



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№3(46), 2016



Алматы

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№3(46), 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 оқыт.
А.А. Хапанян

Редакция алкасы:
физ-мат.г.д., проф. **В.Н. Косов**,
п.г.к., доцент **А.А. Момбек**,
п.г.д., проф. **С.М. Кеңесбаев**,
психол.г.д., проф.
Ж.И. Намазбаева,
п.г.д., проф. **З.А. Мовксбаева**,
психол.г.к., доцент **А.А. Аутаева**,
п.г.к., аға оқыт. **З.Н. Бекбаева**,
п.г.к., аға оқыт.

А.А. Байтурсынова,
психол.г.д., проф. **Н.С. Ахтаева**,
п.г.к., доцент **Т.В. Лисовская**
(Беларусь Республикасы),
проф. **Е.М. Кулеша** (Польша),
проф. **Л.Хоппе** (Германия),
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 28.10.2016 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 17,75
с.б.т. Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 184.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

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

Кенесбаев С.М., Махметова А.А. Мүмкіндігі шектеулі балаларға IT құралдары көмегімен білім берудің педагогикалық жолдары... Kenesbayev S.M., Makhmetova A.A. Pedagogical ways of use of IT in education of children with limited abilities.....	5
Грушик-Кольчинска Э. Дети, математически одаренные: мифы, итоги исследований, интерпретации и выводы.....	7
Gruszczyk-Kolczyńska E. Children, mathematically gifted: myths, results of researches, interpretations and conclusions.....	7
Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектерін жұмыспен қамту мәселелері.....	17
Autayeva A., Butabayeva L.A. To a question of employment of graduates pedagogical higher educational institutions.....	17
Тайжан А.А., Байдосова Д.К. Медико-социально-образовательное сопровождение детей с ограниченными возможностями в развитии Taizhan A.A., Baydosova D.K. Medical-social-educational support of children with limited abilities in development.....	20
Каргин С.Т., Боброва В.В. Мотивационно-личностный компонент педагога, как направление преемственности в работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.....	25
Kargin S.T., Bobrova V.V. Motivational-personal component teacher as the direction of continuity in work with children with difficulties in the assimilation of the program material educational institutions.....	25
Бекбаева З.Н., Тұрлыбекова С.С., Орынбасар Б. Инклюзивті білім беру – қайырымдылықтың нышаны.....	30
Bekbayeva Z.N., Turlybekova S.S., Orynbasar B. Inclusive education – the key to a merciful attitude.....	30

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

Кулеша Э.М. Метод Вероники Шерборн в терапии детей с особыми нуждами в Польше – описание метода и верификация эффективности.....	35
Kulczsa E.M. Veronika Sherborn's method in therapy of children with special needs in Poland -- the description of the method and verification of efficiency.....	35
Аутаева А.Н., Махадилова М.С. Нашар еститін жасөспірімдердің өзіп-өзі бағалау ерекшеліктері.....	42
Autayeva A.N. Makhadilova M.S. Features and theoretical aspects of formation of a self-assessment of hearing-impaired teenagers.....	42
Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В. О проведении педагогического эксперимента по изучению процесса слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами в условиях детского сада.....	48
Baumuratova A.T., Pashigoreva I.V. The pedagogical experiment on process of rehabilitation of children with cochlear implants in the conditions of kindergarten.....	48
Макина Л.Х., Жаханбаева Б.Б., Айтимова М.Н. Зияты закымдалған бастауыш және жоғарғы сынып оқушыларының өзіп-өзі бағалауының ерекшеліктері.....	53
Makina L.K., Zhahanbaeva B.B., Aytymova M.N. Features of a self-assessment of children with violation of intelligence.....	53

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№3(46), 2016

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

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

Редакционная коллегия:
д.физ-мат.н., проф. В.Н. Косов,
к.п.н., доцент А.А. Момбек,
д.п.н., проф. С.М. Кенесбаев,
д.психол.н., проф.
Ж.И. Намазбаева,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева,
к.п.н., ст.преп. З.Н. Бекбаева,
к.п.н., ст.преп.

А.А. Байтурсынова,
д.психол.н., проф. Н.С. Ахтаева,
к.п.н., доцент Т.В. Лисовская
(Республика Беларусь),
проф. Е.М. Кулеша (Польша),
проф. Л.Хонне (Германия),
к.п.н., ст.преп. И.А. Денисова
(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 28.10.2016.
Формат 60x84 1/8. Объем 17.75
уч.-издл. Тираж 300 экз. Заказ 184.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Ерсарина А.К., Оразаева Г.С. Опыт применения международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для оценки развития и составления программ социально-педагогической абилитации.....	56
Ersarina A.K., Orazayeva G.S. Experience of application of the international classification of functioning, restrictions of activity and health for assessment of development and drawing up programs of social and pedagogical habilitation of children of early age.....	
Ибатова Г.Б. Дизартриясы бар балалардың сөз өзгерту дағдыларын тексеруге арналған әдістемелер.....	61
Ibatova G.B. Diagnostic Technique for skills of word – change of children with a dizartriya.....	
Вишневская Т.А., Оразаева Г.С. Научно-методические основы коррекционной работы по развитию осязания и тонкой моторики у незрячих детей дошкольного возраста.....	65
Vishnevskaya T.A., Orazayeva G.S. Scientific and methodical bases of correctional work on development of touch and thin motility of blind children of preschool age.....	
Кошжанова Г.А. Мүмкіндігі шектеулі жоғары сынып оқушыларының кәсіпке бағдарлануының маңызы.....	68
Koshanova G.A. Value of vocational guidance of pupils with limited abilities at senior classes.....	
Косалбскова Д.А. Практическое изучение коррекционных возможностей арттерапевтических приемов для преодоления заикания.....	70
Kossalbekova D.A. Practical studies of correctional possibilities of artherapeutic ways in overcoming stutter.....	
МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР	
Сквицкая М.Е. Структурно-содержательные особенности учебной программы по предмету «математика» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI-XII классов.....	79
Skivitskaya M.E. Structural and substantial features of the training program in the subject «mathematics» for pupils with intellectual insufficiency of the XI-XII classes.....	
Тайжан А.А., Байдосова Д.К. Балалардың асқорыту жүйесінің кейбір жиі кездесетін ауытқулары.....	83
Taizhan A.A., Baydosova D.K. Some anomalies of the digestive system for children.....	
Бектаева К.Ж. Работа над формированием навыков чтения у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.....	86
Bektaeva K.Zh. Work on formation of reading skills of mentally-retarded pupils.....	
Аутаева А.Н., Акышева Г. Нашар еститін оқушылардың диалогтік сойлеу тілін дамыту мәселелері.....	90
Autayeva A.N., Akysheva G. Questions of development of the dialogical speech of hearing-impaired pupils.....	
Абаева Г.А. Проблема разработки адаптации и издания учебных материалов для незрячих учащихся по системе Брайля.....	93
Abayeva G.A. Problem of development, adaptation and edition training materials for blind pupils on Braille's system.....	
Бекбасва З.Н., Орынбасар Б. Ойын арқылы балалардың танымдық әрекетін дамыту ерекшелігі.....	98
Bekbayeva Z.N., Orynbasar B. Features of the development of cognitive activity of children playing means.....	
Денисова И.А. Педагогическая диагностика учебных достижений в области языковых знаний, умений и навыков обучающихся с особыми образовательными потребностями.....	102
Denisova I.A. Pedagogical diagnostics of educational achievements in the field of language knowledge, skills of students with special educational needs.....	

Kazakh National Pedagogical
University after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»
№3(46), 2016

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001

Editor in chief

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor L.Makina,*

Deputy editor

*Candidate of Psychological Sciences
A.Hananyan*

The editorial board members:

*Doctor of Physical and Mathematical
Sciences, Professor V.Kosov,*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate professor A.Mombek,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor S.Kenesbaev,

Doctor of Psychological Sciences,

Professor Zh.Namazbaeva,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor Z. Movkebaeva,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor A.Autaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences

Z.Bekbaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences

A.Baitursynova,

Doctor of Psychology, Professor

N.Ahtaeva,

Associate professor T.Lisovskaya

(Republic of Belarus),

Professor E.Kulesha (Poland),

Professor L.Hoppe (Germany),

Candidate of Pedagogical Sciences

I.Denisova (Executive Editor)

Kazakh National Pedagogical
University after Abai, 2016

The journal is registered by the Ministry of
Culture and Information RK
8 May 2009. №10107-ZЖ

Signed to print 28.10.2016.
Format 60x84 1/8. Volume 17.75 –
publ.literature.

Edition 300 num. Order 184.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13
KazNPU after Abai

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University
after Abai

Байдосова Д.К. Зияты зақымдалған балалардың денсаулық сақтау
күзiреттiлiгiн қалыптастырудың тәжірибесiне ғылыми-теориялық
талдау.....

110

Baydosova D.K. Scientific-theoretical bases and experience of forming
of bases of health saving competence of children with violation of
intelligence.....

Гузовская Н.В. Развитие читательской культуры учащихся с
тяжелыми нарушениями речи на уроках биологии и химии.....

115

Guzovskaya N.V. The development of reading culture of pupils with
severe speech disorders on the lessons of biology and chemistry.....

Самойлюк И.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей
инклюзивного образования в дошкольных организациях.
Содержание и методы психокоррекционной работы.....

118

Samoylyuk N. Psycho-pedagogical support of inclusive education of
children in pre-school institutions. The content and methods of
psycho-corrective work.....

Ибатова Г.Б., Сергалиева М. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған
дизартриясы бар балалардың моторлы қызметі бұзылысының
ерекшеліктерінің әдебиеттерде қарастырылуы.....

124

Ibatova G.B., Sergaliyeva M. Problems of a research of the motor
sphere of preschool children with the general underdevelopment of
the speech complicated by a dizartriya.....

Задорожная М. Организационные основы использования
логоритмики на логопедических занятиях с детьми с общим
недоразвитием речи.....

129

Zadorozhnaya M. Organizational bases of use of logorithmiki on
logopedic occupations with children with the general underdevelopment
of the speech.....

Бауетдинова Ш.К., Утепова Ш.И. Көру қабілеті бұзылған
балаларға арналған арнаулы (түзету) мектеп оқушыларының казак
тілін үйрету сапасының мониторингісі.....

134

Bauetdinova Sh.K., Uteпова Sh.I. Monitoring of knowledge of Kazakh
of pupils at special (correctional) schools for children with sight
violations.....

Косымбаева Г.Б. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған
оқушылардың қимыл-әрекет қабілеттері мен дене сапасын дамыту
ерекшелігі.....

140

Kosymbaeva G.B. Specifics of development of physical abilities of
pupils with violation of the musculoskeletal system.....

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: дамуында 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 Макина Л.Х.

Уважаемые читатели!

В первую очередь, хочу поздравить всех членов редакционной коллегии, бессменных авторов «Хабаршы»-«Вестника» с началом нового учебного года. Желаю всем здоровья, семейного благополучия и достижения новых вершин в научной деятельности.

Очередной номер Вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№3 за 2016 год) 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.

Мы благодарим авторов статей и читателей за сотрудничество, ждем новых материалов и надеемся, что публикуемые в Вестнике научные статьи внесут достойный 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 376.112.4

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА ІТ ҚҰРАЛДАРЫ КӨМЕГІМЕН БІЛІМ БЕРУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

С.М. Кеңесбаев – *п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты,*
А.А. Махметова – *аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты*

Бұл мақалала мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ІТ құралдары көмегімен білім берудің педагогикалық жолдары қарастырылған. Сонымен қатар мақалала мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға арналған ІТ технологиялардың жаңа мүмкіншіліктеріне қысқаша сипаттама берілген.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, компьютерлік ойындар, ІТ технология

Қазіргі кезде мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып, тәрбиелеуде компьютерлік ойындармен білім берудің әр түрлі оқыту ресурстарының молдығына қарамастан, денсаулығы кемтар балалардың жеке ерекшеліктерін ескеріп, оның денсаулығын, ойлау қабілетін, дамыту үшін көмек көрсететін компьютерлік ойындармен, арнайы қолданбалы бағдарламалар тандауын жасап, бір жүйеге келтіру оңай жұмыс емес.

Дамуында ауытқуы бар балаларға арналған эксперимент сыныптарының оқушылары қазіргі өмір жағдайына деген қозғалыстарының жан-жақты жоғары дәрежеде дамуына мектепте өтетін информатика пәнінің арнайы осы категориядағы балаларға арналып жасалып оқытылуының маңызы өте үлкен.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған бастауыш сынып оқушыларына информатика пәнінің элементтерін оқыту барысында, жаңа ІТ технологияның керемет мүмкіндіктерін кез-келген пәнге қолдана отырып пән аралық байланыс жасап оқыту үлкен педагогикалық шеберлікті талап етеді. Мысалы, жай мектептерде информатика пәні күнтізбелік тақырыптық жоспар бойынша 2-ші, 5-ші сыныптарында аптасына 1-рет, ал жыл бойына 34-сағаттан жүргізіледі.

Эксперимент жүргізілетін сыныптардағы сабақтардың ерекшелігі: оқушылар жылдам оқи және жаза алмайтындықтан, оларға суреттеме бейнелер арқылы көрсетіліп, түсіндіріледі. Сабақты қызықты жүргізуге, сонымен қатар тақырыпқа байланысты видео роликтер, музыка пайдалана отырып, оқушыларды қызықтырып алмауға көп көңіл бөлінеді. Осы мақсатта сабақ ортасында сергіту сабақтарын қоса оқыту әдістері де қарастырылады.

Бастауыш сыныптарға арналған бұл бағдарламада оқушылар компьютермен танысып, тышқан немесе пернелер тактасы арқылы өзара қарым-қатынаста болады.

Компьютер көмегімен әріп, буын, сөздерді теруді үйреніп, шағын әңгімелерді тыңдау құралдары арқылы естіп, қарапайым есептер шығаруға, суреттер салын үйренеді.

Эксперимент жүргізілген сынып оқушыларына информатика пәнін математика, ана тілі, қазақ тілі, сурет, география музыка т.б. пәндерді оқытуда, пән аралық байланыс жасап, денсаулығы жағынан мүмкіндігі әр түрлі шектеулі оқушыларға пәндік элементтерін қамти отырып дәріс беретін оқу-ағарту элементі құралдар, оқулықтар, видео таспаларға жазылған оқыту құралдарын даярлау керек.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың мектеп кезеңіне тән физиологиялық, психологиялық ерекшеліктерін ойлау қабілеттерін, сана-сезімдерінің дамуын компьютердің мүмкіндіктерін пайдалану арқылы жүзеге асырылады. Мысал, ретінде төмендегі пәндерден арнайы мектептердегі бастауыш сынып оқушыларына тапсырмалар берілді:

- Математика сабағында қарапайым арифметикалық амалдарды орындауға арналған есептер;
- Ана тілі сабағында мәтіндік редакторды пайдалана отырып, тақырыптық шығармалар жазу, құттықтаулар жазу. Бұл тапсырмалар оқушылардың тіл байлығын жетілдіруге, ойын тиісті жаққа жеткізе алуына, шығармашылық қабілетін және сауаттылығын көтеруге ықпал етеді;
- Бейнелеу өнері, дүниетану сабақтарында графиктік редакторды пайдалана отырып, әртүрлі геометриялық фигураларды, әртүрлі суреттерді салып, өзінің қалаған түстеріне бояу арқылы қызықты жұмыстар жасайды;
- Ән-күй сабақтарында әмбебап музыкалық бағдарламасын пайдаланып айтатын ән мәтінін жазу, тыңдау, оған өзгерістер енгізу т.б. жұмыстарын жасай алады.

Қазіргі кезде мектептерде кемтар балаларды камкорлыққа алып, олардың бірге оқып білім алып жүрген барлық оқушылармен бірдей деңгейде білімдерінің қалыптасуына және жазылып айынуына мүмкіндік жасап, өз бетімен оқуға, жұмыс жасай алуға, өмір сүруіне бағыт бағдар беруіне мүмкіндіктер жасалынады.

Осындай кемтар балаларды оқытатын мұғалімдерге де қойылатын талаптар мен міндеттер өзгеше болады, яғни:

- Алдын ала баланың мектепке дайындық мүмкіндігін анықтау;
- Тап бойындағы анықталған кемістігімен жетіспеушілікті жою әдістері мен жолдарын қарастыру;
- Осындай кемшілігі бар оқушыны оқытатын, даярлайтын, жеткілікті деңгейде білімін көтеретін арнайы жеке сабақ жоспарын жасау керек болады.

Дамуында әр түрлі кемшіліктері бар балаларды арнайы оқытуға деген сұраныс пен қажеттілік, әсіресе олардың тапымдық процесстерін психологиялық жағынан зергітеу қазіргі кезде өте өзекті мәселе болып отыр. Оқыту үрдісінде мұндай балаларға білім беру, тәрбиелеу, ден-саулығындағы кемшіліктерін жою үшін арнайы мектептер мен мекемелерде арнайы білім беру бағдарламаларын, білім берудің мазмұнын мен әдістерін жасау және оны негіздеу қажет. Әсіресе ауылдық жердегі мектептерде туа біткен, сонымен қатар еліміздегі экологиялық жағдайы бұзылғаннан, тұқым қуалаған, жүре пайда болған аурулар салдарынан, мектепке бару мүмкіндігі шектеулі балалар бар. Осындай балаларды психологиялық ойындар, компьютерлік ойындар мен қатар арнайы жасалған бағдарламалар, видео роликтер арқылы психологиялық саулығын сақтап, бала мүгедектігінің деңгейін төмендетуге мүмкіндіктер жасалынады. Осы салада жұмыс жасайтын педагог-психологтар, біріншіден баланың көңіл-күйіне қарап, динамикалық бақылау күнделігін жүргізіп отырып, мектепшілік іс-шараларға қатыстырып немесе көрермен ретінде көруге шақырады. Екіншіден баланың үйіне барғанда ата-анасымен сөйлесіп, пікірлеседі, кеңестерін беріп отырады. Осындай жұмыстарды істеу барысында, тек қана баланың өзімен жұмыс жасағаннан ата-анасымен бірігіп жұмыс жасаған, балаға қатты ұнайтынын байқауға болады. Мүмкіндігі шектеулі үйден оқитын баланың отбасылық әлеуметтік жағдайын, жас ерекшелігін ескере отырып, балаға ешқандай қиыншылық туғызбайтын, ата-анасымен бірлесе жүргізілетін, баланың өзіне ғана арналған әрі қызықты, әрі түрлі-түсті бейнелермен өрнектелген суреттер, коррекциялық ойындармен, компьютер арқылы көрсетілетін видео көрсетілімдер әрбір мұғалім жеке балаға сабақ бергенде көрсетілуі керек.

Мінс, осындай мүмкіндігі шектеулі балаларға білім берудің, ден-саулығының түзелуіне әсер етудің актуалды міндеттерін шешу үшін компьютерлік бағдарламалар, оқу-әдістемелік құралдарды пайдалануымен түзету-дамыту, ой санасын жетілдіру жұмыстарының ұйымдастырылуы, мәдени білім беру ортасын құру және баланың белсенділігін, дербестігін жетілдіру қазіргі білім беру саласына қосымша жағдайлар жасау керектігін талап етеді.

1 Носкова Л.П. Дошкольное воспитание аномальных детей. - М., 1983 г.

2 Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: Автореферат. Док. Пед.наук: 13.00.01.- Алматы, 1994. - 21 с.

3 Кеңесбаев С.М., Махметова А.А. «Білім беру саласында компьютерлік технологияның дидактикалық мүмкіндіктері» Абай атындағы ҚазНПУ, «Академик Төлеген Тәжібаев – Қазақстандағы психология және педагогика ғылымдарының негізін қалаушы» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция, 21 қараша 2014 ж.

4 Кеңесбаев С.М., Махметова А.А. Использование ИТ технологий в работе с детьми ограниченными возможностями здоровья. Szkoła specjalna Czasopismo Akademii pedagogiki specjalnei im. Marii Gzegozewskiej. №4(280), 2015. – Стр. 268-278.

Резюме

С.М. Кеңесбаев - д.п.н., профессор. КазНПУ им.Абая, Институт педагогики и психологии, kenesbaev_sm@mail.ru,
А.А. Махметова - старший преподаватель. КазНПУ им. Абая, Институт педагогики и психологии,
Кафедра специального образования, aigerim_amankezzi@mail.ru

Педагогические пути применения ИТ средств в образовании детей с ограниченными возможностями

В статье раскрываются педагогические пути обучения детей с ограниченными возможностями с применением ИТ технологии. Также в данной статье дается краткое описание новым возможностям ИТ технологий для обучения детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, компьютерные игры, ИТ технология

Summary

S.M. Kenesbayev - doctor of pedagogical sciences, professor. Kazakh National pedagogical university named after Abai, kenesbaev_sm@mail.ru,

A.A. Makhmetova - senior lector, Kazakh National pedagogical university named after Abai, aigerim_amankizi@mail.ru

Pedagogical ways of use of IT in education of children with limited abilities

The article is considered the pedagogical ways of teaching children with limited activity using the IT technologies. Also this article gives a brief description of the new features IT technologies for teaching children with limited activity.

Key words: children with limited activity, computer technology, IT technologies

УДК: 378.016

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

Часть 3

Э.Грушиц-Кольчинска – профессор Университета специальной педагогики им. М.Гжегожевской, Варшава, Польша

В статье я представляю итоги исследований, осуществленные в проекте «*Определение и поддержка развития способностей в учении математики старших дошколят и младших школьников*» [поль. *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnienec do uczenia sik matematyki u starszych przedszkolakow i malych uczniow*], а также применение этих исследований в дошкольном и школьном образовании². Третья и четвертая части статьи содержат концепцию учительского диагноза определения задатков математических способностей у детей, оканчивающих дошкольное воспитание и начинающих школьную учебу. Этот диагноз состоит из 2 сегментов: со скрининга и индивидуальных исследований. Часть 3 статьи содержит инструменты, которые применяются в скрининге: сценарии скрининга, правила оценки компетенции детей и указания для интерпретации результатов исследований. Благодаря им можно определить, которые дети больше знают и умеют по математике, чем их сверстники, и отличаются в отношении легкости учить математику. Такие дети охватывает второй сегмент учительского диагноза. Инструменты применяются в этом сегменте представлены в четвертой части статьи.

Ключевые слова: учительский диагноз опознавания задатков математических способностей у детей, сегменты учительского диагноза, скрининг, индивидуальные исследования, сценарии исследований, диагностические задачи, оценка детских компетенций, интерпретации, выводы из учительского диагноза

В рамках проекта *Определение и поддержка развития способностей в учении математики старших дошколят и младших школьников* [поль. *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnienec do uczenia sik matematyki u starszych przedszkolakow i malych uczniow*] я разработала диагностические инструменты для определения у детей задатков математических способностей³. Эти инструменты были приспособлены к вопросам научных исследований и учитывают много анализированных переменных. Поэтому диагноз с применением этих инструментов требует очень много времени: изучение ребенка длится ок. полтора часа, включая интерпретацию результатов. Настолько развитый диагноз невозможно применять в детских садах и школах.

Поэтому я решила, что требуется концепция учительского диагноза определения задатков математических способностей у детей, соответствующая условиям обучения в детском саду и в школе. Ведь учителя -

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 второй части), а также 7-ой главой публикации *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, которую оформили Э.Грушиц Кольчинска и Э.Зелинска (E.Gruszczyk-Kolczyńska, E.Zielińska).

