ритмических средств, представленных в Типовой специальной образовательной программе по Коррекционной ритмике позволяет логопеду дифференцированно, с учетом структуры и механизма дефекта, отбирать материал для логопедических занятий.

Немецкий педагог и философ Рудольф Штайнер в своей работе «Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного» указывает на то, что возраст от 6-12 лет является временем развития ритмических способностей. «У ребёнка в этом возрасте имеет место внутренний порыв, внутреннее стремление переживать то, что он постепенно приобретает, как самостоятельное духовно-душевное; переживать конечно, бессознательно, инстинктообразно, как ритм, как такт, но - ритм и такт, которые разыгрываются прежде всего в его собственном теле. И у него есть стремление к разыгрыванию этого ритмического и тактового в собственной организации. Это необходимо учитывать, чтобы всё то, что преподносят ребёнку после смены зубов, было организовано таким тактовым, ритмическим образом, чтобы это вменялось в то, что ребёнок, собственно, хочет иметь... Ребёнок в это время растёт таким образом, что его мускулы со-вибрируют с ритмом дыхания, ритмом кровообращения, так что все существо ребёнка хочет принять музыкальный характер. И нужно идти навстречу стремлению ребёнка так обращаться со своей собственной организацией, как это обстоит с новой скрипкой под влиянием скрипача, так что она своей собственной организацией осваивается с волновыми гребнями и впадинами.» [10]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все, что представляется в ритмизированном формате ребёнку младшего школьного возраста, будет приносить ему удовольствие и радость. Очевидно, что выполнение таких заданий будет более эффективным методом уже благодаря их ритмичной форме.

1. Хрестоматия по логопедии. Пур Л.С. Волковой - М., - 1997
2. А.Я. Мухина. Речедвигательная ритмика. М. Астрель, - 2008
3. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - Учеб. Пособи. -, М. "Академия", - 2001.
4. Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар балаларға арналған мектептің 0-4 сыныбына арналған «Тіл дамуы кемшіліктерін түзеу» оқу бағдарламасы – Астана, 2014. –24 Опубликовано на официальном сайте МОН РК .<http://edu.gov.kz/ru/documents/tipovaya-uchebnaya-programma>
5. И.А. Сикорский. О заикании. Интернет-ресурс <http://stuttering.su/node/37>
6. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М. Астрель. - 2008
7. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М – Просвещение-1985
8. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. М.-Академия, - 2008,
9. Власова А.Н., Пфафенродт Т.М. Фонетическая ритмика. - Интернет-ресурс <http://nashaucheba.ru/>
10. Вестник \Хабаршы\ КазНПУ имени Абая. Серия «Специальная педагогика» №1, 2014

Түйіндеме

Денисова И.А. – Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.к., irenadenisova@mail.ru
Сөйлеу және іштей сөйлеуді түзетудегі логоритмикалық құралдар

Дамуы зақымдалған балалардың қатарынан бесінші бөлігі (30 мыңнан астам) сөйлеу қабілеті зақымдалған, олар заңға сәйкес, арнайы білім беру ұйымдарында түзеу және білім беру қызметтерін алады (басындағы РПМПК мәліметі). Логопедиялық (түзету) ритмикалық сабағы дамуында күрделі сөйлеу тілінің бұзылыстары бар арнайы мектептің Типтік оқу жоспарының міндетті пәні болып саналады.

Бұл мақала сөйлеу қабілетінде зақымдары бар балаларға логоритмиканың әсерін зерттейді. Эксперименттік нәтижелері бойынша автор логоритмикалық құралдарының логопедтың жұмысында саралап пайдаланудың қажеттілігін растайды.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, логоритмикалық әсері, саралап оқыту, материалды іріктеу

Summary

I. Denisova – candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer of Special education department. KazNPU named after Abai irenadenisova@mail.ru

Logorhythmic means of correction of the external and interior construct of the speech

The 20 percent among children with limited abilities in Kazakhstan (more than 30 thousand) are the children with heavy violations of the speech, which, according to the legislation, receive correctional and educational services in the conditions of the special organizations of education. Logopedic (correctional) rhythmic as an obligatory subject is included into a correctional component of the Standard curriculum of special schools for children with heavy violations of the speech.

Article is devoted to questions of logorhythmic impact on

children with different forms of speech pathology. The author confirms with results of pilot studies the thesis about need of the differentiated use the logorhythmic means in work of the speech-therapist

Keywords: children with limited possibilities, logorhythmic impact, the differentiated approach to selection of material

УДК: 376.32

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ.

Мустафина Р.К., учитель-тифлопедагог областной спец.школы-интерната для детей с нарушением зрения. Западно-Казахстанская область, г. Уральск. shcd96@mail.ru

Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия в области цвета способствует формированию у детей с нарушением зрения точных, цветовых эталонов, усвоение их связей и отношений, подведение детей к овладению системами цветовых свойств. Цветощущение или цветовое зрение играет важную роль в жизни ребенка, благодаря этой зрительной функции он способен воспринимать многообразие цветов в природе и искусстве.