² Проект R1700603 был реализован 2007-2010 гг. со средств на науку. Отчет по этим исследованиям: *Wiadomości o umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolakow i malych uczniow. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci* находится в Академии специальной педагогики в Варшаве.

³ Предпосылки такого диагноза, исследовательские процедуры и инструменты для исследований вместе со статистическим подтверждением их диагностичности представляются в неопубликованном отчете по этим исследованиям *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowują się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolakow i malych uczniow. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, отв. ред. E.Gruszczyk-Kolczyńska E., Академия специальной педагогики в Варшаве.

первые люди, которые могут заметить и поддерживать детей, которые обладают таким даром. Разрабатывая эту концепцию и диагностические инструменты, я пользовалась результатами исследований проведенных в многократно цитируемом исследовательском проекте *«Определение и поддержка развития способностей в учении математики старших дошколят и младших школьников»*.

Весной 2011 года я проверяла диагностичность инструментов, составляющих учительский диагноз в 20 ольштыньских детских садах при участии 731 ребенка⁴. Результаты этих исследований приближаются к тем, которые я получила в проекте *«Определение и поддержка развития способностей в учении математики старших дошколят и младших школьников»*. Имеются в виду данные, по которым я оценила число детей демонстрирующих задатки математических способностей (я представила их в первой и второй частях настоящей статьи). Концепцией учительского диагноза и диагностическими инструментами успешно воспользовалась К.Скарбек⁵, охватывая исследованиями 299 детей из варшавских школ. Ею пользуются также учителя в инновационных учреждениях, которые я охарактеризовала во второй части настоящей статьи.

Основы учительского диагноза определения у детей задатков математических способностей

Такой диагноз заключается в определении, что знают и умеют дети в избранных областях математической деятельности, и в заключении об их задатках математических способностей. Он охватывает детей в последнем периоде дошкольного воспитания и в первых месяцах школьной учебы, когда дети четко демонстрируют задатки математических способностей. Первый сегмент учительского диагноза – это скрининг⁶. Он определяет, которые дети по математике:

- знают и умеют решительно меньше своих сверстников;
- представляют средний уровень умений и знаний;
- отличаются усвоенными знаниями и умениями.

Второй сегмент учительского диагноза – это индивидуальные исследования. Их целью является опознание задатков математических способностей и охватывают они только тех детей, которые положительно отличились в первом сегменте диагноза. Эти два сегмента диагноза проводятся в приведенной последовательности.

В первом сегменте диагностические цели соединяются с проведением избранного содержания математического обучения в детском саду и в школе. Это дает возможность провести скрининг в утренние часы (дело в том, чтобы дети не устали), в рамках занятий по обучению математике. Второй сегмент надо реализовать в другом времени, так как это индивидуальные исследования. Однако они не требуют больших усилий со стороны учителя, так как охватывают только нескольких детей, а дети могут быть исследованы в разные дни.

Учитель может посвятить диагнозу⁷ только часть своего времени. Поэтому я сосредоточилась на тех областях математического обучения, в которых дети могут показать важные математические знания и умения. Я оставила в стороне те области обучения, которым родители и учителя – неизвестно, почему – не придают большого значения. Это относится к измерению длины, объема, веса и времени. Всякое бывает также с предоставлением детям карманных денег, а без собственных денег ребенку сложно понять покупательную стоимость денег, усвоить денежные вычисления, не говоря уже про малую экономию⁸. То,

4 Описание хода этих исследований и их результаты находятся в бакалаврской диссертации Jastrzębska Z. *Dzieci uzdolnione matematycznie. Wyniki diagnozy nauczycielskiej w olsztyńskich przedszkolach*, написанной под руководством Э.Грушик Кольчинской в 2013 году, Академия специальной педагогики в Варшаве.

5 Skarbek K. *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół i na początku nauki szkolnej*, неопубликованная кандидатская диссертация написанная под руководством Э.Грушик Кольчинской, Академия специальной педагогики, Варшава 2015. Я добавлю, что диссертация получила отличие Совета Педагогического факультета Академии специальной педагогики.

6 Скрининг позволяет, кроме упомянутой уже цели, также на реализацию другой – если так захочет учитель. Ибо можно сосредоточиться на детях, которые не сравниваются со сверстниками. Тогда учительский диагноз является основой для проведения дидактически-выравнивающих занятий.

7 Дело в разумном распоряжении учительским временем на обучение. Я напоминаю, что главное запыте учителя – это воспитание и обучение детей. Диагностическая деятельность этому подчиняется.

8 Результаты исследований относительно экономического воспитания представляет Ч.Куписевич (Cz.Kupisiewicz) в книге *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2004.

что ребенок не покажет ожидаемых знаний и умений в этих областях математической деятельности, может вытекать из упущений в обучении, но не из худших умственных возможностей данного ребенка.

Принимая во внимание такие и другие еще осложнения, я выбрала три области математического образования детей. Ними являются:

- считание и замечание равномерности десятичной системы счисления;
- сложение и вычитание, с учетом задач с окошком;
- составление и решение текстовых задач, в том числе также задач намеренно неправильно построенных.

Вот существенные аргументы говорящие в пользу такого отбора. Считая и вычисляя, дети показывают интеллектуальные действия, которые обуславливают успех во всех, пожалуй, областях математической деятельности, осуществляемой детьми дома, в детском саду и в школе. Известны также психологические и педагогические закономерности формирования этих умений в детских умах⁹, так что можно определить, какой уровень представляет исследуемый ребенок. Во время составления и решения текстовых задач требующих считания и вычисления дети могут показать эти свойства ума, которые свидетельствуют о задатках математических способностей (я их описала в первой части настоящей статьи).

Главным методом учительского диагноза опознавания задатков математических способностей у детей являются диагностические эксперименты, подробно описанные в *сценариях для исследований*. Каждый такой сценарий:

- определяет такие же условия для математической деятельности для изучаемых детей;
- разработан таким образом, чтобы изучаемые дети точно знали, что от них требуется и что им следует выполнить;
- определяет единые способы интерпретации детских активностей во время выполнения диагностических задач. Также есть унифицирована запись результатов исследований в диагностических листах.

В первой части сценариев реализованных в первом сегменте диагноза находятся вводные упражнения. Они необходимы, когда дети выполняют диагностические задачи в группе, так как нужно:

- направить умы детей к тем активностям, которые будут применяться в сериях диагностических задач;
- освоить детей со словами и указаниями, которые учитель применит в сериях диагностических задач.

Они лучше поймут смысл диагностических задач и не будут спрашивать о подробностях¹⁰.

Существует еще один небанальный аргумент говорящий в пользу вводных упражнений. Речь о возможности ориентироваться в вопросе легкости усвоения математических знаний и умений у исследуемых детей. По ходу вводных упражнений дети соберут определенную (относительно небольшую) порцию опыта. Если ребенок умеет им воспользоваться во время выполнения диагностических задач, то обладает легкостью усвоения математических знаний и умений. Это один из важнейших указателей задатков математических способностей.

До начала скрининга следует приготовить таблицу *Компетенции детей в области считания и вычисления*. Она состоит из 5 столбцов, в которые вписываются по очереди: а) имя и фамилия ребенка, б) уровень компетенции в диагностической задачи «считание – фасоль», в) уровень компетенции в диагностической задачи «счет вперед и назад», г) уровень компетенции в диагностической задачи «вычисление», д) уровень компетенции в диагностической игре «сколько фасоли в закрытой ладони».

Первый сегмент учительского диагноза. Сценарий занятий, по ходу которых проводится скрининг: *Диагностический эксперимент «считание – фасоль»*

Обучающие цели. Совершенствование умения считать: расширение предела счета до 150. Показывание выбранных чисел в числовом ряде и считание от этих чисел вперед и назад. Замечание закономерности десятичной системы считания и пользование ею.

⁹ Они подробно обсуждены в уже цитируемых публикациях *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, глава 2, *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców...*, главы 7, 8 і 14, *Dziecięcą matematyka - dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków...*, главы 4 і 5.

¹⁰ Такие задачи дети выполняют традиционно в индивидуальном диагнозе. Когда из поведения ребенка следует, что он растерялся, исследующий может повторить указание или задачу, жестом направить внимание на это, что важно, ободрить и побудить к активности и т.д. Когда диагностическую задачу должны выполнять одновременно все дети в группе – а это имеет место в первом сегменте диагноза – невозможно применять описанные формы поддержки детей в понимании смысла этих задач. Это неудобство можно нивелировать – если в диагноз вкомпоновать вводные упражнения так, как это описано.

Диагностические цели. Определение: а) в каких пределах дети считают и определяют, сколько есть посчитанных объектов, б) как дети указывают числа в числовом ряде и как считают от данного числа вперед и назад, в) как дети пользуются закономерностью десятичной системы считания.

Вводные упражнения

У каждого ребенка есть коврик¹¹, а на подносе (или в контейнере) швейный метр и прищепки (зажимы) для прикрепления белья. Поднос (или контейнер) лежит рядом с ковриком. У учителя такой же набор пособий для занятий, темный фломастер, карточки для написания чисел (из рисовальной бумаги) и большие счёты с костяшками (10x10). Дети сидят перед ковриками (в полукруге), лицом к учителю и поочередно выполняют упражнения.

Пересчет и слушание звучания числительных. Дети вместе с учителем указывают и считают вслух очередные пластинки на швейном метре. По мере расширения пределов считания дети замолкают, но учитель продолжает считать вслух. Дети вслушиваются в ритм числительных. Когда заметят их десятичное звучание¹², включаются в считание. Так как одни включаются раньше, а другие позже, нужно посчитать все пластинки на метре.

Указывание чисел и счет десятками. Дети вместе с учителем указывают на швейном метре каждую десятую пластинку и считают: *десять, двадцать, тридцать...* до самого конца метра.

Счет десятками на костяшках счетов. Учитель указывает счёты и сообщает: *Здесь должно быть сто костяшек, проверим это.* Вместе с детьми:

- считает вслух костяшки первой десятки, передвигает их и сообщает: *Есть десять;*

- считает вслух костяшки второй десятки, передвигает их и сообщает: *Десять и десять, вместе есть двадцать.*

- считает вслух костяшки третьей десятки, передвигает их сообщая: *Вместе есть тридцать...*

После посчитания и передвижения костяшек четвертой десятки и сообщения *Вместе есть сорок*, указывает пятую десятку костяшек и спрашивает: *Может теперь достаточно считать костяшки десятками?* Если бы у детей были сомнения, следует считать костяшки в следующих 2 рядах и снова спрашивать: *Нам дальше пересчитывать костяшки или можем их считать десятками?* Потом передвигать по 10 костяшек и вместе с детьми вслух считать: *семьдесят... восемьдесят... девяносто... сто. Вместе есть сто костяшек!*

Показывание на пальцах десятков и счет десятками. Учитель обращается к детям: *Наши пальцы – это костяшки счетов. Показываем десятки и вслух считаем: десять... двадцать... тридцать... до ста и дальше до 150.*

Показывание на пальцах чисел и отыскивание их на числовой ленте (швейной метр). Учитель пишет на картонном листке число 20, показывает детям и сообщает *Двадцать. Показываем на пальцах число двадцать. Десять и десять... Пожалуйста, отыщите это число на метре... и прикрепите прищепку.* Проверяет, на которой пластинке дети прикрепили прищепки. Когда заметит ошибку, показывает ребенку на пальцах 20 и указывает пластинку с числом 20. В завершение хвалит всех детей.

Учитель записывает на картонном листке число 28, показывает детям, говоря *Двадцать восемь. Показываем на пальцах это число (две десятки и восемь)... Пожалуйста, отыщите число двадцать*

11 Коврики – это прямоугольные отрезки коврового покрытия темного цвета (без узоров) в размере довольно большого придверного половика. Коврики кладется на полу, а дети садятся каждый перед своим ковриком. Коврики значительно облегчают процесс занятий: можно их расположить в рядах или полукругом. Коврик исполняет роль столешницы (из которой ничего не падает), на которой ребенок, играя, укладывает например кубики, а решая задачи укладывает токены.

12 О том, что дети замечают десятичный ритм считания, свидетельствует такой способ пользоваться числительными. Вместе с учителем дети считают вслух: *тридцать один, тридцать два, тридцать три... сорок один, сорок два, сорок три...* Замолкают и слушают учителя, который продолжает считать вслух. Когда заметят десятичный ритм считания, присоединяются к ритму громкого считания... *пятьдесят один, пятьдесят два, пятьдесят три... пятьдесят восемь, пятьдесят девять, пятьдесят десять...* Достаточно поправить – *Шестьдесят* и дети считают дальше. *Шестьдесят один, шестьдесят два, шестьдесят три... шестьдесят восемь, шестьдесят девять, шестьдесят десять...* И вновь достаточно поправить, говоря *Семьдесят*. И дети считают дальше: *семьдесят один, семьдесят два, семьдесят три* и т.д. Такому подчеркиванию десятки в считании надо радоваться, ибо свидетельствует о том, что ребенок заметил самое важное свойство десятичной системы считания и будет – также самостоятельно – стремиться к расширению счета.

восемь на швейном метре и прикрепите прищепку. Если у кого-то из детей из этим проблемы, учитель помогает так, как это выше описано. Так же дети показывают на пальцах числа 35, 50, 78 и отыскивают их на числовой ленте.

Счет вперед от данного числа. Дети отыскивают число 15 на швейном метре (числовая лента). Учитель велит: *Потихоньку считаем дальше от числа пятнадцать. Показываем номерованные пластинки, пока я не скажу СТОП! Начинаем: шестнадцать, семнадцать, восемнадцать, девятнадцать, двадцать, двадцать один, двадцать два, двадцать три... СТОП! Прикрепите прищепку и покажите на пальцах это число.*

Счет назад от данного числа. Учитель обращается к детям *Мы знаем, где на метре есть число двадцать три. Потихоньку считаем от этого числа назад, пока я не скажу СТОП! Начинаем: двадцать два, двадцать один, двадцать, девятнадцать, восемнадцать, семнадцать, шестнадцать, пятнадцать, СТОП! Прикрепите скрепку на этой пластинке... И покажите на пальцах это число...*

Диагностическая задача «Посчитай фасоль так, чтобы не ошибиться»

Подготовка к занятиям. Нужно расположить на полу, в полукруге, коврики – по одному для каждого ребенка. Рядом с ковриками поставить контейнеры с зернами фасоли (больше ста в каждом контейнере). Дети садятся лицом к учителю, каждый у коврика.

Ход диагностической задачи. Учитель обращается к детям *В контейнере находится много фасолевых зерн. Каждый из вас должен определить, сколько там зернышек. Можно вынимать по одной фасоли и считать. Можно уложить фасоль в ряд и считать. Можно их погруппировать, а потом считать. Нужно считать так, чтобы не ошибиться. Считаем фасоль... Если кому-то нужна помощь, поднимите руку – я подойду и помогу.*

Учитель наблюдает за детьми и подходит к тем, которые подняли руку. Если ребенок растерялся, учитель повторяет задачу и сообщает *Каждый способ счета хорош.* Когда ребенок домогается помощи в считании, учитель только подбадривает, например *Ты умеешь считать, посчитай самостоятельно.*

Оценка способа выполнения диагностической задачи «Посчитай фасоль так, чтобы не ошибаться»

На основе наблюдений и анализа выполнения диагностической задачи можно выделить детей, для которых являлась она:

- легкой; так как они ориентируются уже в закономерности десятичной системы считания и группируют фасоль по 10. Потом считают погруппированную фасоль и быстро определяют, сколько есть всех зерн. Дети выполнили задачу **на высоком уровне;**

- в меру возможностей, хотя сложной: кропотливо считают фасоль, не пользуясь закономерностью десятичной позиционной системы. Такое определение числа зернышек длится относительно долго, поэтому им не нужно посчитать всех. Дети выполнили задачу **на среднем уровне;**

- слишком сложной: начали считать фасоль, потом играли ею, укладывая из зерн например колечко, домик. Дети реализовали описанную серию диагностических задач **на низком уровне.**

В таблицу *Компетенции детей в области считания и вычисления* следует записать рядом с именем каждого ребенка уровень компетенции, который он показал в этой диагностической задаче. Я предлагаю обозначить + низкий уровень, ++ средний уровень и +++ высокий уровень. Если который-либо ребенок заглянет в таблицу и увидит плюс, будет доволен.

Диагностическая задача «Счет вперед и назад»

Подготовка к занятиям. Нужно разложить на полу, в полукруге, коврики – по одному для каждого ребенка. Рядом с ковриками положить швейной метр и комплект прищепок (зжимов) для прикрепления бейля. У учителя те же предметы, каргонные листки (из рисовальной бумаги) и фломастер для записи чисел.

Задача «Счет вперед от данного числа». Учитель пишет на картонном листике число 40, показывает детям и велит:

- *Показываем на пальцах десятками число сорок (четыре десятки).*

- *Отыскиваем это число на швейном метре... Прикрепляем прищепку на пластинке с этим числом.*

- *Потихоньку считаем от этого числа вперед и показываем номерованные пластинки, пока я не скажу СТОП! Чтобы вы не запутывались, я буду стучать, показываю числа и потихоньку считаю. Начинаем...*

После 10 стучков учитель кричит **СТОП!** и велит детям прикрепить прищепку на той пластинке, до которой посчитали. Проверяет, как дети выполнили задачу, велит снять прищепку...

Задача «Счет назад от данного числа». Учитель пишет на картонном листке число 25, показывает детям и велит им:

- Показываем на пальцах число двадцать пять (две десятки и пять)... Отыскиваем это число на швейном метре... Прикрепляем прищепку на пластинке с этим числом.

- Потихоньку считаем от этого числа назад и показываем нумерованные пластики, пока я не скажу **СТОП!** Чтобы вы не затуговались, я буду стучать, а вы показываете числа и потихоньку считаете. Начинаем: двадцать пять, двадцать четыре...

После 10 стучков учитель кричит **СТОП!** и велит детям прикрепить прищепку на той пластинке, число которой называли последним, а потом показать на пальцах это число (одна десятка и пять). Проверяет, как дети выполнили задачу.

Оценка способа выполнения задач «Счет вперед и назад, начиная с данного числа»

На основе наблюдений и анализа выполнения диагностической задачи можно выделить детей, для которых являлась она:

- легкой: они быстро отыскивали данные числа на числовой ленте и исправно считали вперед или назад, начиная с этих чисел. Дети выполнили задачу **на высоком уровне**;

- в меру возможностей, хотя сложной: умели отыскивать числа на числовой ленте, справлялись со счетом вперед от данного числа, но у них были большие проблемы со счетом назад. Так функционирующие дети находятся **на среднем уровне**.

- слишком сложной: у них были проблемы с отыскиванием данных чисел на числовой ленте и со счетом вперед и назад от этих чисел. Дети реализовали описанную серию диагностических задач **на низком уровне**.

Так же, как в прошлый раз, результаты нужно записать в таблице *Компетенции детей в области считания и вычисления*. В третьем столбце (озаглавленном „счет – вперед и назад”), рядом с именем ребенка следует записать соответствующим образом: + низкий уровень, ++ средний уровень и +++ высокий уровень. Дело в том, чтобы ребенок, заглядывающий в таблицу, был доволен.

Сценарий занятий, во время которых реализуется скрининг Диагностический эксперимент «Вычисление»

Образовательная цель. Поддержка детей касательно: а) все больше точного определения сумм и разностей не переступая десятичного порога и с его переходом, б) формирования умения решать задачи с окошком с применением начисления и отчисления.

Диагностические цели. Определение: а) на каком уровне дети определяют результат сложения и вычитания не переступая десятичного порога и с его переходом, б) уровня умений решать задачи с окошком с применением начисления и отчисления для определения неизвестного числа.

Вводные упражнения

Дети садятся рядом с ковриками (полукругом), в пределах досягаемости находится 30 зерн фасоли, 30 счетных палочек, небольшая крытая коробка. У учителя такой же набор пособий для занятий. Дети, под руководством учителя, выполняют 4 вводные задачи (упражнения).

Два упражнения для сложения и вычитания не переступая десятичного порога. Учитель представляет детям по очереди задачи:

- В коробку положите пять зернышек... добавьте четыре... Закройте коробку. Кто знает, сколько фасоли теперь в коробке? Подойдите ко мне, покажите на пальцах и скажите мне на ухо. Теперь можно заглянуть в коробку.

- В коробку положите девять зернышек... Вытащите 3... Закройте коробку. Кто знает, сколько фасоли осталось в коробке? Подойдите ко мне, скажите мне на ухо и покажите на пальцах... Можно уже заглянуть в коробку.

Два упражнения для сложения и вычитания с переходом десятичного порога. Учитель представляет по очереди задачи:

- Уложите восемь палочек... В коробку положите столько фасоли, сколько вы уложили палочек... К

уложенным палочкам прибавьте еще шесть, уложите их рядом... шесть зернышек добавьте к тем, которые в коробке... Закройте коробку... Сколько фасоли в коробке? Кто посчитал в уме, пусть подойдет ко мне и скажет мне потихоньку на ухо... Напоследок учитель обращается с вопросом ко всем детям: Кто знает, сколько фасоли в коробке, не открывая ее?

- Уложите тринадцать палочек... В коробку надо положить столько фасоли, сколько у вас уложенных палочек... Из уложенных палочек вычесть пять... Столько же убрать из коробки... Закройте коробку... Сколько фасоли осталось в коробке? Кто посчитал в уме, подойдет ко мне и скажет мне потихоньку на ухо... Напоследок обращается с вопросом ко всем детям: Кто знает, сколько фасоли в коробке, не открывая ее? Внимательно слушает ответы детей...

На второй день, после реализации описанных вводных упражнений, следует приступить к выполнению диагностических задач из серии «вычисление».

Серия диагностических задач «Сложение и вычитание»

Подготовка занятий. Нужно разложить на полу коврики полукругом. Каждый ребенок имеет в распоряжении коврик и контейнер – а в нем 30 фасолевых зерн – 30 счетных палочек и небольшую крытую коробку. У учителя такой же набор пособий для занятий. Под руководством учителя дети реализуют следующие диагностические задачи:

Диагностические задачи «Сложение и вычитание не переступая десятичного порога». Учитель дает детям задачи для решения в данном порядке:

- Шесть плюс три. Кто знает, сколько это – подойдет ко мне и скажет потихоньку сумму... Остальным детям советует: Вы можете помочь себе, считая на пальцах. Шесть плюс три... Покажите на пальцах, сколько это...

- Из восьми вычесть четыре. Кто знает, сколько это – подойдет ко мне и скажет результат. Остальным детям советует: Вы можете помочь себе, считая на пальцах. Из восьми вычесть четыре. Покажите на пальцах, сколько это...

Диагностические задачи «Сложение и вычитание с переходом десятичного порога». Учитель предствалает детям задачу в следующем порядке:

В коробку кладем семь фасолевых зерн... Рядом кладем столько палочек, сколько фасоли находится в коробке... В коробку прибавить восемь зерн. К уложенным палочкам прибавить столько, сколько зерн вы прибавили в коробку. Закройте коробку... Сколько фасоли в коробке? Учитель слушает ответы детей.

Тем детям, которые:

- вычислили сумму в уме¹³ приказывает встать, например, со своей правой стороны;
- вычислили сумму на заменяющем множестве (считая палочки) приказывает встать, например, со своей левой стороны;

Остальным детям (сидят рядом с ковриками) велит заглянуть в коробку и определить, сколько в нем зерн. Если не удастся запомнить детей в каждой из выделенных групп, учитель записывает их имена. Дети возвращаются на свои места и вместе с другими детьми решают следующую задачу. Учитель обращается к детям:

В пустую коробку положите шестнадцать зернышек... Отсчитайте столько же палочек и уложите перед собой... Достаньте из коробки восемь зерн... Закройте коробку и отберите из уложенных палочек восемь... Кто знает, сколько фасоли в закрытой коробке, не открывая ее? Подойдите ко мне и потихоньку скажите на ухо... Учитель слушает ответы детей.

Так же, как раньше, приказывает детям, которые вычислили результат вычитания а) в уме, встать, например, со своей правой стороны, б) на заменяющем множестве (считая палочки) приказывает встать, например, со своей левой стороны. Остальным детям велит заглянуть в коробку и определить, сколько в ней фасоли. Записывает имена детей из каждой выделенной группы.

¹³ Это очень легко заметить, так как дети считающие в уме быстренько поднимают руку в знак того, что знают результат. Дети считающие на пальцах или палочках манипулируют ими, вычисляют и дают результат. Дети, которые еще не считают на заменяющим множестве -- в этих задачах – смогут подать результат считания лишь после того, как заглянут в коробку.

Оценка способа выполнения диагностических задач «Сложение и вычитание»

На основе наблюдений и анализа выполнения четырех диагностических задач можно выделить детей, для которых являлись они:

- легкими: вычислительные задачи в пределах десяти были банальными. Высчитывая сумму и разность за пределами 10, они старались вычислять в уме. Дети выполнили задачу **на высоком уровне**;

- в меру возможностей, хотя сложными: дети с легкостью определяли сумму и разность в пределах 10, но в задачах вне предела 10 предпочитали пересчитывать токены. Такие дети выполнили задачу **на среднем уровне**.

- слишком сложными: дети с трудом определяли суммы и разности в пределах 10. Не справлялись с задачами вне предела 10 даже тогда, когда могли вычислять, пересчитывая токены. Дети реализовали описанную серию диагностических задач **на низком уровне**.

Так же, как и раньше, после реализации тех диагностических задач следует записать результаты в таблицу *Компетенции детей в области считанья и вычисления*. В четвертом столбце, озаглавленном «Сложение и вычитание», рядом с именем ребенка следует отметить, какие компетенции он проявил в этой диагностической задаче. Я предлагаю обозначить + низкий уровень, ++ средний уровень и +++ высокий уровень. Если который-либо ребенок заглянет в таблицу и увидит плюс, будет доволен.

Диагностическая задача в виде игры «*Определи, сколько зернышек в закрытой ладони*»

Подготовка занятий. Дети сидят в полукруге на полу. Перед каждым ребенком – 10 больших фасолевых зерн. Дети смотрят на учителя и слушают.

Ход диагностической задачи в виде игры. Учитель объясняет:

- *У каждого из вас десять зернышек фасоли... Я закрываю глаза... разделите зернышка на две кучки так, как хотите... Например: одно зернышко и девять зернышек, два и восемь, три и семь, четыре и шесть, пять и пять. Разделяем...*

- *Спрячьте в ладони зернышка из одной кучки. Фасоль из второй кучки спрячьте во второй ладони... Ладони со спрятанными зернами положите перед собой...*

- *Это ваш секрет, каким образом вы разделили фасоль. Я постараюсь отгадать.*

Учитель открывает глаза и объясняет: *Я подойду к каждому ребенку и попрошу, чтобы он показал фасоль из одной ладони, а я ему скажу, сколько их во второй, закрытой.* По очереди подходит к детям, они показывают ему зернышка спрятанные в одной ладони, а он говорит, сколько фасоли во второй, закрытой ладони.

Учитель обращается к всем детям: *Подумайте – откуда я знал, сколько зернышек в закрытой ладони. Как я это посчитал? (повторяет вопрос Откуда я знал...)* Кто догадывается, подойдет ко мне и скажет потихоньку на ухо... Если ни один ребенок не догадался, надо провести игру еще раз, по данному выше описанию. Потом опять спросить *Откуда я знал, сколько зернышек в закрытой ладони. Как я это посчитал... Кто догадывается, подойдет ко мне и скажет мне.* Когда который-либо ребенок сообщает, что он „знает“, должен это объяснить (говорит потихоньку учителю). Вероятно, трудно будет понять смысл детских объяснений¹⁴, но тем не менее надо внимательно выслушать. Потом сообщить *Будешь моим ассистентом. Вместе будем определять, сколько зернышек у детей в закрытых ладонях.*

Затем учитель обращается ко всем детям: *Играем... Мой ассистент и я отворачиваемся. Закрываем глаза... Вы разделяете фасоль... Прячете их в ладонях... Мы открываем глаза и поворачиваемся... Напоминаю. Вместе у вас по десять фасолевых зернышек: в одной ладони несколько, во второй – остальные... Закрытые ладони положите на коврик... Дальше игра протекает так, как я описала выше.*

Из моего опыта следует¹⁵, что дети – ассистенты – определяют, сколько фасоли в закрытой ладони,

14 Взрослый также не умеет выразить словами смысла выполняемых интеллектуальных действий. Действия мышления протекают неосознанно. Мы знаем итог мышления, но не отдаем себе отчета в том, как оно протекало. Чтобы это определить, психологи составляют разные теории, выясняющие природу мышления и проверяют их, наблюдая за эффектами мышления.

15 Из моего опыта следует, что дети, которые руководствуются дооперационной логикой, готовы приписать учителю умение колдовать. Дети находящиеся близко перехода на уровень операционного мышления (в понимании Пиаже), с лучше сформированными умениями вычислять, стараются определить число зернышек в закрытой ладони, применяя начисление. Дети рассуждающие на уровне конкретных операций на лету схватывают, в чем дело, и вычисляют в уме.

следующим образом. Когда ребенок в раскрытой ладони показывает например 4 зернышка, они: а) расправляют 10 пальцев (столько есть всех зерн), б) взглядом отсчитывают 4 пальца и сгибают их (столько зерн есть в одной ладони), в) считают взглядом остальные расправленные пальцы и устанавливают *Там есть шесть зернышек* (показывают закрытую ладонь). Ребенок, который таким (или похожим) образом определяет число спрятанных зерн, умеет решать задачи с окошком.

В каждом следующем раунде игры увеличивается число детей, которые знают, как можно подсчитать число зернышек в закрытой ладони¹⁶. Дети эти становятся ассистентами учителя.

Оценка способа реализации игры «Определи, сколько зернышек в закрытой ладони»

На основе наблюдений и анализа поведения детей в описанной игре нужно выделить детей, для которых являлась она:

- легкой: они вызывались исполнять роль ассистента и определяли число зернышек в закрытой ладони описанным способом. Дети выполнили эту диагностическую задачу **на высоком уровне**;
- в меру возможностей, хотя сложной. Дети интересовались способом определения, сколько зернышек в закрытой ладони. Это было для них настолько сложным, что вызывались быть ассистентами после 3 или 4 раундов игры. Дети функционировали **на среднем уровне**.
- слишком сложной. Несмотря на многократное повторение игры, ребенок не сумел определить, откуда учитель и его ассистенты знают, сколько зернышек в закрытой ладони. Они думали, что это заключается в угадывании. Дети функционировали в игре **на низком уровне**.

После осуществления игры следует записать итоги в таблице *Компетенции детей в области счисления* в последнем столбце, рядом с именем ребенка, и записать соответственно + низкий уровень, ++ средний уровень и +++ высокий уровень. Если который-либо ребенок заглянет в таблицу и увидит плюс, будет доволен.

Итоги скрининга – интерпретация и педагогические выводы

Я начну с напоминания – скрининг разработан таким образом, что дает возможность выделить детей, которые:

- знают и умеют по математике больше, чем сверстники, и отличаются легкостью в изучении математики (большинство задач они выполнили на высоком уровне);
- знают по математике то, что предусмотрено для их возраста дошкольным математическим образованием (большинство задач они выполнили на среднем уровне);
- не показывают знаний и умений, которые предусмотрены к концу дошкольного образования.

Если целью скрининга является определение задатков математических способностей, надо особым образом заниматься детьми из первой группы. Эти дети рассуждают лучше сверстников, знают и умеют по математике больше чем они, и кроме того лучше пользуются вводными упражнениями. Следовательно можно предположить, что располагают задатками математических способностей, но это следует подтвердить во втором сегменте диагноза.

Дети, компетенции которых оцениваются как относящиеся к среднему уровню, нуждаются в поддержке умственного развития. В этой группе также могут находиться дети математически одаренные. Ибо в случае задатков математических способностей – они могут проявиться буквально на любой неделе и у любого ребенка, умственные возможности которого укладываются в широко понятую норму. Однако нужно помочь ребенку в формировании этих свойств ума, которые обуславливают развитие всех способностей (сильная познавательная мотивация и умение довольно долго сосредоточиваться, самостоятельность и чувство толка в действии, ощущение удовлетворения стремлением к выбранной цели и т.п.).

Тревожная ситуация детей, для которых диагностические задачи являлись слишком сложными. Они слабо пользуются вводными упражнениями, так как наверное: а) характеризуются меньшим предрасположением к фазе обучения, которую организует исследователь, б) у них проблемы с тем, чтобы довольно долго сосредоточиваться, а также они не охватывают сложности задач, поэтому не выполняют задач без помощи и подсказок со стороны взрослого. Это также означает, что объема опыта собранного во время

¹⁶ Наблюдают за тем, как ассистенты расправляют и начисляют пальцы. Так как этот способ уже заключается в зоне их ближайшего развития, они умеют ему осмысленно подражать. Во время этой игры – в виде диагностической задачи – дети набивают руку в решении задач с окошком.

занятий в детском саду не хватает этим детям, чтобы сформировать математические умения, главным образом в области считания и вычисления. Поэтому знают и умеют по математике меньше, чем сверстники. Если такие дети должны пользоваться математическим обучением, нужно им организовать систематические дидактически-выравнивающие занятия¹⁷.

Я напоминаю, что учительский диагноз определения задатков математических способностей не завершается скринингом. Дети, отличающиеся в таких исследованиях (знают и умеют по математике больше сверстников и отличаются легкостью учить математику – большинство задач выполнили на высоком уровне) следует охватить исследованиями второго сегмента диагноза. Подробные информации (сценарии исследований, указания для интерпретации) я представляю в четвертой части настоящей статьи.

1 Gruszczyk-Kolczyńska E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyty, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. WSiP, - Warszawa, 1992.

2 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.) *неопубликованный отчет по исследованиям проведенных в рамках проекта Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i młodych uczniów (nr R1700603), Wiadomości i umiejętności oraz zarysujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i młodych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*. Akademia Pedagogiki Specjalnej, - Warszawa, 2010.

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

4 Gruszczyk-Kolczyńska E. (omw. ped.) *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców*. Wydawnictwo CEBP, - Kraków, 2014.

5 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole. Podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganianiu rozwoju umysłowego i kształtowania ważnych umiejętności*. Wydawnictwo Edukacja Polska, - Warszawa, 2009.

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

7 Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziesięć matematyka - dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Wydawnictwo CEBP, - Kraków, 2015.

8 Jastrzębska Z. *Dzieci uzdolnione matematycznie. Wyniki diagnozy nauczycielskiej w olsztyńskich przedszkolach, бакалаврская диссертация написанная под руководством Э. Груцик Кольчинской в 2013 году, Академия специальной педагогики в Варшаве*.

9 Kupisiewicz M. *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Wydawnictwo APS, - Warszawa 2004.

10 Skarbek K. *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki w szkole, неопубликованная кандидатская диссертация написанная под руководством Э. Груцик Кольчинской, Академия специальной педагогики в Варшаве, 2015*.

Түйіндеме

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

Математикалық дарынды балалар: аңыздар, 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.

Мақаланың 3-ші бөлімі скринингте қолданылатын құралдардан: скрининг сценарийі, балалардың құзыреттілігін бағалау мен зерттеу нәтижелерін интерпретациялауға аарналған ұсыныстардан тұрады. Соның арқасында балалардың математиканың өзінің құрдастарына қарағанда көбірек білетіндігі және математиканы оқытуда білімді жеңіл қабылдайтындығы анықталған. Мұндай балалар мұғалім диагнозының екінші сегментін тез қабылдайды. Осы сегментте қабылданған құралдар мақаланың төртінші бөлімінде ұсынылған.

Түйін сөздер: Балалардың математикалық қабілет нышандарын танудағы мұғалім диагнозы, мұғалім диагнозының сегменті, жеке зерттеу, зерттеу сценарийі, диагностикалық нышандар, бала құзыреттілігін бағалау, интерпретация, мұғалім диагнозына қорытынды.

17 Они описываются в публикации Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole. Podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganianiu rozwoju umysłowego i kształtowania ważnych umiejętności*. Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Summary

E.Gruszczyc-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. In the second part of article I present consequences and mechanism of insufficient attention to children's mathematical abilities in primary school education. I consider the critical periods in development of inclinations of mathematical abilities and I explain why it is impossible to correct this oversight in future years of school training. I present a pedagogical innovation, where the purpose is support of children in development of inclinations of mathematical abilities in kindergarten, at home and at school Part 3-d of the article contains instruments which are applied in screening: scenarios of a screening, the rule of assessment of competence of children and the instruction for interpretation of results of researches.

Keywords: The teacher's diagnosis of identification of inclinations of children's mathematical abilities, segments of the teacher's diagnosis, screening, individual researches, scenarios of researches, diagnostic tasks, assessment of children's competences, interpretations, conclusions from the teacher's diagnosis

ISSN 376-056.26

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНЫҢ
ТҮЛЕКТЕРІН ЖҰМЫСПЕН ҚАМТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

А.Н. Аутеева – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.ғ.к., доцент,
Қазақстан Республикасы.

Л.А. Бутабаева – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы,
педагогика ғылымдарының магистрі Қазақстан Республикасы

Мақалада педагогикалық университеттің түлектерін жұмыспен қамту кезінде кездесетін қиындықтар, жұмыс берушілердің сұраныстары мен ұсыныстары, қазіргі қоғамның жас түлектерге қоятын талаптары мен түлектердің мүмкіндіктері, түлектердің жұмысқа орналасу мүмкіндіктерінің жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: түлектер, педагогикалық жоғары оқу орындары, жұмыс берушілер, жұмыспен қамту

Бүгінгі таңда кәсіптік педагогикалық білімнің қоғамда болып жатқан нарықтық процестермен тығыз байланыстылығы байқалады. "Тауар" түсінігіне құны бар барлық заттар жатады. Егер біз білім туралы айтатын болсақ, жоғары оқу орындарының түлектері, педагогтар тауар санатына жатады. Жоғары мектеп әдісіндегі ақылы бөлім кәсіпкерлік қызметтің үлесін дамытуда. Алайда, басқа да экономиканың салаларынан білім беру қызметінің айырмашылығы айтарлықтай ерекше. Халықтың қажеттілігін қанағаттандыру, білім мен қызметтер үшін мамандар даярлау, кәсіпорынның білім беру қызметтерін көрсететін, білім беру ұйымдарына қарастырылатын қызметін тиімді пайдалану. Әртүрлі экономикалық ұйымдар тұтынушылық білім беру процесі негізінде түлектерді қазіргі уақытта жоғары оқу орнының дайын өнімі немесе тауар ретінде қарастырады. Маркетинг принципіне сәйкес – тұтынушының бұл қажеттілігі, жас мамандардың еңбек нарығындағы көрсеткіштердің дайындығы, жоғарғы оқу орнының табыстылығы болып табылады. Түлектердің жұмыс жасау ерекшелігі оқу орнының табыстылығы мен жұмыс берушінің талаптарының орындалуы қанағаттандырылады. Маңыздысы жас маманның мансаптық өсуі, түлектердің өз мамандығы бойынша жұмысқа орналастыру критерийлері сапалы және өнімді. ҚР-да еңбек нарығы, әрдайым процесті өзгерістер жағдайында қалыптасуында бірқатар ерекшеліктері бар екені мәнді, нақты байқалады. Олардың бірі болып табылатыны сұраныс пен ұсыныстың сандық және сапалық тепе-теңсіздіктің пайда болуында. Қазіргі кезде жұмыспен қамтылу мәселесінде және жоғары деңгейдегі бәсекелестік арасында түлектермен қатар білікті мамандар тапшылығы байқалады. Кәсіби мамандарға сұраныс жеткілікті үлкен. кадрлар қажеттілігін сезініп отырған жұмыс берушілер жақсы маман табу оңай еместігін атап өтті [1].

Көптеген білім беру ұйымдары қажетті мамандарды ұзақ уақыт бойы таба алмайды. Жұмыс берушілер арасындағы бәсекелестік білікті жұмыс күшін шығаруға мүмкіндік жасауға пайда болған жаңа мамандық – "хедхантер", ашығын айтқанда, тек өз компаниясына қажетті адамдарды жинайды. Осылайша, жоғары білікті мамандардың бүгінгі еңбек нарығындағы жағдайы өте қолайлы, ал жұмыс берушілер, оларға лайықты сыйақыны өз қызметкерлерін таңдау мүмкіндігіне ие неғұрлым сапалы еңбек қолы ретінде пайдаланады. Абай атындағы ҚазҰПУ дефектология мамандығының түлектерінің 2014-2016 жылдар-

дағы сауалнамасы бойынша (іріктеу 100 адамды құралды) көрсеткендей, 65 пайызы мамандықтары бойынша жұмыс істейді, соның ішінде 45%-ы жұмыс істейтін мамандығы бойынша жұмысқа қысқа уақыт ішінде жұмысқа орналасқан, ал соның 5,5%-ы, өз қызметінде осы кезеңге дейін бірқатар айтулы жетістіктерге қол жеткізді [4].

Кәсіптік білім беру жүйесінің негіздері қоғамдық құрылыстың, әлеуметтік-экономикалық және саяси ұйым сипаты мен басым бағыттағы қоғамдық өмірмен тығыз байланысты. Отандық білім берудің әлемдік білім беру кеңістігіне енуі, бірқатар процестермен қатар жүреді: ізгілендіру нәтижесі ретінде, оны қайта бағдарлауға жеке басын мақсатында оны нарықтық жағдайда қорғау; демократияландыру құралы ретінде қоғамды демократияландыру; озық сипаттағы дамыту шарты ретінде болашақ елдің орнықты даму, экономика мен әлеуметтік саланың; әр тараптандыру - опық жап-жақты дамыту; ақпараттандыру арқылы қамтамасыз ету мекемелерінің ақпараттық құралдарымен, өнімдерді және технологияларды жетілдіру мақсатында механизмдерді басқару; білім мен ғылымды ұштастыру; үздіксіз кәсіби мамандар өсуі, бұл кадр ресурстары және жаңғыртуды құруға мүмкіндік береді.

Бүгінде, жас адамдар жоғары білім алуға ұмтылатыны көбейіп отыр, оларға үміт табысты мансап. Алайда, қазіргі заманғы даму, бізге қоғамда қойылатын талаптарды арттырады. Қазіргі заманғы білім беру жетістіктері адам және қандай оның білімі, білігі мен дағдысы анықталатындығы ғана үйретеді. Маңыздысы, ол қаншалықты ақпараттық кеңістікте қандай екенін, оның болжамды қабілетін, ол тез бейімделеді ме, және таңдайды ма, онда оған шын мәнінде, мінсіз деңгейіне жетуге, жоғары кәсібилік көмектеседі.

Түлектердің еңбек нарығында қажеттілігі бәсекелестік сипатқа екіжақты көзқарас тудырады. Бір жағынан, бар мәселе оқу орнының аяқталғаннан кейін практикалық жұмыс өтілі болмаса жұмысқа орналасудың қиындығы. Бұл жеке тұлғаның, түлектің, оның біліктілігін, уақытты жіберіп алғанда білімін жоғалтуына әсер етеді. Негізгі тосқауыл педагогикалық институтының бітіруші арасынан – жұмыс тәжірибесінің болмауы. Заманауи еңбек нарығы мамандардың қарулы ғана емес, теориялық білімі болуын талап етеді. Түлек алғаш рет мектепке келгенде тез араласып кету мүмкін емес, педагогикалық процеске әлі де дайын емес маманды жұмысқа алу тиімді емес [2].

Алайда, жас мамандарға арналған ұсыныстар бар. Көптеген білім беру ұйымдарының басшылығы мұндай кадрлық мәселені өз пайдасына шешуді көреді. Тәжірибенің болмауы осындай қызметкерлерге жұмыс берушілер жалақыны төмен төлеуге мүмкіндік береді. Бірақ бұл жағдай жас маман үшін пайдалы. Жоғары оқу орындарының түлегі үшін бұл жағдай пайдалы, оған жұмыс тәжірибесі мол мүмкіндік береді оған қажет болған жағдайда оны басқа жерде немесе сол жерде табыстарға қол жеткізу және мансабын жалғастыру үшін қажет. Өкінішке орай, бүгінгі жастар төмендетілген жалақыға жұмыс жасауға келісе бермейді.

Қазіргі уақытта түлектер, педагогтар қалыптасқан жағдайда демографиялық құлдырауға түседі, көптеген жас мұғалімдер жұмысқа кіріспестен жұмыссызға айналады, мамандық бойынша немесе оқу бағдарламасы бойынша кадрларды қайта даярлау жұмысына орналасады.

Өкінішке орай, жоғары оқу орындарының түлектерінің бағалау және болжау экономикасын талдауға толық статистикалық мәліметтердің болмауы қажетті мүмкіндік береді. Жұмыссыз түлектерін олардың еш жерде жұмыс жасамауы мемлекеттік статистика ақпараттар тек жалпы санынан ескерілмей ұсынады.

Оқу орындарының өз түлектерімен кері байланысты орнатуды күшейту керек, осыған байланысты бағалау қажеттілігі пайда болады, олардың еңбек нарығында табыстылығы мен жылдамдығын, олардың мансаптық өсуі және соның салдарын бағалау нәтижелерінің сапасын сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Осылайша, түлектерін жұмысқа орналастыру және практикалық жұмыс ұйымдастыру ескере отырып, маңызды ақпарат алмасу нарығы, еңбек нарығы мен білім беру қызметтерін көрсету, көмектесу, жұмыс берушілер және студенттер табу, бір-бірін оқыту және қамтамасыз ету, жас мамандардың алғашқы тәжірибесі болуы тиіс. Бұл студенттер мен оқу орындарының проблемасы ғана емес, мемлекеттік деңгейде қарастырылатын проблема болуы тиіс.

Әлбетте, білім мен еңбек нарығы өздері кадр реттеу мүмкін емес, сондықтан да мемлекеттік саясаттың басым бағыты "жұмыспен қамту 2007 жылға белгіленген, жаңа жұмыс орындарын құруға ерекше назар аударылды, жоғары оқу орындарының түлектерін алғашқы жұмыс орнын қамтамасыз ету, жастарға жұмыс берушілерге қарастырылған жеңілдіктер беру.