Вниманию учителей-дефектологов представлен практический материал, который успешно может быть использован на занятиях по развитию зрительного восприятия

Ключевые слова: теплые цвета, холодные цвета, волшебные слова.

Тема: «Ледяной дворец».

Цель: формирование представлений учащихся о холодной гамме цветов.

Задачи:

- познакомить с понятием «холодные цвета», их эмоциональным влиянием на человека;
- закрепить умение перемещать объекты на экране компьютера;
- закрепить представления о тёплых цветах, используя дидактическую игру;
- развивать воображение, эмоциональную отзывчивость на музыку;
- развивать речь, кругозор детей;
- воспитывать аккуратность, дружеские взаимоотношения.

Оборудование:

❖ Стакан с кусочками льда (лед слегка подкрашен голубой, синей, фиолетовой красками), накрытый непрозрачной голубой тканью;

❖ Сюжетная картина «Ледяной дворец»;

- ❖ Запись легкой плавной музыки;
- ❖ Цветные карточки с теплыми и холодными цветами;
- ❖ Специализированная компьютерная программа «Развитие зрительных перцептивных способностей»

❖ Цветные полоски.

Ход занятия.

1. *Организационный момент.*

2. *Психологический настрой.*

- Доброе утро, солнце! (все поднимают руки, затем опускают).

- Доброе утро, небо! (аналогичное движение).

- Доброе утро всем нам! (все разводят руки в стороны, затем опускают).

3. *Повторение пройденного материала.*

- Давайте вспомним волшебные слова. (*Каждый охотник желает знать, где сидит фазан.*)

- Назовите пятое слово в этом предложении.

- Назовите первый звук этого слова. Вы догадались, о каком цвете мы будем говорить?

- Достаньте цветные полоски и сложите из них радугу.

- Найдите и покажите промежуточный цвет радуги.

- Какие цветные полоски находятся над полоской зеленого цвета?

- Как мы называем эти цвета?

- Какие полоски расположены под зеленой полоской?

4. *Сообщение темы.*

- Оставьте на столах только голубые, синие, фиолетовые полоски, а остальные уберите. Сегодня мы отправимся в путешествие в волшебную страну, где царят голубой, синий и фиолетовый цвета.

5. *Новая тема.*

- Закройте глаза и медленно произнесите волшебные слова. Не открывайте глаза без моей команды. (*Звучит музыка*)

- Раз, два, три! Мы открыли глазки, и попали в сказку. Открывайте глаза.

- Подойдите к моему столу. Обратите внимание на предмет, который прикрыт голубой тканью, осторожно коснитесь его рукой.

- Дотрагиваясь до предмета, что вы почувствовали - тепло или холод?

- Вы догадались, какой предмет находится под тканью? [1]

(*Снимаю ткань*)

- Сравните цвет льда с цветом тех полосок, которые лежат у вас на партах.

- Какие же цвета называют холодными?

- Посмотрите, на картину «Ледяной дворец», обратите внимание на любимые цвета обитателей ледяного дворца. Назовите их.

- Прислушайтесь. (*Звучит музыка*)

В замке синем-синем просто красота.

Синие ворота, окна неспроста,

Синевой залита башни высота.

- Какая музыка звучит в замке? Кто ответит? (*Ответы по одному*)

- Правильно. Тихая, медленная, спокойная, печальная, грустная.

- Посмотрите, как королева раскрасила свой замок. Скажите шепотом, какие краски она использовала?

- В каких тонах раскрашен замок Снежной Королевы?

- Верно. Чтобы превратить любую краску в холодную, она опускает в них маленькую синюю льдинку.

- А как думаете, какое настроение у хозяйки этого замка?



У королевы есть любимая игра. Называется она «Тепло - холодно». Давайте я научу вас в неё играть. Снежная королева дала нам карточки холодных тонов, король Солнца дал карточки тёплых тонов. Сейчас я буду показывать цветную карточку, а вы должны определить, какой это цвет и показать, не произнося ни слова, холодный он (показываю движения: дрожать и поёживаться) или тёплый (показываю движения: расслабиться, махать на себя руками, как будто жарко).

- Ой, ребята, мы так увлеклись игрой, что у меня все карточки перемешались! А нам нужно вернуть их хозяевам. Для этого надо определить, какой это цвет: тёплый или холодный (показываю поочередно на замки), отнести карточку к нужному замку и поднять её вверх. Раз, два, три, карточку возьми! (*Дети выполняют задание*)

- Посмотрите, все ли холодные цвета оказались в замке Снежной Королевы?

- Посмотрите, все ли тёплые цвета оказались в замке Короля Солнца?