Алайда, жас мамандардың қабылданған шараларға қарамастан, жұмыспен қамту мәселесі өзінің өзектілігін жоғалтқан емес, бұл туралы статистикалық деректер жұмыспен қамту қызметінің республикалық болуы, жұмыссыздар құрылымында жастар құрайтыны 50%-ға дейін, 19%-ы оның ішінде жоғары білімі бар адамдар [3].

Сондықтан, бітірушілерді жұмысқа орналастыру проблемасын шеше отырып, жоғары оқу орындарының өндіруші мен тұтынушы арасындағы қарым-қатынасты жақсартуды жолға қою қажет, осы жағдайда оқу орындары мен қаладағы кәсіпорындар арасындағы, тиімді тетіктерін құруға бағытталған әрекет білім беру жүйесінің талабы болып табылады. Жас мамандарды бұл құнды еңбек ресурстарын тиімді пайдалана білуге бағыттау қажет.

Білім беру мекемелер үшін педагогикалық университеттің түлектерін жұмыспен қамту үшін төмендегі параметрлер маңызды болып табылады:

- * жоғары оқу орындарына талапкерлерді мақсатты бағытталған дайындықпен қабылдау;
- * бітірушілер мен жоғары оқу орындарының арасындағы келісім бойынша;
- * бітірушіні келген жеріне қайтару (жұмыс берушімен келісім бойынша);
- * өндірістік тәжірибенің қорытындысы бойынша (екі жақты шешімі);
- * университеттік «Бос орын жәрменкесі» қорытындысы бойынша (жұмыс берушінің таңдауы).

2013-2014 жылғы жұмыс берушілердің сауалнамасының қорытындысына сүйене отырып, бітірушілердің жұмысты таңдау кезіндегі айқындаушы факторларына мыналар жатады:

- * жалақы;
- * жұмыс орнының орналасқан жері (қала, ауылдық жер, мәртебесі, оқу орнының және т.б.);
- * мансаптық өсу мүмкіндігінің болуы; оқуын жалғастыру үшін, өзін-өзі жетілдіру үшін бос уақыттың болуы, мәдени шараларға бос уақытының болуы және т.б.
- * таныс мекемесі (іс жүзінде осы мекемеде).

Әдетте білім беру мекемесіне өндірістік тәжірибеден өткен басқа қалалардан келген түлектер жұмысқа орналасуға педагогикалық жоғары оқу орнының бітірушілерінде кездесетін төмендегідей мінез-құлықтар да себепкер болады:

- * мамандардың осы мекемеге қажет емес болған уақытта, нақтылауды қажет деп санамауы;
- * өздерін ұсынуды дұрыс деп санамауы;
- оқу кезінде қалыптасқан қоғамдық пікірмен санасады, жоғары оқу орындарында, өзін-өзі бағалау нәтижесі – төмен (мұғалім "3" оқыған);
- * өз күштеріне күмәнданады – білім деңгейі төмен деп ойлауы;
- * біліктілік жұмысы бойынша тапсырмаларды тек жақсы орындау тілегі сонда ғана байқайды және бағалайды жұмыс ұсынады деп ойлауы.

Жоғарыда аталған мәселелерді талдай келе, жұмыс берушілерді жас түлектерді жұмыспен қамтуды тиімді жүзеге асыру үшін төмендегі шараларды қолдану қажеттілігі туады:

- * педагогикалық университетінің талаптарына түлектердің біліктілігі мен саны бойынша дайындалатын мамандарды мониторингінің сәйкестігі;
- * түлектер мен олардың жұмыс берушілерінің банкі қалыптастыру деректері;
- * университет түлектерінің жұмыс берушілермен қызметкерлерінің біліктілігін арттыру байланысын орнату;
- * перспективалы студенттерді оқыту, одан әрі пайдалану үшін олардың әлсуетін жұмыс берушінің қызметі іріктеу;
- * білім беру қажеттілік деңгейін арттыру.

Жұмыс берушілердің сұраныстарын ескере отырып келесідей нәтижелерге қол жеткізу қолға алынуы тиіс:

- * жұмыс берушілер атап өткендей, жоо түлектері олардың білім беру мекемелерінде мамандығы бойынша жоғары оқу орнында алған білімімен жұмыс істейді (100%);
- * жұмыс берушілер педагогтың кәсіби дамуы, олардың кәсіптік оқытуда одан әрі қалуын көреді (89%);
- * жұмыс берушілер педагогикалық университеті қосымша кәсіби білім беру бағдарламасын кәсіби мамандарды жетілдіру, жүзеге асыру демек, бәсекеге қабілеттілігін арттыруға мекемедегі еңбек қызметінің орны бойынша (54%) жәрдемдеседі деп санайды.

Кәсіби маманның тиімділігіне көп әсерін тигізетін факторларды (оның мансаптық өсуі) жұмыс берушілер төмендегідей ранжирледі:

- * жалпы теоретикалық кәсіби деңгейін дайындау;
- * базалық білім мен дағдыларының деңгейі;
- * практикалық білімдерінің, іскерліктерінің деңгейі;
- * компьютерде жұмыс істеу дағдысы, жұмыста қажетті бағдарламаларды білуі;
- * ұжымда, топта жұмысқа білеті;
- * өз еңбегінің тиімді нәтижелерін және өзін көрсету қабілеті

- * карьералық өсуі мен кәсіби дамуға бағытталғанын;
- * дайындық және одан әрі оқу қабілеті;
- * қабылдауға және талдауға қабілеттілігі, жаңа идеяларды, жаңа ақпаратты дамыту;
- * мағлұматтылығы, жалпы мәдениеті;
- * алған мамандығы бойынша аралас салаларда хабардарлық.

Жұмыс берушілер түлектерінің жоғары кәсіби теоретикалық жалпы дайындық деңгейі және базалық білімдері мен дағдыларының, жұмыс істеу қабілеті, ұжымда, топта атап көрсетілуі тиіс. Жеткілікті деңгейдегі практикалық білімін, іскерлігін, қабілетін өзіне тиімді және өз еңбегінің нәтижелерін, мансаптық өсуі мен кәсіптік дамуға көзделу дайындығы және қабілеті, одан әрі оқыту, қабылдау және талдау қабілеті, жаңа ақпаратты дамыту, жаңа идеялар, мағлұматтылығы, жалпы мәдениеті бар түлектерді тәрбиелеп шығу қазіргі таңдағы педагогикалық жоғары оқу орындарының өзекті мәселесі болып отыр

1 Лифиц И.М. *Формирование и оценка конкурентоспособности товаров и услуг.* - М.: Юрайт, 2004.

2 Панкрухин А.П. *Маркетинг.* - М.: Омега-Л, 2002.

3 Лотова И.П. «*Модель региональной системы трудоустройства выпускников ВУЗов,*» - Нижний Новгород, 2009.

4 Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. *Инклюзивті білім беру жүйесінде педагогикалық кадрларды қайта даярлау жолдары. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы, №4(39), 2014. - 14-17 б.*

Резюме

А.Н. Аутаева - к.п.с.н., доцент, зав. кафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru

Л.А. Бутабаева - магистр п.п., старший преподаватель кафедры специального образования

К вопросу трудоустройства выпускников педагогического высших учебных заведений

В Статье рассматриваются проблемы и трудности трудоустройства выпускников педагогических вузов, спросы и потребности работодателей, современные требования к выпускникам педагогических вузов, возможные пути успешного трудоустройства.

Ключевые слова: выпускники, педагогические вузы, работодатели, трудоустройство

Summary

A. Autayeva - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education, akbota-n@mail.ru

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

To a question of employment of graduates pedagogical higher educational institutions

The article deals with the problems and difficulties of employment of graduates of pedagogical universities, Employer demands and needs of modern requirements for pedagogical graduates, possible ways of successful employment.

Keywords: graduates, pedagogical universities, employer, employment

УДК 616.98:578.828

МЕДИКО-СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

(Краткий обзор докладов на Международной конференции «Современные технологии в преодолении ограничений функций жизнедеятельности», Алматы, сентябрь 2016 г.)

А.А. Тайжан – д.м.н., профессор, КазНПУ им. Абая,

Д.К. Байдосова – старший преподаватель КазНПУ им. Абая

Целью медико-социально-образовательного сопровождения детей с ограниченными возможностями (МСОСД с ОВР) является создание системы медицинского, психологического и социального условий, способствующих реабилитации, адаптации и личностному росту детей в семье, школе, медицинском учреждении и в любой окружающей среде.

Основными направлениями деятельности МСОСД с ОВР является, в первую очередь диагностическая деятельность, которая включает в себя работу врачей различных специальностей: педиатра, невропатолога, ортопеда, оториноларинголога, эндокринолога, окулиста и других, в зависимости от имеющейся патологии. Все эти данные должны фиксироваться в индивидуальной карте сопровождения ребенка.

Ключевые слова: магистранты-дефектологи, специальные нужды, специальное образование, психолого-педагогическая коррекция, коррекционная поддержка, ограниченные возможности

Важным, особенно при необходимости раннего вмешательства при коррекции нарушенного развития, является внимательное изучение перинатального периода, включающего состояние антенатального, интранатального и раннего постнатального периодов развития. Изучение этого этапа жизни является чрезвычайно важным при многих нарушениях в целях разработки и выбора адекватных коррекционных программ.

МСОСД с ОВР должно быть непрерывным до достижения необходимых стабильных положительных результатов, обеспечивающих создание адаптивной коррекционно-развивающей среды. Необходим индивидуальный подход с учетом времени и темпов развития ребенка как соматически, так и психофизически. Система МСОСД с ОВР должна преследовать окончательной целью подготовку человека к самостоятельной жизни, способствовать самостоятельному овладению некоторыми доступными коррекционными методами, помогающими преодолению социальной инвалидности, способствующими осознанию себя, как человека, достойного для положительного подражания.

Медико-социальное сопровождение своей непрерывностью должно добиться такой цели, чтобы человек приобрел чувство уверенности и защищенности в различной жизненной ситуации. Более того, нередко люди с ОВР, благодаря правильной и своевременной медико-реабилитационной работе совместно с социальными работниками, настолько хорошо восстанавливают свою жизнеспособность, что вполне уверенно берут на себя функции даже по оказанию помощи членам семьи.

Смысл медико-социального сопровождения заключается в том, что кратковременное восстановление физических систем человеку с ОВ недостаточно и на этом этапе нельзя резко прекращать дальнейшее наблюдение. Такое прерывание комплексного сопровождения со временем может привести к более стойким нарушениям и утрате всех физических и психологических навыков. Человек с ОВ очень уязвим. Его физические возможности в некоторой степени можно сравнить с физическими возможностями детей младшего возраста, когда после, даже кратковременного заболевания (ангиной или острым респираторным заболеванием), нормально развивавшийся ребенок теряет, ранее приобретенные навыки и заново начинает учиться ходить, держать в руке ложку, говорить и т.д. Поэтому непрерывное медико-социальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается учеными, как система, обеспечивающая создание стабильной адаптивной коррекционно-развивающей среды (Лисовская Т.В., 2016).

К медико-социальному сопровождению людей с ограниченными возможностями необходимо также отнести такие направления деятельности как консультационная деятельность, организационно-методическая, профилактически-просветительская и экспертная работа. Все эти направления и составляют костяк целостной системы,

Кроме этого, на любом из этих уровней могут, при необходимости, привлекаться специалисты учреждений образования, органов по труду, занятости и социальной защиты (Сулейменова Р.А., 2016).

Сулейменова Р.А. выделяет три основных уровня ответственности консультирования:

1-й уровень ответственности - врач-педиатр и профильные специалисты (невропатолог, офтальмолог, ортопед, отоларинголог и др.)

2-й уровень ответственности - врач-реабилитолог

3-й уровень ответственности - врач-эксперт и специалисты медико-реабилитационной экспертной комиссии, в составе которого должен быть социальный работник, специализирующийся в социально-реабилитационной деятельности.

Медико-социальное сопровождение означает собой особый способ врачебной и социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. Специалисты системы сопровождения при всех проблемных ситуациях должны быть на стороне сопровождаемого ребенка и защищать его права и интересы.

Медицинскому или лечебно-корректирующему сопровождению подлежат дети с хронической патологией. Частыми из них являются: незрячие, слабослышащие, неслышащие, слабослышащие, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями интеллекта, с грубым недоразвитием средств языка с преобладанием неполноценной смысловой стороны речи, дети с нарушением общей моторики и тонкой моторики рук.

Особого внимания требуют также сопутствующие заболевания, которые, нередко, сопровождают основные патологические состояния детей с ограниченными возможностями здоровья. К ним относятся: различные пороки развития внутренних органов - пороки сердца, почек, желудочно-кишечного тракта, частые воспалительные и простудные заболевания, такие, как бронхиты, тонзиллит, отиты, пневмонии, нефриты, панкреатит, холецистит, цистит, уретрит и др. Особое медицинское сопровождение должно быть у детей с туберкулезом и ВИЧ-инфицированием.

Психолого-медицинские консультации в нашей стране обеспечены новыми учетно-отчетными формами для диагностики отклонений в развитии у младенцев и детей младшего школьного возраста.

Медицинское сопровождение не может быть полноценным без социально-правового, психологического, педагогического компонентов.

В 2002 году в Казахстане был принят Закон "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями" разработчиком, которого является доктор педагогических наук, профессор Сулейменова Р.А. При социально-правовом сопровождении во внимание берутся также и дети из группы риска, куда входят дети из многодетных семей, дети-инвалиды, опекаемые дети и т.д.

В психологическом сопровождении нуждаются дети с нарушениями сенсомоторной зрелости, нарушениями внимания, памяти, мышления, эмоциональной сферы.

Безусловно, важной составляющей является педагогическое сопровождение. И, если дело дошло до педагогического сопровождения, то можно считать, что с врачебной точки зрения есть перспективы надеяться на положительный результат, который возможен при непрерывном совместном ведении человека с ограниченными возможностями здоровья.

При осуществлении педагогического сопровождения таких детей основной упор делается на развитие познавательной деятельности, на оценку их работоспособности. Для детей младшего школьного возраста важно сформировать учебные навыки по письму, математике. Также в этом возрасте, даже у обычных детей, не сразу появляется ориентировка в учебных требованиях. Дети еще не могут сосредоточиться и правильно понимать и выполнять требования учителя. В этот период необходима выработка мотивации к учению, навыков самостоятельной работы.

В системе медико-социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями важен еще один этап - это, так называемое, инклюзивное образование. В Казахстане под руководством профессора Сулейменовой Р.А. в 1999 году начал разрабатываться проект ЮНЕСКО "Включение детей со специальными нуждами в образовательный процесс" (inclusive education). Благодаря такой государственной политике, в настоящее время на систематической основе выпускаются учебники и методическая литература для специальных школ и дошкольных организаций, а также самым последним достижением является созданный первый синтез казахской речи для незрячих, что дает им возможность доступа к информации на казахском языке.

Возвращаясь к начальному этапу медико-социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, хотелось бы подробно остановиться на таком моменте, как сбор информации о ребенке в раннем возрасте. Любая патология имеет свои истоки, которые и формируют устойчивые, и, к сожалению, часто необратимые нарушения.

К таким истокам относятся генетические и наследственные заболевания, как родителей, так и ребенка, хронические соматические заболевания матери (пороки сердца, почечная и легочная недостаточность, гипертензионная болезнь, сахарный диабет, туберкулез легких, системная красная волчанка, различные виды анемии, токсоплазмоз). Большим риском является патологическое течение беременности с выраженным токсикозом, артериальной и почечной гипертензией, приводящей к гипертензионной эклампсии. Неопровержимым риском для ребенка является внутриутробная гипоксия плода, наличие резус-конфликта с быстрым нарастанием титра антител, приводящего к гемолитической болезни.

Определенный риск представляет патология родовой деятельности (раннее отхождение околоплодных вод, очень длительные или стремительные роды с тугим обвитием пуповины, предлежание плаценты, ягодичное предлежание, асфиксия при рождении, внутричерепная родовая травма, внутричерепное кровоизлияние). Имея все данные внутриутробного развития и перинатального периода, необходимо получить информацию о развитии ребенка в первые месяцы жизни. Часто игнорируются сведения о физическом развитии, наличии грудного или искусственного вскармливания, прибавке веса, рождении от доношенной, переношенной или глубоконедоношенной беременности, частых приступов асфиксии в периоде новорожденности, отсутствии рефлексов новорожденных, наличии судорог.

Большое значение имеет психо-физическое развитие - время удерживания головы, слежения за предметом, фиксирования взгляда, наличие комплекса оживления, локализация звука, время появления предпосылок речи (гуление, лепет).

Следующим этапом индивидуального медицинского сопровождения является анализ всех вышеописанных данных совместно с другими специалистами-врачами, социальными работниками, педагогами, психологами и составление плана комплексной помощи индивидуально для каждого ребенка и родителей. В процессе обсуждения и консультирования у участников сопровождения появляются реальные пути решения проблем ребенка.

Такая современная модель взаимодействия различных специалистов направлена на раннюю диагностику развития детей с ограниченными возможностями здоровья и выработку адекватных коррекционно-развивающих программ.

Таким образом, на сегодняшний день система медико-социального сопровождения детей в социум и образовательную среду становится более значимой и перспективной.

В современном мире процесс совершенствования в сфере поддержки и помощи людям с ограниченными возможностями здоровья идет ускоренными темпами.

Как было отмечено выше, государственная система здравоохранения и образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными потребностями должен получить возможность реализации потенциала своей личности через включение в общую медико-социально-образовательную среду. Эта система исключает любую дискриминацию людей с ОВЗ и, более того, обеспечивает и создаст особые для них условия. Актуальность этой системы заключается в создании условий для оказания медико-социально-педагогической поддержки детям, нуждающимся в медицинской, социальной и образовательной помощи путем интеграции их в социальную среду (инклюзии).

В связи с этим в настоящее время создаются различные программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВР, в которых определяются оптимальных формы и методы медико-социально-педагогической коррекции. В ней предусмотрен многогранный, комплексный вид помощи, где имеет место сотрудничество различных специалистов (врачей, учителей, дефектологов, социальных работников, психологов и др.).

Сопровождаемыми лицами чаще всего являются лица с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержкой психического развития, нарушением эмоционально-волевой сферы, сложными нарушениями развития. Важную роль в определении маршрута сопровождаемого ребенка с ОВР играют психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК).

ПМПК проводят комплексное обследование детей; осуществляют подготовку рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания. Они оказывают содействие в разработке индивидуальной программы реабилитации особого ребенка, предоставляют консультативную помощь родителям или законным представителям детей, работникам образовательных учреждений, учреждений социального обслуживания по вопросам воспитания, обучения и коррекции.

Главным условием инклюзивной образовательной сферы является ее возможность приспособливаться к индивидуальным потребностям детей с ОВР с учетом особых образовательных нужд каждого включаемого ребенка.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья надо понимать условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование:

- специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания,
- специальных учебных пособий и дидактических материалов,
- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования,
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь,
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий,
- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность,
- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВР.

Главным условием каждой технологии является ее междисциплинарный характер и взаимосвязь деятельности каждого специалиста с другими специалистами сопровождения.

В психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) на базе соответствующего учреждения специалисты (врачи, педагоги, дефектологи, психологи) осуществляют комплексное изучение статуса ребенка, выбор стратегии сопровождения, отбор содержания обучения с учетом индивидуально психологических особенностей детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, медико-социально-педагогическое сопровождение, применяя принцип системного подхода, успешно добивается включения детей с особенностями в развитии в современное общество. Этим и реализуется право на образование детей независимо от их индивидуальных особенностей, физических и психических возможностей. Каждый специалист консилиума применяет свою адаптированную программу сопровождения.

Таким образом, на данной Международной Конференции главным требованием к современному образованию было его гуманистическое направление, рассматривающее человека, как основную ценность общества.

Подчеркивалось безоговорочное право любого ребенка на получение медико-социально-коррекционно-педагогического образования, отвечающего его потребностям.

Инклюзия, по выражению видных ученых, нацелена не столько на изменение или исправление отдельного ребенка, как - на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям особого ребенка.

Включение детей со специальными нуждами в программу "ЮНЕСКО" способствовало созданию условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях. Также это позволяет разрабатывать и реализовывать программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВР для успешной адаптации их в условия современного социума.

1 Закон РК "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями" - Астана, 2002.

2 Семаго Н.Я. Технологии определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Серия: Инклюзивное образование. вып. 2. - М.: «Школьная книга», 2010.

3 Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилурум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. - М.: Генезис, 2012.

4 Фальковская Л.И., Лихошерстова Н.А. О роли центров психолого-медико-социального сопровождения и психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании - Сб. материалов 2 международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование. Практика, исследования, методология» - М., 2013 - с. 95-99.

5 Сулейменова Р.А., Внедрение современных технологий, специальных технических средств в систему реабилитационных и образовательных услуг. Проблемы и пути решения. - Международная конференция "Современные технологии в преодолении ограничений функций жизнедеятельности", - Алматы, 16 сентября 2016.

6 Булекбаева Ш.А. Место и роль реабилитации в оздоровлении лиц со специфическими нуждами, - Алматы, 2016.

7 Джумабеков М.Т. Инновации Республиканской библиотеки для незрячих и слабовидящих граждан в информационно-реабилитационном обеспечении своих пользователей, - Алматы, 2016.

8 Оразаева Г.С., Современные технологии в системе коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями, - Алматы, 2016.

9 Шешембекова М.С. Роль и потенциал Центров психолого-педагогической коррекции в продвижении инклюзивного образования в Казахстане, 2016.

10 Муминова Л.Р. Инновационные технологии в специальном образовании (из опыта работы), - Алматы, 2016.

Түйіндеме

Тайжан А.А. - м.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қаз ҰПУ, Байдосова Д.К. - аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ
Денсаулығы бойынша мүмкіндігі шектеулі балаларды
медициналық-элеуметтік-білім беру арқылы сүйемелдеу

"Өмірлік атқарымдардың шектеулігін жеңудегі заманауи технологиялар" Алматы қаласында 16 қыркүйек 2016 жылы болған Халықаралық конференцияда жарияланған баяндамалардың негізгі түйіндемелері дефектология мамандығының магистранттарына арналған. Ғылыми бағдарламалар аясында ерте диагностикалау және скринингілеу әдіснамасы мен ұйымдық мәселелер шешілді. Зерттеу нәтижелері кемтар балаларды элеуметтік және медицина-педагогикалық түзету арқылы қолдау Заңының ғылыми-әдістемелік негізі болды және оған жеке тармақтар түрінде ендірілді. Психология-медициналық-педагогикалық кенестер (ПМПК) үшін тіркеу-есітпе жұмысының жаңа түрлері ұсынылды.

Түйін сөздер: магистрант-дефектологтар, арнайы қажеттіліктер, арнайы білім беру, психологиялық- педагогикалық түзету, түзете қолдау, мүмкіншіліктердің шектелуі

Summary

A.A. Taizhan - doctor of medical sciences professor, Kazakh National university named after Abai

D.K. Baydosova - senior teacher, Kazakh National University named after Abai

Medical-social-educational support of children with limited abilities in development

This article presents some important issues of the international conference "modern technologies to overcome the limitations of vital activity functions" was held for the magisters-defectologists in Almaty, 16 sept. 2016y. The project "inclusive education" includes children with special needs in general educational process in Kazakhstan. The services of new organizations for special education, i.e. psychological, medical and pedagogical consultations, rehabilitation centers, offices for psychological and pedagogical correction are developed in Kazakhstan. all the new type organizations were based on the law on social and medical psychological correctional support of children with limited abilities adopted in 2002 in Kazakhstan.

Key words: magisters-defectologists, special needs, special education, psychological and pedagogical correction, correctional support, limited abilities

УДК 376.056.26

МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГА, КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ ПРИ УСВОЕНИИ ПРОГРАММНОГО МАТЕРИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.Т. Каргин – проректор по учебной работе, д.п.н., профессор КарГУ им. Е.А. Букетова,

В.В. Поброва – доцент кафедры дефектологии, к.п.н., КарГУ им. Е.А. Букетова

В статье авторами рассматривается ведущая роль педагога в образовательном процессе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Личностный компонент характеризуется наличием потребности в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми изучаемой категории, проявлением интереса к данной деятельности, личностными качествами педагога и ведущим стилем педагогического общения.

Ключевые слова: преемственность, обучение, личностный компонент, личностными качествами педагога, мотивация, дошкольное образование, начальное школьное образование

Ведущая роль в образовательном процессе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, принадлежит педагогу.

Проблема эффективного взаимодействия педагога и ребенка изучаемой категории, в первую очередь, связана с формированием готовности к данной профессиональной деятельности. Под готовностью педагога к профессиональной деятельности понимают сложное динамическое образование личности, позволяющее определенному субъекту успешно осуществлять педагогическую деятельность. В свою очередь личностный компонент характеризуется наличием потребности в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми изучаемой категории, проявлением интереса к данной деятельности, личностными качествами педагога и ведущим стилем педагогического общения.

Определение понятия профессиональных потребностей в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Потребность – есть состояние нужды в определенных условиях жизни, деятельности, материальных объектах, людях или определенных социальных факторах, без которых данный индивид испытывает состояние дискомфорта.

Вместе с тем потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им и в них он выступает как активное существо.

Потребности определяют ряд психолого-педагогических особенностей:

- потребности всегда связаны с наличием у человека чувства неудовлетворенности, которое обусловлено дефицитом того, что требуется;
- потребности определяют избирательность восприятия мира, фиксируя внимание человека на тех объектах, которые могут эту потребность утолить;
- наличие потребности сопровождается эмоциями: сначала, по мере усиления потребности – отрицательными, а затем – в случае ее удовлетворения – положительными.

Возникающие в связи с потребностями интересы вызывают у человека деятельность, выходящую за пределы той, которая непосредственно служит удовлетворению наличных потребностей. Эта деятельность может породить новые потребности, потому что не только потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает потребности.

Механизм формирования профессиональных потребностей в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

На формирование потребностей в учении и овладению определенных знаний оказывает влияние совокупность педагогических факторов и методических приемов. Психологический механизм воздействия этих факторов состоит в том, что они возбуждают у человека переживание внутренних противоречий между тем, что они знают и что должны знать. В этом случае срабатывает психологический механизм переживания внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем собственных знаний, что и стимулирует к активному учению. Одновременно с этим формированию потребностей к овладению знаний способствуют специальные приемы: создание проблемных ситуаций, демонстрация наглядных примеров, стимулирование к активной позиции в процессе овладения знаниями и т.д.

Существенное влияние на формирование потребностей в овладении знаниями оказывает следующая закономерность: активная деятельность стимулируется позитивными эмоциями при достижении успехов в обучении.

Изучение профессиональных потребностей в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Результаты диагностической работы по изучению потребностей в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения (беседа, анкетный опрос) проводимой с воспитателями дошкольных образовательных учреждений и педагогами начального образования (всего 1450 человек) позволили сделать следующие выводы. Превалирующими базовыми потребностями у педагогов являются материальные потребности (57% воспитатели дошкольных образовательных учреждений и 49% учителей начальной школы). Повысить трудовое усердие этой группы педагогов можно, прежде всего дав им возможность хорошо заработать. Группа педагогов у которых ярко выражены потребности в безопасности (опасения потерять работу, получить выговор, быть скомпрометированным в глазах товарищей и т.д.) составляет 13% (воспитатели дошкольных образовательных учреждений) и 19% (учителя начальной школы) от общего числа исследуемых. Доминирование социальных потребностей (добрые, дружеские отношения в коллективе, хороший нравственный климат.) отмечается у 6% воспитателей дошкольных образовательных учреждений и 11% педагогов начального звена школьного образования, а потребностей в признании (знаки и символы признания, карьерный рост) соответственно отмечается у 3% воспитателей детских садов и 12% педагогов начальной школы. Потребности в самореализации (творческий труд, освоение новых технологий) как преобладающие были выявлены у 21% воспитателей дошкольных образовательных учреждений и 9% педагогов начального звена школьного обучения.

Определение понятия профессионального интереса к коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Когда в силу тех или иных обстоятельств, что-либо приобретает некоторую значимость для человека, оно может вызвать у него интерес – специфическую направленность на него личности.

Специфичность интереса, отличающая его от других тенденций, выражающих направленность личности, заключается в том, что интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения.

Интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. В каждом интересе обычно в какой-то мере представлены оба момента, но соотношение между ними на разных уровнях сознательности может быть различным. Когда общий уровень сознательности или осознанность данного интереса невысоки, господствует эмоциональная привлекательность.

Чем выше уровень сознательности, тем большую роль в интересе играет осознание объективной значимости тех задач, в которые включается человек. Однако, как бы ни было высоко и сильно сознание объективной значимости. Признание соответствующих задач не может исключить эмоциональной привлекательности того, что вызывает интерес. В противном случае при отсутствии более или менее непосредственной эмоциональной привлекательности будет сознание значимости, обязанности, долга, но не будет интереса.

Являясь выражением общей направленности личности, интерес охватывает все психические процессы – внимания, восприятия, памяти, мышления. Направляя их по определенному руслу, интерес вместе с тем и активизирует деятельность личности. Когда человек работает с интересом, он, как известно, легче и продуктивнее работает.

Механизм формирования профессионального интереса к коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Изучение возникновения профессионального интереса связано, с протеканием у субъекта под действием внешних влияний, ряда психических процессов (эмоциональных, мотивационных, интеллектуальных, волевых), проявляющихся в определенной последовательности и обуславливающих интегральное отношение к субъекту интереса.

Представляя профессиональный интерес к коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, как сложное личностное образование, формирующееся под воздействием внешней среды на субъекта и проявляющееся в его отношении к коррекционной деятельности, представляется возможность выявить психологические механизмы возникновения этого образования и дальнейшего его формирования

Возникновение профессионального интереса к целенаправленной педагогической деятельности начинается с проявления положительных эмоций у субъекта в отношении к детям изучаемой категории и педагогической работе с ними.

Положительные эмоции в отношении к детям изучаемой группы и педагогической работе с ними служат источником возникновения деятельности, а также осознания объективной значимости целенаправленной педагогической работы с данной категорией детей.

С момента актуализации эмоций формируется интеллектуальный компонент профессионального интереса. Интеллектуальный компонент наполняется представлением о технологиях взаимодействия с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, в динамике протекания педагогического процесса. В свою очередь познание целей, механизмов и методов коррекционно-развивающей деятельности, внутреннее ее принятие укрепляет положительные эмоции. Проявление самостоятельной интеллектуальной активности должно исходить из практической необходимости.

Параллельно с проявлением интеллектуальной активности начинает формироваться волевой компонент, в функции которого входит активность субъекта в процессе профессиональной деятельности, а также способами контроля и регуляции своего поведения в ситуациях преодоления отрицательных эмоций и неблагоприятных собственных состояний, связанных с образовательным процессом детей, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

В формировании профессионального интереса вскрыт механизм «подкрепления», пусковым импульсом которого являются положительные результаты выполняемой деятельности. Благодаря им осуществляется перестройка в структуре интеллектуального и волевого компонентов интереса. В основе механизма подкрепления лежат положительные эмоции, возникающие у субъекта при регистрации положительных результатов деятельности.

В процессе управления формированием профессионального интереса проявляются два механизма. Первый заключается в том, что специально организованные условия и мероприятия, а также используемые средства способствуют актуализации профессионально значимых мотивов, формированию положительного отношения к профессии, росту интеллектуальной и волевой активности личности. Субъект, находясь в определенных условиях, самостоятельно принимает решения, например, более качественно овладеть профессией. Такой механизм в психологии принято называть «снизу вверх». В данном случае усиливаются те структурные компоненты интереса и их составляющие, которые служат исходным пунктом для формирования интереса. Механизм «снизу вверх» стимулируется в основном изменением внешних условий.

Второй механизм заключается в усвоении субъектом предъявляемых ему в «готовом виде» целей, задач, идеалов, ценностей, отношений, мотивов, необходимых волевых усилий, которые должны быть сформированы, превратившись из внешне понимаемых во внутренние принятые и реально функционирующие. Объяснение субъекту смысла предъявляемых побуждений в его профессиональной деятельности облегчает и ускоряет принятие их за собственные. Этот механизм называется «сверху вниз». Данный механизм опирается на искусственную перестройку действующего у субъекта профессионального интереса, если его структура не соответствует заданным параметрам. Это становится возможным при возникновении у субъекта состояния неудовлетворенности в процессе осуществления значимой для него деятельности.

Изучение профессионального интереса к коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Результаты диагностической работы по изучению профессионального интереса к коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения (беседа, анкетный опрос, фокус-группа) проводимой с воспитателями дошкольных образовательных учреждений и педагогами начального образования позволили сделать следующие выводы.

1. Эмоциональный компонент характеризуется преобладанием у педагогов негативных эмоций (раздражение - 97% учителей и 89% воспитателей, гнев - 64% учителей и 58% воспитателей, нетерпение - 54% учителей, 59% воспитателей, отвращение - 27% учителей, 17% воспитателей, агрессия - 9% учителей, 7% воспитателей, самосожаление - 43% учителей, 24% воспитателей, по отношению к детям, изучаемой категории, отсутствием желания к педагогическому взаимодействию с последними - 77% учителей и 71% воспитателей, а также убеждением в собственном бессилии помочь ребенку педагогическими методами и средствами - 81% учителей и 73% воспитателей). Процентное соотношение составных

эмоционального компонента у воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальной школы наглядно демонстрирует увеличение доли отрицательных эмоций и негативная тенденция в профессиональной деятельности. На наш взгляд это объясняется актуализацией проблемы изучаемой категории детей в процессе их систематического школьного обучения и неспособностью педагогов их разрешать.

2. Интеллектуальный компонент представлен недостаточным уровнем владения педагогами технологиями эффективного взаимодействия с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения. Большинство педагогов (96% учителей и 56% воспитателей используют усиление дисциплинарного компонента воспитания), в то же время 78% учителей и 46% воспитателей признают неэффективность данного метода. На вопрос «Владете ли Вы технологиями эффективного педагогического взаимодействия с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения?» отрицательный ответ был получен от 92% процентов учителей начальной школы и 90% воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

3. Волевой компонент характеризуется снижением уровнем активности педагогов в педагогическом процессе с детьми указанной категории и неумением последних преодолевать проблемы, связанные с трудностями детей при усвоении программного материала образовательного учреждения. Так, 93% учителей и 86% воспитателей оценили свою позицию по отношению к детям описываемой категории как пассивную (педагоги отмечали временность взаимодействия с детьми данной группы, доминирование ответственности за образование детей их родителей, превалирование медицинской помощи над педагогической). Доминирующими реакциями во фрустрирующих ситуациях, связанных с образованием детей являются: реакции (направление реакции) обвиняющие окружение – 87% учителей, 94% воспитателей реакции (тип реакции) – акцентирующие проблему – 67% учителей, 75% воспитателей.

Определение понятия личностные качества педагога и ведущий стиль педагогического общения при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Во время работы с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, педагог должен проявлять особый педагогический такт: постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать в нем веру в собственные силы и возможности и т.д.

Механизм формирования личностных качеств педагога и ведущего стиля педагогического общения в коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Коррекционное направление процесса обучения и воспитания предполагает учет индивидуально-психологических особенностей не только детей, но и педагога. Не перестроив собственное сознание в направлении педагогического сотрудничества и диалога, педагог не сможет достичь реальных изменений в воспитании и развитии детей. Таким образом, важной стороной профессиональной деятельности педагога становится углубленное самопознание, соотнесение своих личностных особенностей с требованиями коррекционной ориентации педагогического процесса, выработка на этой основе индивидуального стиля общения. Отсюда выступает задача - познание особенностей собственной личности, принятие их и развитие на этой основе эффективного и конструктивного сотрудничества с детьми. Сотрудничество, в свою очередь, выступает как критерий, как признак успешности коммуникативной деятельности педагога. Особенностью формирования стиля общения с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, является то, что формирование эффективного либо коррекция существующего индивидуального стиля педагогического общения педагога возможны при условии осознания каждым наставником индивидуально-психологических свойств собственной личности и требований деятельности. Процесс осознания детерминируется взаимодействием педагога и детей, в результате которого вырабатывается индивидуальный стиль общения.

В настоящее время выделены факторы, способствующие активной выработке индивидуального стиля:

- фактор тренировки - состоит в закреплении в поведении человека именно того проявления свойства нервной системы, которое чаще всего необходимо в реальной жизненной ситуации или деятельности;
- отрицательное подкрепление (тренировка наоборот), когда какие-то проявления свойств нервной системы оказываются «социально-неприемлемыми», мешающими, неодобряемыми и тормозятся, подавляются. Следует отметить, что оба этих фактора не предполагают непременно осознания их действия (действуют как бы извне) и определяют механизмы формирования индивидуального стиля только при условии их повторяемости;

- сознательное регулирование поведенческих проявлений свойств нервной системы. Даже при демократном возникновении, как следствие психологической оценки возникшей ситуации, он оказывает влияние на формирование индивидуального стиля. Затруднения в осуществлении профессиональной деятельности вызваны в первую очередь недостаточным осознанием своих трудовых функций и собственных индивидуальных особенностей, следствием являются несформированные приемы и способы коммуникативной активности, что, в свою очередь, затрудняет процесс взаимодействия с детьми.

Изучение личностных качеств педагога и ведущего стиля педагогического общения при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения

Результаты проведенного анкетирования воспитателей дошкольных образовательных учреждений и педагогов начального звена школьного обучения показали, что 80% воспитателей и 89% учителей сталкивались в своей деятельности с детьми, имеющими трудности при усвоении образовательной программы. Решение данной проблемы педагоги находили: в самообразовании – 41% (при этом отмечался недостаток учебно-методической литературы по данному вопросу), в получении консультаций у специалистов – 17% (в данном вопросе указывалась неформальная сторона получения консультаций), в предоставлении права решать эту проблему родителям – 15%.

Как видно, многие специалисты дошкольных и школьных учреждений недостаточно вооружены знаниями об особенностях психофизического развития детей, испытывающих трудности при усвоении образовательной программы. В практике работы детских садов и начальной школы не учитываются причины их возникновения. Внимание педагогов, как правило, концентрируется лишь на несформированности того или иного навыка. Кроме того, педагоги зачастую не осведомлены в вопросах коррекционной педагогики, поэтому, если они и хотят помочь отстающим от сверстников детям, они не знают каким образом это можно успешно осуществить. Так, замечая какие-либо сложности, воспитатели и учителя стремятся помочь ребенку путем дополнительных заданий, постоянного усиленного контроля во время всего педагогического процесса. При интенсивной тренировке ребенок может усвоить знания, достигнуть определенных результатов, но это будет стоить ему больших физических и нервно-психических затрат, приводящих к переутомлению организма, нервным срывам. В результате этого у него вырабатывается стойкое отвращение к обучению и осторожно-пассивный тип поведения, при котором теряется стремление достичь большего, исправить собственные ошибки.

Таким образом, результаты психолого-педагогического изучения потребностей педагогов в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с детьми изучаемой категории, проявлением интереса к данной деятельности, личностных качеств и ведущего стиля педагогического общения с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, показывают высокий уровень сформированности личностного компонента и требуют разработки механизма его управления. В свою очередь, знание этого механизма позволит повысить эффективность педагогического процесса с детьми, испытывающими трудности при усвоении образовательной программы.

Механизм формирования мотивационно-личностного компонента педагога при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения

Пусковым механизмом при формировании мотивационно-личностного компонента педагога при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, должен стать эмоциональный компонент, основной сутью которого является формирование положительных эмоций в отношении к детям изучаемой группы и педагогической работе с ними.

Следующим этапом при формировании мотивационно-личностного компонента педагога при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, является работа, связанная с «накоплением» интеллектуального компонента профессионального интереса через разрешение противоречий между актуальным и необходимым уровнем знаний педагогов.

Заключительным этапом формирования мотивационно-личностного компонента педагога при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения, является работа по воспитанию функции контроля и регуляции своего поведения в ситуациях преодоления отрицательных эмоций и неблагоприятных собственных состояний, связанных с образовательным процессом детей, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Согласно цикличности представленного механизма был разработан специальный курс профессионального роста педагогов при работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения.

Данный курс включает в себя 15 часов тренинга, 16 часов практических занятий, 24 часа исследовательской работы и позволяет педагогам дошкольных и начальных школьных учреждений получить практическую подготовку в работе обучения и воспитания детей, испытывающих трудности при усвоении образовательной программы.

Тренинг содержит ряд тренинговых упражнений, способствующих выработке определенных навыков. Практические занятия содержат набор проблемных практикоориентированных ситуаций. Решение каждой из ситуаций предусматривает разрыв между актуальным и необходимым уровнем знаний педагога. Исследовательская работа предусматривает самостоятельную работу педагога, направленную на доказательство выдвинуемой гипотезы по предложенной теме.

1 Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М.: Изд. центр «Академия», 2006.

2 Макаренко А.С. Воспитание ребенка в семье // Избранные педагогические сочинения. - М., 1999. - Т.2. - 282 с.

3 Гребеников И.В. О воспитательном потенциале семьи // Советская педагогика. - 1992. - №1. - С. 15-18.

4 Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. - Киев, 2012. - 143 с.

5 Боброва В.В. Педагогическое прогнозирование при обучении и воспитании детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы. - Караганда: Изд-во НЦПК Орлеа, 2013. - 192 с.

6 Лихачева Е.Н. К вопросу о воспитании и обучении детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы, в традиционных условиях дошкольного образовательного учреждения // Российский психологический журнал. №1, 2013. - М. - С. 59-65.

Түйіндеме

Каргин С.Т. – ҚарМУ, профессор, Боброва В.В. – ҚарМУ, e-mail: valva_nina@mail.ru

Білім беру мекемелеріндегі оқу материалын менгеруде қиыналатын балалармен жұмыс жасаудағы мұғалімнің мотивациялық-тұлғалық компонентінің сабақтастық бағыты

Мақалада білім беру мекемелеріндегі оқу материалын менгеруде қиыналатын балаларды оқытудағы мұғалімнің ролі қарастырылады.

Тұлғалық компонент оқытылып отырған балалар категориясымен түзете-дамытушылық жұмыс жасай алу, берілген іс-әрекетке қызығушылық таныта білу технологиясын менгеру мен мұғалімнің тұлғалық сапасы мен педагогикалық қарым-қатынас стилінің болуын талап ету қасиетінің болуымен сипатталады.

Түйін сөздер: сабақтастық, оқу, тұлғалық компонент, мұғалімнің тұлғалық сапасы, мотивация, мектепке дейінгі білім беру, бастауыш мектептік білім беру

Summary

Kargin S.T. - professor, KarSU, Bobrova V.V. - assistant professor, KarSU, e-mail: valva_nina@mail.ru

Motivational-personal component teacher as the direction of continuity in work with children with difficulties in the assimilation of the program material educational institutions

In this article the author examines the key role of the teacher in the educational process with children experiencing difficulties in the assimilation of the program material of the educational institution.

In turn, the personal component is characterized by the need to master the technology of correctional and developmental work with the children studied categories, interest in this activity, the personal qualities of the teacher and the leading style of pedagogical communication.

Keywords: continuity, training, personal component, the personal qualities of the teacher, motivation, early childhood education, primary school education

УДК 378.1

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ – ҚАЙЫРЫМДЫЛЫҚТЫҢ НЫШАНЫ

С.С. Тұрлыбекова – Абай атындағы ҚазҰПУ, «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының магистранты,

Б.Орынбасар – Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М010500-Дефектология мамандығының магистранты,
Ғылыми жетекшісі: З.Н. Бекбаева – Абай атындағы ҚазҰПУ,
Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.к.

Мақалада Қазақстанда инклюзивті білім берудің бүгінгі мен болашағы туралы айтылады. Сонымен қатар осы бағытты білім беру жүйесіне енгізу арқылы оқушыларды адамгершілікке, ізгілікке, қайырымдылыққа тәрбиелейтіндігі қарастырылған.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, инклюзивті оқыту, жалпы білім беру кеңістігі, педагог, арнайы білім беру педагогы, арнайы педагог

Елімізде жаһандық мәселе ретінде көтеріліп, өзінің шешімін табуға талпыныстар жасалып жатқан инклюзивті білім беру туралы өз ойларымызды мына өлең шумақтарынан бастауды жөн санадық.

Мүмкіндігі шектеуліге шек қойма!

Мөлдіреген жанарына қараймын,
Бір күлгенін шын бақытқа балаймын.
Ол да перзент мөлдіреген жанары,
Көп күттірген арманы ғой талайдың.

Мүмкіндігі шектеулі ме балаңның?
Туылғанда сау болуын қаладың.
Ол да пенде жол көрсетсек өсетін
Әй, бірақ та «керексіз» - деп, санадың.

Жә-жә жарар! Көзіңді аш қазағым!
Көтермеспін жат елдің көп мазағым.
Шетке ысырма перзентіңді мүгедек,
Әлі талай үндеу жырды жазамын!

Қанша бала мүмкіндігі шектеулі...
Қол қусырып отырма сен текке енді.
Жағдайын жасайық біз бірлесіп,
Оны көріп Сәуле қыз да кектенді.

Шындығы сол жағдай аз жасалған,
Сөз болып жүр бұл, әрине қашаннан.
Дейтұрғанмен кей қазағым абдырап,
Шаш ал десе, оңдырмастан бас алған.

Өлеңіме сүңгі де, терең бойла...
Мүгедектің жағдайын бірінші ойла,
Сүк саусақты шошайтып, балағаттап,
Мүмкіндігі шектеуліге шек қойма!

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: «Инклюзивтік 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 түзеу-педагогикалық және әлеуметтік мұқтаждықтарына арнайы қолдау, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат».

«Инклюзивті оқыту – мүгедек пен дамуында сәл бұзушылығы мен ауытқулары бар балалардың дені сау балалармен бірге олардың әлеметтендіру және интеграция процестерін жеңілдету мақсатындағы бірлескен оқыту» деп те айтуға болады.