- Положите сюда свои карточки, а вы сюда (*показываю на подносы*).

б. Закрепление.

- Снежная королева прислала нам еще задания.

- Задание «Подбери бантик для корзины». На экране таблица, разделенная вертикальными линиями на три части: слева и справа – изображения бантиков семи оттенков. В середине - изображения корзинок таких же оттенков. Подбери бантик для корзинок, следуя образцу в левом верхнем углу. [2]

Физминутка для глаз.

Раз, два, три, четыре, пять
Начинаем мы играть
Мы закроем быстро глазки
И откроем их опять.
Чтобы время не терять,
Будем мы теперь моргать.
А теперь нам надо встать,
Один пальчик вверх поднять,
Посмотреть сначала вверх,
А потом на пальчик.
Руку вытянем вперед,-
Только не наоборот,
Но из виду не теряем,
К глазкам пальчик приближаем.
«Пальминг»
Ладони ручек разотру,
Глазкам ласку подарю,
Ладони ручек разотру,
Любовь и отдых подарю. [3]

- Следующее задание - «Подбери для ведерка его контур». На экране таблица, разделенная вертикальными линиями на три части: слева и справа – контурные изображения ведерок семи оттенков.

Под каждым стоит цифра, обозначающая их порядковый номер. В середине - изображения окрашенных ведерок таких же оттенков. Под каждым изображением – кружок, в который надо вставить нужную цифру. Под таблицей цифры от 1 до 7, которые с помощью мышки можно перемещать. Подбери для каждого цветного изображения ведерка контурное изображение такого же оттенка, помещая в кружок нужную цифру. [2]

- Снежная Королева благодарит вас за работу.

Нам пора возвращаться в школу. Закрыли глазки. Тихо про себя произнесем волшебную фразу.

1,2,3. В классе снова появись.

7. Итог занятия

- Сложите полоски на место.

- Где мы сегодня побывали?

- Какие цвета называются холодными?



- Сегодня мы с помощью голубого цвета побывали в хо-лодных краях волшебной Снежной королевы. Мы увидели ледяной дворец.

Теперь мы знаем, что голубой, синий и фиолетовый цвета называются холодными.

Вот и кончился урок.

Снова прозвенел звонок,

Отдыхать мы можем смело,

А потом опять за дело.

Один из путей реализации современного подхода к охране зрения – разработка курса активного, целенаправленного развития зрительного восприятия на коррекционных занятиях в начальных классах. Проведение таких занятий в сочетании со всей работой по использованию слабого зрения в учебно-воспитательном процессе имеет большое значение для компенсаторного развития познавательной деятельности в условиях зрительного дефекта, для обеспечения на должном уровне социально-трудовой реабилитации детей с нарушениями зрения – полноценного образования в объеме программ массовой школы, профориентации и последующего трудоустройства

1. Л.В.Котенко «Что мы знаем о цвете?». -М.- 2005

2. Л.А.Ремезова, Н.И. Буковцова. Методическое пособие «Развитие зрительных перцептивных способностей у детей с особыми образовательными потребностями с помощью компьютерных технологий» - Самара, 2008 3.<http://www.pgsga.ru/science/grants/page2.php>

Түйіндеме

Р.Қ. Мустафина – облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнаулы мектеп-интернатының мұғалім-тифлопедагогі, БҚО, Орал қаласы, shcd96@mail.ru

Көру қабілеті бұзылған балаларға түс реңктерінің қасиеттер жүйесін, олардың байланыс-қатынастарын, түс өлшемдерінің дәлдігін меңгеруін қалыптастыру шеңберінде көру қабілетін дамыту бойынша педагогикалық-түзету жұмыстары жүргізіледі. Бала өмірінде түсті сезіну немесе түсті көріп қабылдауы маңызды роль атқарады, осыған байланысты табиғат пен өнерде түстердің көп түрлілігін қабылдауына қабілетті болып келеді.

Дефектолог-мұғалімдердің назарына практикалық мәлімет ұсынылады, яғни көру қабілетінің қабылдауын дамыту сабақтарында тиімді қолданылады.

Түйінді сөздер: жылы түстер, суық түстер, сиқырлы сөздер.

Summary

R. K. Mustafina, a teacher - tiflopedagog of the regional special boarding-school for blind children.

West – Kazakhstanregion. Uralskcity. shcd96@mail.ru

About organization of studies on development visual perception

Corrective pedagogical work on the development of visual perception in the field of color contributes to the formation of children with visual impairment accurate, color standards, mastering their connections and relationships, summarizing the children to master the system color properties. Color perception and color vision plays an important role in a child's life, thanks to this visual function it is able to accept a variety of colors in nature and art. Attention teachers defectologists represented a practical material that can be successfully used in the classroom for the development of visual perception

Keywords: warm colors, cool colors, the magic words.