Қазақстан Республикасының 2011-2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында, 2002 жылғы қабылданған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» Заңында инклюзивтік білім беруді жетілдіру мен дамыту бойынша бірқатар міндеттер қойылған. 2015 жылы инклюзивтік білім берумен мүмкіндігі шектеулі балалардың 25 пайызын қамту көзделсе, инклюзивтік білім беруге жағдай жасаған мектеп үлесі 30%-ға жету керек [1, 2]. Мұны әрине жоғары көрсеткіш деп айта алмаймыз, дегенмен, инклюзивті білімді беруді ақырындап қолға алып келеміз. Ол да әрине көңіл қуантады. Білім берудің бұл түрінде мүмкіндігі шектеулі баланың өз-өзіне сенімі артады, ол манайындағылар тарапынан өзіне қолдау бар екенін сезінеді, бұл баланың өзін-өзі бағалай білуіне, қоршаған ортасына сүйіспеншілікпен қарауына, өзін қоғамның толыққанды мүшесі

сезінуіне жол ашады. Оқытудың бұл түрі арқылы мүмкіндігі шектеулі бала өз қабілетіне сай, ата-анасынан ашақтамай, яғни арнайы мектеп-интернаттарда тұрып оқуға мәжбүр болмай, тұрғылықты жерде білім алады. Қоғаммен біте қайнасып, әлеуметтік жағынан бейімделеді.

Әр мектептерде инклюзивтік білім беруді енгізе отырып, педагогтар әр адам ойлауға, сезінуге, қарым-қатынас жасауға, бір-біріне сүйеніш болуға қабілетті деген қағиданы ұстанады және осыны балғындардың көкейіне құйып, мейірімділікке баулиды. Осылайша олар егемен еліміздің толыққанды мүшелерін тәрбиелеуге өз үлестерін қосып жүреді.

Жақында Қазақстан Республикасының Білім және ғылым Министріігінің қолдауымен Астанада «Инклюзивті білім беру саясатын жүзеге асыру» атты халықаралық конференция өтті. Оған ЮНЕСКО Кластерлік бюросы, Қазақстандағы балалар қоры және 48 халықаралық конференция ісқауларын жүзеге асыру мақсатында «Сорос қоры» үлкен қолдау көрсетті. «Барлығына арналған оқыту» атты халықаралық бағдарламаның бір бөлігі ретінде, инклюзивті білім беру дегеніміз – балалардың жынысына, жас ерекшеліктеріне, географиялық тұратын жеріне, қимыл-қозғалыстық және ақыл-есінің жағдайына, әлеуметтік-экономикалық жағдайына қарамастан, сапалы білім алу және өздерінің потенциалдық дамыту мүмкіндігіне ие болу.

Бүгінгі таңда Қазақстанда білім аруды интегралдау, инклюзивті білім беру сияқты, еліміздің білім беру жүйесіне интегралдау инновациясын енгізу әдістерін ауыстыру қажеттілігі туралы сұрақ туындайды. Инклюзивті білім беру, интеграция проблемасын жүйелі түрде шешуді қажет етеді, яғни интеграция процесіне тікелей немесе жанама қатысты барлық ішкі жүйені (білім беру, әлеуметтік, нормативті-құқықтық, экономикалық) мемлекеттік, аумақтық және муниципалдық деңгейде келтіріп шешім қабылдау. Шындығына келгенде, Қазақстанда екінші жүзжылдықтан бері білім берудің интеграциясы негізінен экстрополяция әдісімен, яғни шетелдерде өзін жақсы жағынан көрсеткен интеграциялаудың түрлері арқылы жүзеге асырылып келеді.

Қазіргі кезде инклюзивті білім беруге, қымбағ жоба ретінде материалды кепілдік жоқ. Ол көпшілік мектептерде арнайы білім беру жүйесін сақтап, оны жақсартып отырып, арнайы сертификатталған білім беру ортасын бір уақытта құруды қарастыруы қажет деп санаймыз. Инклюзивті білім беру идеясының негізінде таңдау құқығы болуы тиіс. Яғни көпшілік немесе арнайы мектепті таңдауы үшін олар бір-бірінен кем болмауы қажет. Елімізде білім берудің басқару құрылымы инклюзивті білім беруді қаражат көзін үнемдеу деп қарастырады, яғни көпшілік мектептеріне мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қосып, көптеген арнайы білім беру мекемелерін жауып тастау. Бұл процесс инклюзивті білім беру идеясын бұрыс түсіндіріп, елдің көптеген аймақтарында жүзеге асып келеді, мұны тоқтату мүмкін емес. Көпшілікке білім беру жүйесіндегі арнайы сертификатталған ортаны құру проблемасы да мұнымен тікелей байланыста, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балалардың арнайы сапалы білім алу құқығын қадағалайтын құралдар болады. Білім беру ортасын сертификаттау мүмкіндігі шектеулі балалардың адресстерін енгізуде көпшілік мектептерінің жауапкершілігін арттыруы қажет. Өйткені «инклюзия» мектептерінің әкімшіліктеріне тек мүмкіндігі шектеулі балалардың саны ғана керек (маңыздысы олардың артынан келетін қаражат көздері болар).

Қазіргі уақытта республикамызда мүмкіндігі шектеулі балалардың оқуын ұйымдастыру үшін арнайы білім беру ұйымдарының дифференциалданған желілері бар. Оған түрі мен типіне байланысты арнайы білім беру ұйымдары, жалпы типтегі балабақша жадындағы топтар және жалпы білім беру мектептеріндегі арнайы сыныптар кіреді: жалпы типтегі 35 арнайы бала-бақшаларда және 228 бала бақша жадындағы арнайы топтарда 10 мыңнан астам мектепке дейінгі балалар тәрбиеленіп білім алуда [3].

Мектеп жасындағы дамуында 8 негізгі түрі және типінен кемшіліктері бар балалардың 24 мыңнан астамы жалпы білім беру мектептер жадындағы 820 арнайы сыныптарда және 101 түзету мектептерінде білім алуда.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуына электронды білім беру, қашықтықтан оқыту жүйесі де жол ашады. 2011 жылдан бері мемлекеттік бағдарлама аясында, үйінде білім алатын балалар қажетті бағдарламалық-техникалық құралдарды алады. Тірек-қимыл аппараттары бұзылған балалар үшін жеке қозғалыс құралдары, арнайы пернетақта мен манипуляторлар, есту қабілеті бұзылған балалар үшін - есту аппараттары, дыбысты күшейтуші микрофоны бар жүйе, тифлотехникалық құралдар алынады. Білім алуға жол ашуды қамту үшін ақпараттық қамтамасыз ету құралдары, соның ішінде принтерлер мен Брайлевтік дисплейлер, оқу машиналары мен үлкейтуші құрылғылар, электронды лупалар, сөйлеуші экранды үлкейтуші шағын құрылғылары және тағы басқалары аса маңызды. Республикалық бюджет есебінен компьютерлік техника және құрал-жабдықтармен 6 мыңға жуық үйінен оқытылатын мүгедек-бала қамтылған.

«Ақыл-парасат адамның ойлауына, пайымдауына, ғылым мен өнердің қыр-сырын ұғынуына, жақсы-жаман кылықтың аражігін ашуына көмектесетін күш» - деп Абу Насыр Әл-Фараби атамыз айтады, ақыл-парасат адам өмірінде жетекші рөлді атқарады. Сондықтан да еліміздің өсіп-өркендеуі үшін жарқын болашақ үшін инклюзивті білім беруге жіті көңіл бөлген абзал. Кей балалардың зияты, өмірі мен естуі тірек-қимыл аппараты бұзылғанымен басқа жағынан икемі болуы мүмкін, соны білім беру арқылы дамыта түсу керек. «Сен білмейсің!», «ол дұрыс емес!» деген шектеулер арқылы біз баланы ескермейміз, өшіреміз. Сондықтан, әр балаға ерекше көңіл бөлу керек. Біз балаға біліммен қатар мейірім, мейізбен сыйлауымыз керек. Оларды үнемі жақсы сөзбен жігерлендіріп отыру қажет.

Бұл тақырыпты тілге тиек етуге себеп болған, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде «Инклюзивті білім беру ортасы» пәні барлық педагогикалық мамандықтарға міндетті пән ретінде енгізіліп, оқытылуда. Бұған дейін мүмкіндігі шектеулі балалардың хәл-жағдайынан аса хабарым болмаған. Бұл өте дұрыс жоспарланған әрекет, соның арқасында біз сияқты жастар мүмкіндігі шектеулі жаңдардың жағдайынан хабардар болып, жақсы ұсыныстар білдіруде. Осы пәннің арқасында көп нәрсені ұққан-білгенім. Мен олардың орнына өзімді қойып көре бастадым. Өте қиын... Бұл пәнді барлық жоғары оқу орындарына енгізілсе, нұр үстіне нұр болар еді деген ойдамыз.

Инклюзивті оқыту - адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді, оқушылардың тең құқығын анықтайды және ұжым іс-әрекетіне қатысуға, адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді [4]. Инклюзивті оқыту арқылы барлық балалардың қабілеттік қасиеттерін ескеріп, ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуын қамтамасыз ететін жалпы білім үрдісін дамытуға болады. Мұндай оқыту түрі арнаулы білім беру жүйесінде дәстүрлі түрде қалыптасқан және даму үстіндегі формаларды ығыстырмайды, қайта жақындатады. Инклюзивті бағыт арқылы мүмкіндігі шектеулі балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру мүмкіншілігін қамтамасыз етеді. Осы бағытты білім беру жүйесіне енгізу арқылы оқушыларды адамгершілікке, ізгілікке, қарымдылыққа тәрбиелей аламыз.

Қарыта келе инклюзивті оқыту балалардың оқу үрдісіндегі қажеттіліктерін қанағаттандырып, оқыту мен сабақ берудің жаңа бағытын өндеуге талпынады. Егер инклюзивті оқытудың оқыту мен сабақ беруге әкелген өзгерістері тиімді болса, онда ерекше қажеттіліктері бар балалардың жағдайлары да өзгереді. Инклюзивті білім беретін мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік табады. Өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып-білуге, қабылдауға үйренеді. Инклюзивті оқыту - барлық балаларға, мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді.

Еліміздің жарқын болашағы – білімді, дені сау жастарымыздың қолында!

1 «Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылға арналған Мемлекеттік бағдарлама-сы», - Астана, 2010 ж.

2 Қемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы. ҚР 2002 ж. №343 Заңы.

3 Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н. Инклюзивті білім беру жүйесімен 5В010500-Дефектология мамандығы бойынша білім алатын бакалавр студенттерін даярлау. Хабаршы / Арнайы педагогика сериясы, №2(37), 2014 ж.

4 Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Повышения квалификации педагогических педагогических кадров в условиях реализации инклюзивного образования в РК. Хабаршы / Арнайы педагогика сериясы, №2(37), 2014 ж.

Резюме

Бекбаева З.Н. – к.п.н., ст. преп. кафедры Специального образования КазНПУ имени Абая, kaznauzake@mail.ru

Тұрлыбекова С.С. - магистрант КазНПУ имени Абая, Орынбасар Б. - магистрант КазНПУ имени Абая

Инклюзивное образование – залог милосердия

Специальное образование является частью системы общего образования, и государство создает условия для лиц, имеющих специальные образовательные потребности с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями. Гарантии права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных условиях».

Дети с ограниченными возможностями, в основном, общаясь в кругу семьи, не готовы к взрослой жизни. И общественная организация - это единственная возможность для детей обучаться в режиме инклюзии, общаться с

другими детьми и узнавать мир. Инклюзия заключается в том, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались вместе с обычными детьми по государственной программе, получая такие же знания, как и другие дети.

В статье говорится о проблемах и перспективах инклюзивного образования в Казахстане. Вместе с тем, рассматриваются вопросы воспитания у учащихся нравственности, милосердия, сочувствия через внедрение в школьную практику инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, общеобразовательное пространство, педагог, педагог специального образования, специальный педагог

Summary

Bekbayeva Z.N. - c.p.s., the senior lecturer of department of Special education of KAZNPU named after Abay,

Turlybekova S.S. - the undergraduate of magistracy of KAZNPU named after Abay

Orynbasar B. - is the undergraduate of magistracy of of KAZNPU named after Abay

Inclusive education - the key to a merciful attitude

Special education is part of the general education system, and the state creates conditions for people with special educational needs in order to ensure equal opportunities in education. The legislation of the Republic of Kazakhstan in accordance with the fundamental international instruments in the field of education provides for the principle of equal rights to education for persons with disabilities. Guarantees of the rights of children with developmental disabilities to education enshrined in the Constitution of the Republic of Kazakhstan, the Laws of the Republic of Kazakhstan "On the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan", "On education", "On Social, Medical and Educational Support for Children with Disabilities", "On social protection of disabled persons in the Republic of Kazakhstan", "On special social services".

Children with disabilities, mainly dealing with the family, are not ready for adulthood. And educational organization - it is the only opportunity for children to learn in the mode of inclusion to communicate with other children and learn the world. Inclusion is that children with disabilities were trained together with ordinary children under the state program, obtaining the same knowledge as other children.

The article refers to the problem of the present and future of inclusive education in Kazakhstan, however, deals with the education of students' morality, mercy, compassion, through the introduction into classroom practice of inclusive education.

Keywords: inclusive education, inclusive education, secondary space, teacher, special education teacher, special education teacher

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

МЕТОД ВЕРОНИКИ ШЕРБОРН В ТЕРАПИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ В ПОЛЬШЕ – ОПИСАНИЕ МЕТОДА И ВЕРИФИКАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Э.М. Кулеша – проф., Академия специальной педагогики им. Марии Гжегожевской в Варшаве, Польша

В статье подробно описана методика В.Шерборн, ее цели, правила и виды двигательных упражнений. Приведены также экспериментальные исследования основанные на исследовании индивидуального случая девятилетней девочки с инвалидностью комбинированной (аутизм и интеллектуальная недостаточность). Доказывается, что даже краткосрочная терапия (30 сессий) приносит очевидные положительные изменения в социальном, двигательном, интеллектуальном и эмоциональном функционировании. Метод имеет благополучное влияние не только на человека с особыми нуждами, но и на функционирование всей его семьи.

Ключевые слова: метод В.Шерборн, развивающее движение, терапия, дети с особыми нуждами, интеллектуальная недостаточность, аутизм

Следует согласиться с утверждением, что мы не всегда отдаем себе отчет в том, как важно движение, его роль в природе, и что без движения не было бы существования. Движение сопровождает жизнь человека с рождения и до смерти, проявляясь в различных формах активности [1]. Именно на движении основана методика Вероники Шерборн, английского терапевта (1922-1990), учительницы физкультуры. В 1950-ых годах В.Шерборн создала собственную систему двигательных упражнений для детей с особыми нуждами, которая ведет свое начало от школы Рудольфа Лабана. Эта система в настоящее время известна под названием развивающего движения и является одним из самых распространенных методов общеразвивающих терапий в Польше.

Описание метода Вероники Шерборн

Название «развивающее движение» представляет главную идею метода, то есть использование движения в качестве инструмента поддержки развития психо-двигательного и терапии нарушений в развитии. Система упражнений основывается на естественных потребностях ребенка, которые удовлетворяются в общении с самими близкими попечителями. Через движение формируется у ребенка осознание собственного тела, осознание пространства и действий в нем, ребенок учится разделять пространство с другими людьми и в результате устанавливает с ними близкие контакты.

Создательница метода, В.Шерборн, утверждала, что развивающее движение влияет прежде всего на две сферы: физическое развитие и развитие личности. В области физического развития дети:

- испытывают, что это значит чувствовать себя хорошо в собственном теле;
- учатся пользоваться собственным телом и контролировать его;
- формируют общие двигательные умения.

В области развития личности дети:

- получают сильное чувство самого себя, собственного тождества;
- становятся более уверенными в своих возможностях;
- учатся принимать инициативу и пользоваться собственной находчивостью;
- становятся чувствительными к потребностям и чувствам других людей;
- лучше общаются и делятся опытом с другими;
- учатся сосредоточивать внимание на собственных действиях и учатся по двигательному опыту;
- испытывают чувство причастности к сделанному и удовлетворение от собственных совершений [2].

В методе развивающего движения следует соблюдать ряд правил, а среди них:

1. Чрезвычайно существенным является, чтобы не заставлять ребенка принимать участие в занятиях.
2. Когда ребенок выразит желание участвовать, следует помнить о том, чтобы установить с ним контакт (также зрительный).
3. Во время занятий не следует вводить соперничества и состязаний.
4. Занятия должны доставлять удовольствие тем, кто в них участвует, и дать возможность переживать радость, вытекающую из двигательной активности и общения с другими людьми.
5. Упражнения выполняемые в начале занятий должны давать чувство безопасности и поддержки, а конечные же упражнения должны быть упражнениями релаксационными [3].

Выделяются несколько категорий движения, которые последовательно – по мере возможностей – вводятся в каждой терапевтической сессии:

1. движение ведущее к познанию собственного тела. Упражнения способствуют приобретению умения чувствовать тело, развитию осознания существования его отдельных частей, называнию их, формированию умения контролировать тело и его движения;

2. движение формирующее связь личности с физическим окружением. Упражнения помогают приобрести уверенность в себе, чувство безопасности в окружении, достижение свободы и уверенности в действии;

3. движение ведущее к созданию связи с другим человеком. Упражнения облегчают установление контакта и взаимодействия с напарником и группой, в том числе:

- упражнения «с» в парах – один из напарников – пассивный, второй – активный и заботливый по отношению к первому, и

- упражнения „против” в парах – люди работающие в паре попеременно принимают роли: активную (атакующего) и пассивную (оборонящегося);

4. Движение ведущее к взаимодействию в группе (включает всех участников в двигательную активность и развязывает взаимодействие друг с другом):

- упражнения «вместе» - требуют одинакового участия напарников, взаимного доверия и сотрудничества;

Приобретение совместного опыта участниками занятий и обмен им являются основой для упражнений облегчающих установление общения и сотрудничества с напарником и группой. Опыт, приобретенный в системах «с», «против» и «вместе», делает возможным совместное переживание физических усилий и развивает концентрацию внимания.

5. Креативное движение, спонтанное, которое делает возможным творческое выражение себя. Упражнения придумываются участниками двигательных сессий и создают возможность переживать успех, освободить эмоции и углубить межличностные отношения [1].

Возраст участников не ограничивается, в занятиях могут участвовать как дети в младенческом возрасте, так и люди взрослые. Однако чаще всего метод развивающего движения применяется в воспитательной работе с детьми дошкольного и школьного возраста.

Занятия с применением метода В.Шерборн могут быть реализованы в формах: индивидуальной, коллективной или общей. Однако дошкольная группа занятий детей с особыми нуждами не должна быть слишком многочисленной, оптимально должны ее составлять четырнадцать человек.

Занятия могут проводиться в любых условиях, так как не требуют применения никаких снарядов. Те, кто принимает участие в сессиях развивающего движения, должны надевать удобную одежду, обеспечивающую свободу движений, а все упражнения выполнять босиком.

Двигательные сессии должны проводиться по крайней мере один раз в неделю. Продолжительность занятий зависит от возможностей участников, однако упражнения не должны длиться дольше одного астрономического часа. Условием эффективности занятий является их систематическое проведение.

В случае детей с интеллектуальной недостаточностью в детском саду самым оптимальным является проведение терапии движением в формах: коллективной и индивидуальной, два раза в неделю. Коллективная сессия обычно длится 20-30 минут, занятия же индивидуальные – 10-20 минут. Вот пример сценария занятий для детей с интеллектуальной отсталостью в дошкольном возрасте.



Фот. 1. «Переход под мостом» - сессия Развивающего движения

Источник: Kulesza, E.M. Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym/
E.M. Kulesza. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011. S. 198. [4, 198]

Сценарий дошкольных занятий с детьми с интеллектуальной отсталостью [5, 199-200]

Место занятий: спортзал.

Число участвующих в занятиях: восемь детей.

Тема: «Действуем вместе» - сессия Развивающего движения.

Главная цель:

1. ЗНАЕТ:

- способ выполнения отдельных упражнений;

- общую схему собственного тела.

2. ПОНИМАЕТ:

- распоряжения и словесные указания подкрепленные показом.

3. УМЕЕТ:

- устанавливать зрительный, тактильный, целевой контакты;

- взаимодействовать с учительницей и другими детьми во время игры;

- выполнять упражнения на основании подражания или опираясь на собственную находчивость.

Вид занятий: занятия с преимуществом движения.

Методы:

1. Методы практического действия: практические занятия

2. Методы базирующие на наблюдении: показ

3. Методы базирующие на слове: описание

Формы организации работы детей: общая единообразная работа

Дидактические средства: нет.

Ход занятий:

1. Поклон с произнесением имени.

Построение в круг. Исходная позиция: стоя.

Дети вместе с учительницей стоят в круге держась за руки. Каждый участник занятий кланяется индивидуально, вымышленным собой способом. Если умеет, говорит свое имя, в противном случае имя ребенка произносит ведущий занятия, ребенок же машет рукой в приветствии.

2. Приветствие ступнями.

Построение в круг. Исходная позиция: сидя, ноги согнутые в коленях.

Дети сидят достаточно близко друг друга. По сигналу учительницы трогают ступнями друг друга.

3. Башня из ног.

Построение в круг. Исходная позиция: сидя, ноги согнутые в коленях.

Дети, сидя достаточно близко друг друга, воздвигают башню из ног. Кладут поочередно на ногах учительницы свои ноги, ставляя их одни на других. Порядок «строения» определяет учительница. Потом наступает этапное ломанье башни. Дети, имена которых назвала ведущая занятия, снимают ступни и отодвигаются назад.

4. Приветствие ладоньями.

Построение в круг. Исходная позиция: сидя, ноги скрещены.

Дети сидят достаточно близко друг друга. По сигналу учительницы дотрагивают ладоньями друг друга, гладят и похлопывают.

5. Башня из рук.

Построение в круг. Исходная позиция: сидя, ноги скрещены.

Дети поочередно кладут свои ладони на ладонях учительницы. Когда башня будет уже построена, учительница дает призыв «Три, четыре...», дети же вскрикивают «Хей!», поднимают руки вверх и совместно спасают башню.

6. Карусель.

Построение в рассыпную, исходная позиция: сидя, ноги согнуты, подпираясь руками.

Дети сидят с ногами согнутыми в коленях и опираются ладонями о пол. По сигналу «Карусель», крутятся на ягодичках, выполняют обороты вокруг собственной оси. После некоторого времени изменяют направление.

7. Гонки на ягодичках.

Построение в рассыпную, исходная позиция: сидя, ноги согнуты, подпираясь руками.

По сигналу учительницы дети наперегонки делают ползки на ягодичках к определенному месту в зале.

8. Обхождение соучастников упражнений

Построение в рассыпную, исходная позиция: лежа на спине.

Поочередно указанные учительницей дети встают, переходят рядом/вокруг лежащих товарищей или над ними. Они подражают способу выполнения упражнения продемонстрированному учительницей или обходят лежащих товарищей по собственной идее.

9. Мостик.

Построение в круг. Исходная позиция: стойка на четвереньках (высокое положение Клаппа).

Одно из детей становится на четвереньках – делает «мостик». Поочередно остальные участники занятий обходят товарища на четвереньках или переходят под «мостиком». Потом следует обмен ролями, до тех пор, когда все дети сделают «мостик» (фот. 1).

10. «Искорка дружбы» - групповое прощание.

Построение в круге. Исходная позиция: стоя.

Дети стоят в круге, держась за руки. Учительница дает призыв «В круг я пускаю искорку дружбы, пусть вернется в мои руки» и мягко стискивает ладонь стоящего рядом ребенка. Он передает рукопожатие товарищу. Искорка «ходит» по кругу, в конце концов возвращается к учительнице.

Окончание занятий.

Эффективность метода Вероники Шерборн – эмпирические исследования [6].

Под руководством автора настоящей статьи начались исследования, целью которых являлось познание эффективности метода В.Шерборн в отношении 9-летней ученицы 1-ого класса с диагнозом аутизма и интеллектуальной отсталости в умеренной степени, а также ее родителей. Применялся педагогический эксперимент и метод исследования индивидуального случая, использовались техника наблюдения за поведением девочки исследователем и родителями, а также техника опроса родителей.

С целью собрать информацию использовались опросные листы для родителей до и после терапии Марты Богданович и Анны Пухальской, вопросники Схемы наблюдения за поведением детей (СНП-Д) и Схемы наблюдения за поведением родителей (СНП-Р) Марты Богданович [1; 7]. Диагностические исследования проводились два раза, сделано измерение I (pre-test) до начала терапии и измерение II (post-test) после цикла 30 терапевтических сессий.

Ход педагогического эксперимента

Родители ученицы на вопрос, что хорошего могут дать занятия твоему ребенку, ответили, что надеются на то, что их дочь сумеет лучше устанавливать отношения. Затем на вопрос, что хорошего эти занятия могут дать им, они ответили, что это будет случай для знакомства с другими родителями, с которыми они смогут поделиться опытом.

Занятия по методу развивающего движения проходили в групповой форме один раз в неделю (по пятницам) в спортзале. Каждая из сессий длилась 45 минут. Проведены 30 терапевтических сессий в течение 15 недель.

Занятия вместе с девочкой (9-летний ребенок с аутизмом и умеренной интеллектуальной отсталостью) проводили ее родители и младшая сестра. Супруги Х регулярно приходили на терапию и прикладывали все усилия, чтобы их ребенок извлек как можно большую пользу из занятий. Во время упражнений они внимательно наблюдали за дочерью и старались, чтобы она выполняла их как можно лучше. В противоположность другим детям, девочка единственная не разрешала упражняться с ней ведущим занятия. Как-то раз, когда мама опоздала на одну из сессий, учительница пыталась уговорить девочку совместно выполнять упражнения, но она категорически отвергала все формы уговоров. Так что участие родителей является фактором обуславливающим эффективность метода.

Результаты начального исследования (измерение I) и конечного (измерение II)

В вопроснике наблюдения за поведением детей (СНП-Д) принималось во внимание функционирование исследуемой девочки в сферах: познавательной, эмоциональной, социальной и двигательной, а также ее отношения всей семьи во время занятий. Каждая сфера оценивалась по шкале от 1 до 5.

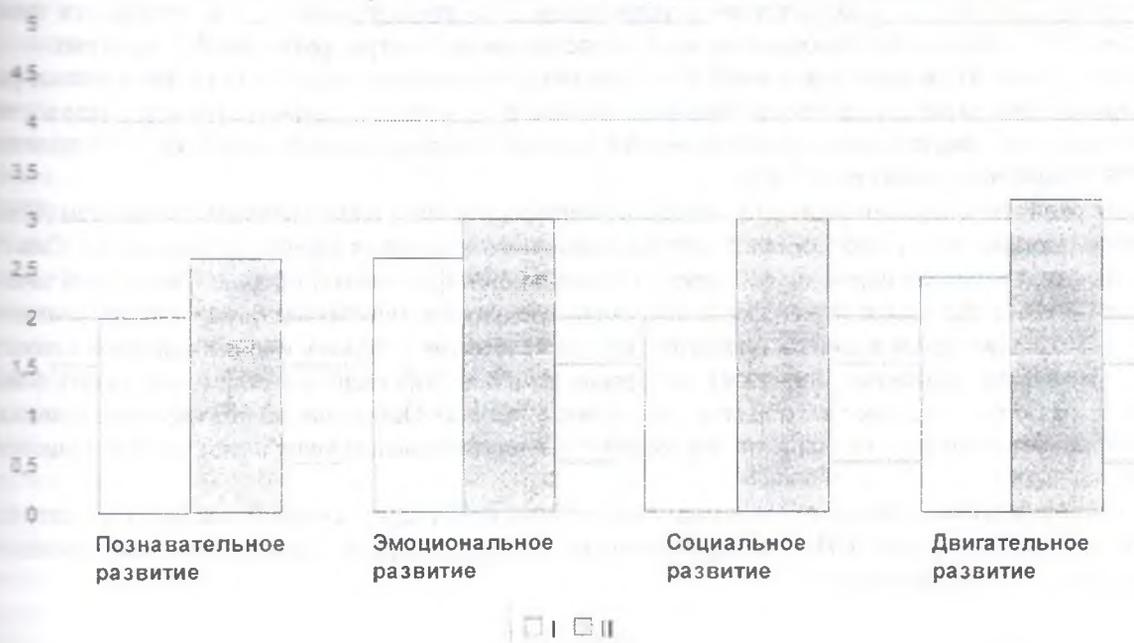


График. Результаты полученные ребенком в измерениях I и II.

Источник: Sienkiewicz, A. Metoda Weroniki Sherborne w terapii dziecka z autyzmem - studium przypadku. Дис. канд. написанная под руководством Э.М. Кулешы/Akademia Pedagogiki Specjalnej. – Warszawa, 2011. S. 46. [6, 46].

Между первым и вторым наблюдениями за поведением ученицы прошло около шести месяцев. Во время второго измерения зачены были существенные изменения в ее функционировании (график 1) в области 5 исследуемых сфер развития. Ниже находится качественная характеристика функционирования ученицы с аутизмом и умеренной интеллектуальной отсталостью.

После цикла 30 терапевтических сессий девочка быстрее и дольше сосредоточивала внимание на задаче, значительно уменьшился объем помощи, в которой нуждалась для выполнения упражнений. Своевременные сообщения, передаваемые родителями или ведущими занятия, понимала почти всегда. Но иногда нуждалась в дополнительной словесно-жестовой подсказке. Умела указать и назвать такие части тела как: голова, ноги, руки, живот, пальчики, глаз, нос и рот.

Учение новых хадач осталось на том же уровне, что и до терапии, необходимы были поощрение и

помощь взрослого. Не наблюдались также изменения в творческом подходе ребенка: девочка не предлагала двигательных упражнений по собственной идее.

Во время занятий у нее преобладало хорошее настроение. Правда, все еще случались расстройства настроения неизвестного происхождения, но в сравнении с первым исследованием появлялись чрезвычайно редко. Экспрессия эмоции находилась на том же уровне, что и во время первого исследования. Эмоции, которые оказывала девочка, обычно были адекватны ситуации. Отклонения от этого правила появлялись очень редко.

В пост-тесте (второе измерение) наблюдалась большая, чем раньше, способность ребенка отдыхать. Она легко достигала состояния расслабления. Отчетливо видно было удовольствие, какое доставляли ей упражнения-игры заключающиеся в нежном прижимании родителями.

Произошло очевидное изменение отношения ученицы к занятиям. Девочка активно принимала участие в двигательных упражнениях и интересовалась тем, что происходит во время сессии. Хотя иногда нужна была небольшая помощь извне, то видно было, что она охотно подхватывает и продолжает упражнение.

Отношение к напарнику не изменилось. Девочка отвечала взаимностью на интерес и удерживала зрительный контакт со взрослым (родителем) до и после терапии в той же степени.

Самое большое изменение наступило в отношении к другим детям. Она наконец начала их замечать и проявить к ним положительное отношение. Отрицательные реакции к детям участвующим в занятиях были спорадическими и быстро уступали под влиянием небольшого вмешательства взрослого. Ученица чаще принимала участие в коллективных упражнениях. Не предпринимала этой активности сама, но достаточно было небольшого поощрения, чтобы присоединилась к игре других детей и взрослых.

Девочка стала более самостоятельной в выполнении двигательных задач, хотя ее двигательное развитие осталось на том же уровне что до терапии. Самоконтроль в области движений не стала еще достаточной, однако после цикла терапевтических занятий девочка начала лучше приспосабливать свои движения к задаче и к движениям своих родителей.

После окончания терапии родители заполняли вопросник анкеты наблюдения за поведением (СНП-Р) в котором перечислили, в каких сферах наступили заметные изменения в развитии их ребенка. Они отметили, что самая большая перемена наступила в социальной и физической сферах. Наивысший зачет (по шкале от 1 до 5 баллов) в этих сферах получили следующие поведения: установление контактов с группой (5 баллов), установление контактов с другим человеком (4 балла), умение взаимодействовать (4 балла), улучшение движений (5 баллов), одобрение и знание собственного тела (по 4 балла). Меньше всего баллов получило словесное общение их ребенка (2 балла). Остальные из исследуемых аспектов, то есть чувство безопасности, уменьшение агрессивности и эмоциональное уравнивание были оценены на 3 балла.

Результаты в схеме наблюдений за поведением ребенка (СНП-Д) получены исследователем совпадают с наблюдениями родителей (СНП-Р). Терапия по методу В. Шерборн оказала воздействие на каждую из исследованных сфер (таблица 1).

Таблица 1.

Измерение	Познавательное развитие	Эмоциональное развитие	Социальное развитие	Двигательное развитие	Общий итог
I	2,0	2,6	2,0	2,4	2,25
II	2,6	3,0	3,0	3,2	2,95
Разница	0,6	0,4	1,0	0,8	0,7

Результаты получены ребенком в I и II измерениях (до и после цикла терапевтических занятий)

Источник: Sienkiewicz A. Metoda Weroniki Sherborne w terapii dziecka z autyzmem - studium przypadku. Дис. канд. написанная под руководством Э.М. Кулешы/Akademia Pedagogiki Specjalnej. – Warszawa, 2011. S. 46. [6, 46]

Наибольшие положительные перемены наблюдаются в социальном развитии. Разница в итогах между первым и вторым измерением составила 1,0 балл. Относительно высокий показатель в этой сфере свидетельствует о том, что девочка сделала большие успехи: она умеет устанавливать социальные отношения с

не предлага...
 истроитель...
 ьсь чрезвы...
 следования...
 го правила...
 а отдыхать...
 ставляли ей...
 принимали...
 (отя иногда...
 продолжает...
 удерживали...
 замечать и...
 в занятия...
 то. Ученица...
 ги сама, но...
 ых.
 ьное разви...
 е достаточ...
 движения к...
 м (СНП-Р)...
 Они отме...
 ый зачет (по...
 контактов с...
 ьствовать (4...
 а). Меньше...
 аспектов, то...
 оценены на...
 совпадают...
 каждую из

зависимыми близкими членами семьи, взрослыми принимающими участие в занятиях и с детьми участвующими в упражнениях. Установление отношений с детьми – это, по мнению родителей, самый большой успех терапии. Метод В.Шерборн благополучно повлиял на двигательное развитие. Разница в итогах между первым и вторым измерением составила 0,8 балла. Как вытекает из разговора с родителями, после терапии девочка охотнее предпринимала двигательную активность. Занятия имели умеренно положительное влияние на познавательное развитие (0,6 балла). В этой сфере самым заметным был рост сосредоточенности внимания. Меньше всего отметились изменения в эмоциональной сфере девочки (0,4 балла). Однако отмечено улучшение. Следует подчеркнуть, что эффективность терапии была обусловлена в значительной мере систематическим участием в занятиях всей семьи и большой активностью родителей в жизни дочери.

В опросе заполненным после терапии родители написали, что благом, какое принесло им участие в занятиях, была дополнительная форма контакта с ребенком. Высоко оценились также: радость, которую испытывали родители занятия, рост уверенности в себе и возможность испытать приятные ощущения текущие из жизни. Среди главных польз они назвали хорошее развлечение, чувство принадлежности к группе и лучшее понимание ребенка. Мнение родителей явно свидетельствует об эффективности терапии.

Обсуждение и подведение итогов

В последние годы предпринимались в Польше исследования эффективности метода В. Шерборн в работе с детьми с различными расстройствами [3; 8; 9; 10]. Установлено, между прочим, что применение развивающего движения в терапии детей с аутизмом благополучно влияет на их социальную, эмоциональную и познавательную сферы [8]. Проведенные нами исследования подтверждают эти донесения, так как показывают однозначно положительное воздействие сессий развивающего движения на общее развитие ребенка с аутизмом и умеренной интеллектуальной отсталостью. В особенности заметными были изменения в социальной сфере, и особенно в отношениях с родителями и другими детьми. Однако не следует ожидать, что эффективность этого метода будет одинаковая по отношению ко всем детям с особыми нуждами. Решительное значение – по нашему мнению – имеет участие и активность семьи. Именно они являются главными терапевтами для своего ребенка.

Метод В.Шерборн охотно применяется также в воспитательной работе с детьми с легкой, умеренной, значительной и глубокой интеллектуальной отсталостью в дошкольном и школьном возрасте [5]. В терапии детей с интеллектуальной отсталостью – по мнению исследователей – следует делать упор на постепенное увеличение возможности выполнения упражнений, развитие коммуникационных умений вербальных и невербальных, а также сотрудничества с напарником во время сессии, а не на школьные успехи детей [1]. С этой точкой зрения следует согласиться.

Метод развивающего движения получил значительную популярность в Польше, так как является он средством для невербального общения и служит установлению социальных контактов особенно с детьми, у которых этот контакт нарушен. Людей работающих методом В.Шерборн увлекает нетрадиционный, многоаспектный подход к развитию ребенка, с одновременным соблюдением его индивидуальности [8]. Дополнительной выгодой из применения этого метода является вовлечение в терапию родителей, братьев и сестер, то есть всех членов семьи детей с особыми нуждами [9; 10].

Метод можно зарекомендовать как дружественный, дающий детям шанс на строение осознания собственного тела, чувства безопасности в пространстве и в общении с другими, а ведь это является основой для дальнейшего развития и приобретения умений.

1 Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska, M. *Metoda W. Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*/ Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska – Warszawa: WsiP. 1994.

2 Sherborne, W. *Ruch rozwijający dla dzieci*/W. Sherborne. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

3 Naprawa, R., Maternicka, K., Tanajewska, A. *Indywidualne programy edukacyjno- terapeutyczne dla I etapu nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*/R.Naprawa, K.Maternicka, A.Tanajewska. – Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2007.

4 Kulesza, E.M. *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*/E.M. Kulesza. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011. - S. 198.

5 Łapińska, E. *Terapia ruchem według założeń W. Sherborne*/E. Łapińska // E.M. Kulesza (red.), *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011. - S. 197-200.

6 Sienkiewicz A. *Metoda Weroniki Sherborne w terapii dziecka z autyzmem - studium przypadku*. Дис. канд. написанная под руководством Э.М. Кулешы/Akademia Pedagogiki Specjalnej. – Warszawa, 2011.

7 Bogdanowicz, M. Kasica, A. *Ruch Rozwijający dla wszystkich*/M.Bogdanowicz, A.Kasica. – Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2003.

Общий итог

2,25

2,95

0,7

ний)

припадку.

szawa, 2011.

гогах между

фере свиде-

отношения с

8 Bleszyński, J.J. (2005). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*/ J.J. Bleszyński. – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.

9 Bogdanowicz, M. Kasica, A. *Ruch Rozwijający dla wszystkich*/M.Bogdanowicz, A.Kasica. – Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2003.

10 Sekulowicz, M. (2003). *Wybrane metody usprawniania dzieci z autyzmem*/M. Sekulowicz // D.Danielewicz, E.Piwońska (red.), *Terapia i edukacja osób z autyzmem*. 2003.

Түйіндеме

Э.М. Кулеша - Варшавадағы Мария Гжегожевская атындағы Арнайы педагогика академиясы ekulesza@aps.edu.pl
Польшадағы ерекше қажеттілігі бар балалар терапиясындағы Вероника Шербон әдістемесі – әдістің жазбасы мен тиімділігін тексеру

Мақалада В.Шербон әдістемесінің толық жазбасы, мақсаты, қозғалысқа арналған жаттығулардың түрлері мен ережелері берілген. Сонымен қатар экспериментке тоғыз жасар оқушының кешенді тұлғалық (аутизм мен зиятты жетіспеушілігі) жеке ерекшелігі негіз болады. Тіпті 6-айлық терапияның (30 сессия) өзі әлеуметтік, қозғалыс танымдық және эмоционалдық қызметтеріне едәуір жағымды өзгерістер әкелетіндігі дәлелденген. Әдістеме ерекше қажеттілігі бар тұлғаға ғана емес, оның отбасының барлық мүшелеріне жағымды әсер етеді.

Түйін сөздер: В.Шербон әдісі, қозғалысты дамыту, терапия, ерекше қажеттілігі бар балалар, зиятты жетіспеушілігі, аутизм

Summary

E.M. Kulesza - doctor of humanistic Sciences, Professor of the Academy of special pedagogy, ekulesza@aps.edu.pl
Veronika Sherborn's method in therapy of children with special needs in Poland – the description of the method and verification of efficiency

In article the technique V.Sherborn, her purposes, the rule and types of motive exercises is in detail described. Also pilot studies based on a research of an individual case of the nine-year-old schoolgirl with the disability combined (autism and intellectual insufficiency) are given.

It is proved that even 6-month therapy (30 sessions) brings obvious positive changes in social, motive, informative and emotional functioning. The method has safe influence not only on the person with special needs, but also on functioning of all his family.

Keywords: a method V.Sherborn, the developing movement, therapy, children with special needs, intellectual insufficiency, autism

УДК: 376.2

НАШАР ЕСТИГІН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.С. Махадилова – Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің

6M010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,

Ғылыми жетекшісі: А.Н. Аутаева – доцент, п.с.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

Мақалада нашар еститін 14-15 жастағы балалардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктері және өзін-өзі бағалаудың теориялық негіздері қарастырылған. Сонымен қатар, өзін-өзі ұғынудың уақытын, механизмін және даму шарттарын анықтау мәселелері талданған. Отандық және шетелдік зерттеушілерінің жұмыстарын талдау жасалып, өзін-өзі бағалаудың қалыптасу бастамасы ерте жастан басталып, ал оның даму процесі адамның барлық өмірі барысында өтетін туралы шолу жасалған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, өзін-өзі бағалау, мінез-құлық, қарым-қатынас, «Мен» концепциясы, «Мен» бейнесі

Жасөспірімдердің қалыпты өзіндік бағалауын қалыптастыру жолдары еліміздегі әлеуметтік саяси өзгерістерге байланысты білім беру мекемелерінде өскелең ұрпақ бойында рухани, адамгершілік әлеуметтік және тағы да басқа құндылықтарды қалыптастыру мақсатында жұмыстарын ұйымдастырудың қажеттілігі туындап отыр. Болашақта ел тұтқасын ұстар азаматтардың өнегелі тәрбиесі бүгінгі күн тәртібінде тұрған маңызды мәселелердің бірі: олардың отансүйгіштік сезімін, білім мен біліктілігін, дағдысы мен шеберлігін, асқақ адамгершілік қадір қасиеттерін, жаңа дүниетанымдық көзқарастарын қалыптастыру қажетті екені Ел президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2030» жолдауында жан-жақты негізделіп қорсетілген.

Психология ғылымының дамуының қазіргі кезеңінде өзін-өзі бағалауға үлкен көңіл аударылуда (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович; Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев,

С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин және т.б.) Бұл ең алдымен тұлғаның жетілуінде өзін-өзі бағалаудың маңызды рөлімен түсіндіріледі. «Өзін-өзі бағалаусыз өмірде өз орнында табу қиын немесе мүмкін емес». Өзін-өзі дұрыс бағалау өз-өзіне сыни қарауды, өмір талаптарына өз мүмкіндіктерін үнемі қолдануды, срындалағын мақсаттарды және оның нәтижесін қатаң бағалауды, шыққан болжамын үнемі тексеруін, барлық дәлелдерді ойланып, жақтаушылар мен қарсыларын таразыға салуды, дәлелденбеген болжам мен дәлелдерден бас тартуын ұйғарады. Өзін-өзі бағалау өз мінез-құлқын нәтижелі басқаруды ұйымдастыруда маңызды орын алады.

Өзін-өзі бағалау тұлғаны қалыптастырудың маңызды факторы ретінде бола отырып, адамға түрлі өмірлік жағдайларда белсенді таңдау жасауға жол береді, «оның талаптары мен құндылықтарының деңгейін, оның айналасындағыларға қатынасының сипатын анықтайды». Тұлғаның қабылдаған құндылықтар өзін-өзі бағалаудың өзегін құрайды, оның өзін-өзі реттеу және жетілдіру механизмі ретінде қызмет ету спецификасын анықтайды». Сонымен бірге қазіргі психологиялық зерттеулерде адам үшін дұрыс және дұрыс емес өзін-өзі бағалаудың маңыздылығы дәлелденеді, олар қиын жағдайларда психологиялық қорғаныш функциясын атқара алады. Осылайша, И.С. Кон зерттеулерінде (1989) «Мен» оң бейнесі болу үшін қалауы индивидті өзінің ар-намысын жоғарылатуға және кемшілігін азайтуға жиі оятатынына дәлелденді, ал бұл психологиялық қорғаныс роліндегі өзін-өзі қатаң бағалаудың куәландырады [1].

Ресей және шетел психологтарының еңбектерінде өзін-өзі бағалау өзін-өзі танудың компоненті ретінде қарастырылады, сондықтан біздің зерттеуіміздің негізгі мақсатына жету үшін осы феноменді зерттеуге арналған көздердің өткенді шолатын талдауын жүргізу керек.

Өзін-өзі бағалау феноменін құрастырудың алғашқы қадамдары философиялық зерттеулерде адамның сыртқы әлемді және солай өзін-өзі бейнелеу қабілетін зерттеулерінен көрінеді. Және де философтар өзін-өзі тану сұрақтарына да белгілі бір көңіл аударған (И. Кант, Р. Декарт, Г.В. Лейбниц). Ол әрі қарай тану және өзін-өзі тану мәселесін зерттеудің іргетасын құрады. Философтардың көзқарастарына сүйене отырып, көптеген психологтар өзін-өзі тануды сананың өзіне бағытталу қабілеті ретінде анықтайды.

Нәтижесінде адам өзін-өзі таниды яғни өзі туралы елестегуін құрып, өзіне белгілі бір қатынасты қалыптастырады (С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чамата, В.С. Мерлин, И.И. Чеснокова, И.С. Кон, Б.Г. Ананьев, В.В. Столин, В.С. Мухина, М.И. Лисина).

Өзін-өзі бағалауды көптеген шет ел және Ресей психологтарына үстем тұлғаның өзін-өзі тану контекстінде қарастырғанда ол өзін-өзі танудың құрылымдық құрылуы ретінде анықталады (Ч.Кули, В.С. Мерлин, Р.Борнс, Е.А. Сорокоумова және т.б.) Сондай-ақ қазіргі зерттеулер өзін-өзі бағалауды осы процестің негізгі және оның дамуының жеке деңгейінің көрсеткіші ретінде ажыратады. Өзін-өзі бағалау өзіндік «Мен»-ді өзін-өзі танудың шоғырланған нәтижесі ретінде шыға отырып, өзінің шынайы әрекеттерінің идеяға, принципке, қалауына сәйкестік деңгейін салыстыруға жол береді. Бір жағынан зерттеушілер бұл феноменнің қызметімен тұлғаның өзіне деген эмоционалды-бағалау қатынасынан тұратын, тұлғаның өзін-өзі түсіну спецификасын бейнелейтін өзін-өзі танудың бағалау қызметімен байланыстырады. (У.Джеймс, Ч.Кули, Д.Мид, К.Роджерс, Э.Эриксон, М.И. Лисина және т.б.). Екінші жағынан қазіргі Ресей психологиялық зерттеулерінде өзін-өзі тану мәні- тұлғаның өзіндік көптеген бейнелерін түрлі жағдайларда табылдау арқылы және осы бейнелерді тұтас бір құрылым - «Мен» бейнесі рефлексиясын іске асыратын өзін-өзі танудың нәтижесі ретінде қарастырылады (А.Р. Лурия, И.И. Чеснокова, М.И. Лисина, И.С. Кон және т.б.).

Өзін-өзі бағалауды өзін-өзі танудың бір бөлігі ретінде мойындау оны Ресей және шетел психологиясында зерттеу ықпалдарын ретроспективті талдау жүргізу қажеттілігін тудырады. Зерттеуіміздің негізгі мақсатына жету үшін қарастырылатын алғашқы сұрақ өзін-өзі тану құрылымы туралы сұрақ болып табылады. Оны қарастыру өзектілігі Ресей және шетел психологиясында да өзін-өзі тану құрылымына біртұтас ықпалдың болуымен түсіндіріледі. Өзін-өзі тану құрылымы түрлі ғалымдардың бағалауы бойынша 2-ден 5-ке дейінгі компоненттерден тұруы мүмкін. Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейннің зерттеулерінде баяндалған ықпалдар шеңберінде өзін-өзі тану екі компоненттен тұратын құрылым ретінде, яғни өзі туралы білу (когнитивті компонент) және өзі-өзіне қатынасы (аффективті компонент) қарастырылады. Соның ішінде осы компоненттер арасында күрделі динамикалық қатынастар болғанда, «ойлаудың бір стратегиясынан екіншісіне» ауысуды жедел қамтамасыз ететін қиын жағдай талаптарына сай компонент ретінде эмоция ынығады (К.Е. Изарт).

Бірнеше авторлар өзін-өзі тану құрылымын үш компоненттік құрылым деп көрсетеді. Олардың бірі үшінші құрылымдық компонент немесе өзін-өзі реттеумен (И.И. Чеснокова) немесе срікпен (П.Р. Чамата) байланысты немесе функционалды мінездік компоненттер ретінде анықталады (В.М. Прихожин).

В.С. Мерлин өзін-өзі тану құрылымында 4 компонентті бөліп көрсетеді:

- Ұқсастықты ұғыну;
- Белсенді бастама;
- Іс-әрекет субъектісі ретінде «Мен»-ді ұғыну;
- Өзінің психикалық қасиеттерін, әлеуметтік-адамгершілік өзін-өзі бағалауын ұғыну.

В.С. Мухина өзін-өзі бағалаудың 5 компоненттік құрылымды бөліп ұсынды:

- адамның жеке сипаттамасы бейнеленетін өздік етіс (дене бейнесі және рухани мәні);
- мойындауға талаптану;
- жыныстық идентификация;
- тұлғаның психологиялық (жеке) уақыты;
- тұлғаның парызы мен құқығы.

Шет ел психологиялық зерттеулерінде өзін-өзі бағалаудың құрылымдық компонентін түсіндіруде біртұтас ықпал жоқ. Өзін-өзі тануды зерттегенде бір біріне жақын, ұқсас ұғымдарды, мысалы «Мен», өзіндік, «Мен- тұлғарымдамасы», «Мен бейнесін» қолдана отырып, құрылымын түрліше ұсынады.

Әсіресе, У.Джеймстің құрған тұлғалық «Мен» концепсиясы ерекше құзығушылық тудырады, онда ол оның жұп табиғатын негіздейді. Автордың пікірінше тұлғалық «Мен» екі компоненттен тұрады: «Мен-ұғынатын» және «Мен-объект». Бірақ тұлғалық «Мен» құрылымын У.Джеймс екінші компоненттен белгілі бір иерархиялық тәуелділікте тұратын төрт құрамдас бөлікті ажырату арқылы кеңейтеді: рухани «Мен», материалдық «Мен», әлеуметтік «Мен», физикалық «Мен».

З.Фрейдтің психоаналитикалық концепсиясында адамның рухани өмірінің жүйесі туралы көп айтылып, ол инстанциямен көрсетіледі: «Мен» (эго), «Ол» (ид), «Менен жоғары» (супер эго). Соңғы екі инстанцияны З.Фрейд бейсана инстанция деп топтастырады. З.Фрейдтің ойларын дамыта отырып, К.Хорни өзін-өзі тану құрылымына «өзекті (эмпирикалық) Мен», «шынайы Мен», «идеалды Менді» қосады. Гуманистік психология өзегінде орындалған бірнеше зерттеулер қатарында өзін-өзі тану «Мен-концепция» терминінің көмегімен анықталады. Оның астарында индивидтің өзі туралы барлық елестетулерінің жиынтығы түсіндіріледі (К.Роджерс, Р.Бернс, М.Розенберг, Дж.Р.Уайли). К.Роджерстің зерттеулерінде «Мен-концепция» өзін-өзі тану екі компоненттік құрылымнан тұрады және «Мен шынайымен» «Мен идеалдыны» қосады.

Р.Бернстің зерттеулерінде «Мен-концепция» (Мен бейнесі) үш компоненттік құрылымнан тұрады және когнитивті, бағалау және мінездік құрамдастарды қосады, олар өзі туралы елестетуді, өзін-өзі бағалауды (осы елестетудің аффективті бағалауы)

Және потенциалды мінездік реакцияны қосады, яғни «Мен бейнесі» және өзін-өзі бағалау арқылы пайда болатын нақты әрекеттер.

Ч.Кули рефлекссті пропестерге ерекше назар аудара отырып, өзін-өзі тану құрылымында үш компонентті бөліп көрсетеді: индивид басқа адамға қалай елестейтіні туралы елестетуі, басқа адам оны қалай бағалайтыны және өзін-өзі бағалауы.

S.C. Samuel «Мен концепциясының» төрт компоненттік құрылымын негіздейді: «дене бейнесі», «әлеуметтік мен», «когнитивті мен», «өзін-өзі бағалау» [2].

Өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін зерттеу педагогика және психологияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Адамның өзін-өзі бағалауы тым жоғары немесе тым төмен (адекватты емес) болуы мүмкін.

Өзін-өзі бағалау мәселелері арнайы педагогика мен психологияда да қарастырылған.

Ақыл ойы кем балаларда (Л.В. Викулова, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, Р.Б. Стрелкина), психикалық дамуы тежелген балаларда (Н.Л. Белопольская, Н.А. Жулидова), тірек қимыл қозғалыс аппараты зақымдалған балаларда (Е.И. Мастюкова, Н.М. Сараева), сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларда (О.Н. Усанова, О.А. Слинко, М.Ю. Орешкина), көру қабілеті зақымдалған балаларда (И.Н. Никулина), тұтықпасы бар ересек адамдарда (Г.А. Болдырева), естімейтін және нашар еститін балаларда (Т.Н. Прилепская) өзін-өзі бағалау ерекшеліктеріне зерттеу жұмыстары жүргізілген. Ал Қазақстанда 1971 жылдары дамуында ауытқуы бар балалардың оның ішінде ақыл ойы кем балалардың өзін-өзі бағалауы тұлғалық ерекшеліктерін зерттеумен Ж.И.Намазбаева айналысқан, кейін бұл бағыттағы жұмыс жалғасып, 1986 жылы психология ғылымының докторлық диссертациясында дәлелдеген [3].

Қазіргі уақытта ғылымда жалпы тұлғаның ерекшеліктері жан-жақты зерттелінген. Бірақ дамуында ауытқуы бар балалардың, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған жұмыстар аз.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық ерекшеліктеріне біріншілік кемістік сөйлеу тілінің

міндік дамуының басқа да танымдық процестермен адамдармен қарым-қатынасындағы қиыншылықтарды сандары әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғаралық, қарым-қатынас және тұлғалық ерекшеліктерін зерттеумен Л.В. Андреева, В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, Г.А. Антонова, Л.Г. Морозова, М.М. Нудельман және т.б. ғалымдар айналысқан. Бірақ бұл балалардың тұлғалық ерекшеліктерінің көп аспектілері зерттелінбей қалған [7. 8. 9].

Адамның мінез-құлқын реттеу үрдісінде өзін-өзі бағалау үлкен рөл атқарады. Ол көп жағдайда адамның талаптану деңгейі мен қабілетінің деңгейін анықтайды. Өзін-өзі бағалауға талаптану деңгейінен адамның эмоциялық жағдайы тәуелді. Тұрақты өзін-өзі бағалау мен тұлғаның талаптану деңгейінің қалыптасуында ішкі қарама-қайшылық туындайды. Бұл психикалық даму факторы болып табылады. (Л.И. Божович).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктерін зерттеумен Т.Н. Приленский, В.Л. Белинский және т.б. ғалымдар айналысқан. Осы тақырыпты қамтитын ғылыми еңбектердің барлығы орыс тілінде білім алатын есту қабілеті зақымдалған оқушыларға қатысты зерттеу жұмыстары. Бүгінгі таңда есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтауға бағытталған зерттеу жұмыстары жоқ. Бұл біздің зерттеу жұмысымыздың көкейкестілігін дәлелдейді. Шет ел психологиялық зерттеулерінде өзін-өзі бағалаудың құрылымдық компонентін түсіндіруде біртұтас ықпал жоқ. Өзін-өзі тануды зерттегенде бір біріне жақын, ұқсас ұғымдарды, мысалы «Мен», «Мендік», «Мен - тұжырымдамасы», «Мен бейнесін» қолдана отырып, құрылымын түрліше ұсынады.

Әсіресе, У.Джеймстің құрған тұлғалық «Мен» концепсиясы ерекше құзығушылық тудырады, онда ол адамның жұп табиғатын негіздейді. Автордың пікірінше тұлғалық «Мен» екі компоненттен тұрады: «Мен-субъект» және «Мен-объект». Бірақ тұлғалық «Мен» құрылымын У.Джеймс екінші компоненттен бөлігі бір иерархиялық тәуелділікте тұратын төрт құрамдас бөлікті ажырату арқылы кеңейтеді: рухани «Мен», материалдық «Мен», әлеуметтік «Мен», физикалық «Мен».

З.Фрейдтің психоаналитикалық концепсиясында адамның рухани өмірінің жүйесі туралы көп айтылып, ол инстанциямен көрсетіледі: «Мен» (эго), «Ол» (ид), «Менен жоғары» (супер эго). Соңғы екі инстанцияны З.Фрейд бейсана инстанция деп топтастырады. З.Фрейдтің ойларын дамыта отырып, К.Хорни өзін-өзі тану құрылымына «өзекті (эмпирикалық) Мен», «шынайы Мен», «идеалды Менді» қосады. Гуманистік психология өзегінде орындалған бірнеше зерттеулер қатарында өзін-өзі тану «Мен-концепция» терминінің көмегімен анықталады. Оның астарында индивидтің өзі туралы барлық елестетулерінің қиынтығы түсіндіріледі (К.Роджерс, Р.Бернс, М.Розенберг, Дж.Р. Уайли). К.Роджерстің зерттеулерінде «Мен-концепция» өзін-өзі тану екі компоненттік құрылымнан тұрады және «Мен шынайымен» «Мен идеалдыны» қосады.

Р.Бернстің зерттеулерінде «Мен-концепция» (Мен бейнесі) үш компоненттік құрылымнан тұрады және когнитивті, бағалау және мінездік құрамдастарды қосады, олар өзі туралы елестетуді, өзін-өзі бағалауды (осы елестетудің аффективті бағалауы)

Және потенциалды мінездік реакцияны қосады, яғни «Мен бейнесі» және өзін-өзі бағалау арқылы пайда болатын нақты әрекеттер.

Ч.Кули рефлексі процестерге ерекше назар аудара отырып, өзін-өзі тану құрылымында үш компонентті боліп көрсетеді: индивид басқа адамға қалай елестейтіні туралы елестетуі, басқа адам оны қалай бағалайтыны және өзін-өзі бағалауы.

S.C. Samuel «Мен концепциясының» төрт компоненттік құрылымын негіздейді: «дене бейнесі», «әлеуметтік мен», «когнитивті мен», «өзін-өзі бағалау» [2].

M.Rosenberg жұмысында бұл феноменнің құрылымы төрт компоненттен тұрады: «нағыз мен», «динамикалық мен», «дәлелдік мен», «идеалдандырылған мен».

Ерекше назар аударатыны Э.Эриксонның құрған тұлға дамуының концепсиясы болып табылады. Онда өзін-өзі тануды қалыптастыру негізгі орындардың бірін алады. Автордың айтуынша, тұлғаның құрылуы яғни өзін-өзі ұғыну адамның ішкі әлемінің сапалы өзгеру болатын және оның қоршаған әлеммен қатынасының радиалды өзгеруі болатын этаптардың алмасуын көрсетеді. Осылайша, Ресей және шетел зерттеулерін талдау нәтижесі өзін-өзі ұғыну құрылымына біртұтас көзқарастың жоқтығын куәландыра отырып, келтірген авторларға үстем компоненттерді ажырату мүмкіндігін береді. Бұл когнитивті және эмоционалды бағалау компоненттері. Бұл қорытындыны өзін-өзі бағалау құрылымына қосу, өзін-өзі ұғыну құрылымында инвариантты когнитивті және эмоционалды бағалау компоненттері ретінде ажыратуға жол береді.

Екінші сұрақ, өзін-өзі ұғынудың даму деңгейі туралы сұрақ, яғни оның генезінің сатылары. Ресей зерттеушілерінің бірқатарында өзін-өзі ұғынудың түрлі деңгейін ажырату үшін жетекші негізі ретінде өзін-өзі ұғынудың түрлі аспектілерінің қалыптасу және қызмет етуі негізінде жатқан психикалық

процесстердің (когнитивті, эмоционалды, еріктік) даму сатысы шығады. (А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова). Сөйтіп, И.И. Чеснокова өзін-өзі ұғынудың екі деңгейін ажыратуды ұсынады. Мұндай ажырату критерийлері өзі туралы білімін сәйкестендіруі болатын шекара болып табылады. Өзін-өзі ұғынудың дамуының бірінші деңгейінде «Мен» және «басқа Мен» салыстыру болады. Бұл деңгейде өзін-өзі ұғынудың дамуының жоғары нүктесі И.И. Чеснокованың пікірінше өмірлік жоспар және мақсатты, жалпы өмірлік философияны қалыптастыру болып табылады. «Мен бейнесінің» деңгейлік концепциясының басқаша тұжырымдамасы И.С. Кон зерттеулерінде беріледі. Ол «Мен бейнесін» негізінде-қалыптасатындығы және жалпылығы сатысы тұратын орнатпалы жүйе ретінде түсінді. Автордың пікірінше, өзін-өзі ұғынудың дамуының төменгі деңгейі психологияда «өзін-өзі сезіну» және өзіне эмоционалды қатынасымен үйлесімді түсініксіздер болып табылады. И.И. Кон бойынша өзін-өзі ұғынудың, дамуының деңгейлік концепциясында екінші орында жеке қасиет және сапаларды ұғыну және өзін-өзі бағалау орналасқан, кейін олар тұтас бейнеге жинақталады.

Жоғары орынды «Мен бейнесі» алады, ол өз өмірінің мақсатын және тәсілдерін ұғынумен байланыстырып, қан тұлғаның құнды бағдарлауының жалпы жүйесіне енеді.

Өзін-өзі ұғынудың дамуының ең кезекті деңгейлік концепциясы В.В. Столин еңбектерінде келтіріледі (1983). Белсенділіктің үш түріне сәйкес ол үш деңгейді ажыратады: организмдік, жеке, өзіндік. Ең төменгі деңгейлердің әрқайсысы өзінің ерекшелігімен қызмет етеді. Өзін-өзі ұғынудың дамуының бұл деңгейлік концепциясының өзін-өзі бағалауға проекциясы - зерттеліп отырған феноменнің дамуында үш деңгей бар екендігі туралы айтуға болады [4].

Біздің зерттеуіміздің мақсатына жету үшін үшінші сұраққа да жауап беру керек: өзін-өзі ұғынудың дамуының уақытын, механизмін және шарттарын анықтау туралы. Өзін-өзі ұғынудың пайда болу уақыты келсек, оны көптеген зерттеушілер мектеп жасында пайда болады деп тұжырымдайды (А.И. Липкина, Т.Ю. Андрущенко, А.И. Прихожин). Бірақ ХХ ғасырдың ортасында өзін-өзі ұғынудың пайда болуының шекарасы 3 жаспен байланысты деген жұмыстар шықты (Б.Г. Ананьев, В.В. Барцалкина). Қазіргі Ресей психологиясында нәрестелерде өзін-өзі ұғынудың дамуының алғышарттары ретінде белгілі бір құрылымдар болатыны туралы мәліметтер бар (И.И. Рау).

Шетел психологтарының зерттеулерінде өзін-өзі ұғынудың пайда болуы баланың анасынан субъективті ажырау процесі ретінде қарастырылады (E.Jacobson). Бала өзін 3 жасқа қарай қоршаған органы және басқа адамдарды танығанда өзін тұрақты адам ретінде ажырата бастайды. Дәл сол кезде оның өзі туралы белгілі бір елестетулері пайда болып, өзін-өзі бағалауы пайда болады (А.Валлон).

Интророспективті психологияда (Ч.Кули, Д.Мид) көрсетілгендей, өзін-өзі ұғынудың дамуы кешірек басталып, өзін-өзі танудан бастап, басқа адамды тануға ауысады. Сөйтіп, Д.Мидтің пікірінше адам туғаннан басқа адамдармен қарым-қатынастың объектісі болды, ол оның өзін-өзі ұғынуы-субъектінің өз бойынша басқалардың көзқарастарын ішіне қабылдап, өзгерудің пайда болуы. Басқалардың өзгерген көзқарастары «генерализденген басқа» ретінде, адамның менгерген әлеуметтік нормаларын іске асыру ретінде шығады. Интророспективті психологияны жақтаушылар өзін-өзі ұғынудың пайда болуын бала өзін басқаның орнына қою қабілетінің дамуымен, қабылдаудағы басқа перспективаны менгеруімен және өз қасиеттерін бағалаумен байланыстырады (R.R. Vallacher).

Өзін-өзі ұғынудың дамуының механизмі, шарттары туралы сұрақты қарастыра отырып, ғалымдар мектепке дейінгі жаста өзін-өзі ұғынудың қалыптасуына ерекше назар аударады. Баланың өзін-өзі ұғынуын қалыптастыратын маңызды механизмдердің бірі, көптеген зерттеушілердің пікірінше - ойып болып табылады (Д.Б. Эльконин, Д.Мид).

Баланың мектепке дейінгі жаста өзін-өзі ұғынуын дамытудың басты факторларының бірі-оның ересектермен өзара қарым-қатынасы және үш жастан бастап әріптестерімен қарым-қатынасы (И.И. Чеснокова, М.И. Лисина). соның ішінде өзін-өзі ұғыну тұлғаның мойындау қажеттілігі негізінде қалыптасады (В.С. Мухина, И.И. Червертухина, М.И. Лисина және т.б.). Балаларда бұл қажеттілік ерте жаста үнемі ересектердің бағалау әрекетінің әсерімен пайда болады. Осындай қорытындыға көптеген шет ел зерттеушілері келеді (E.M. Hetherington, K.Ireland, D.Loomans).

Қазіргі психолого-педагогикалық әдебиеттерде өзін-өзі ұғынуды дамытуда баланың сөйлеуді менгеруіне өз денесін, ерікті әрекетті, өз бетінше қозғалуын менгеруіне, интеллектісінің дамуына үлкен рөл бөлінеді (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, К.С. Антеро).

Өзін-өзі ұғынудың құрылымдық бөлімін қалыптастырудың негізгі механизмдерін зерттеу, одан ауытқу баланың өзіне, басқаларға деген негативті қатынастың пайда болғанын дәлелдеуге жол берді (И.И. Червертухина, Ж.К. Султангадиева, Е.П. Тимошенко).

Сөйтіп, өзін-өзі ұғынудың уақытын, механизмін және даму шарттарын анықтаумен байланысты Ресей

өзін-өзі бағалаудың қалыптасу бастамасы ерте басталып, ал оның даму процесі адамның барлық өмірі барысында өтеді. Баланың жақын дамуының өзін-өзі бағалауының құрылуына әсер етеді. Өзін-өзі бағалаудың негізгі шарттары-баланың өзін-өзі бағалауымен қарым-қатынасы. Өзін-өзі бағалау - өзін-өзі ұғынудың құрылымдық компоненті ретінде қарастырылатын зерттеулермен қатар, бұл феноменді тұлғаның іргетастық қасиетіне жағқы-ауыптардың жұмыстары бар. Ресей психологиясында тұлғаны және оның компоненттерін зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде сананың және іс-әрекеттің даму, детерминделу және бірлігі принциптері болып табылады. Тұлғаны оның шынайы қатынасы жүйесінде, нақты әлеуметтік жағдайларда зерттегенде өзін-өзі бағалауға негізгі орын беріледі (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Көптеген зерттеушілердің пікірінше, өзін-өзі бағалау қабілетінің дамуына, белсенділіктің көрінуіне, тұлғалық өзін-өзі бағалауына едәуір әсер етіп, аяғында ерікті реттеудің жоғарғы деңгейін қамтамасыз етеді, ол өзін-өзі бағалауға бағытталған, субъектінің саналы белсенділігін тудырады (И.В. Боязитова, Т.М. Габриел, А.И. Топилова, А.И. Липкина). Қазіргі психологиялық ғылымда өзін-өзі бағалау процессуалды жағына көңіл бөлініп, тұлғалық құрылуы кеңінен зерттелген. Ғалымдар атап өткендей, өзін-өзі ұғыну тұлғалық құрылым бола отырып, субъектінің мотивациялық, еріктік, эмоциялық және адамгершілік сферасының дамуында реттеуші қызметін атқарады.

1. Эвова М. Самооценка и компетентность личности // Актуальные вопросы психологии личности. - М., 1988. - с. 104-113.
2. Выготский В.И., Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. - 1966 - №6.
3. Мамазбаева Ж.И. Развитие уровня притязаний и самооценки в процессе обучения во вспомогательной школе в условиях самостоятельной трудовой деятельности: дис... к.психол.н. - М., 1971.
4. Мерзлов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие - М.: Академия, 2002.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание - М.: Прогресс, 1986.

Резюме

М.С. Махадилова - магистрант 2-го курса КазІІПУ имени Абая makhpal@bk.ru.

Научный руководитель: **А.Н. Аутаева** - к.пс.н., доцент, зав.кафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru

Особенности и теоретические аспекты формирования самооценки слабослышащих подростков

В статье рассматриваются особенности и теоретические аспекты самооценки слабослышащих детей в возрасте 14-15 лет. Также рассмотрены проблемы: сроки, механизмы и условия развития понимания самого себя. В статье представлен анализ отечественных и зарубежных научных исследований по теме развития самооценки детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: слабослышащие дети, самооценка, поведение, отношение, концепция «Я», образ «Я»

Summary

A. N. Autayeva - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education, akbota-n@mail.ru.

M. Makhadilova - 2d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

Features and theoretical aspects of formation of a self-assessment of hearing-impaired teenagers

The article discusses the features and theoretical basis of self-impaired children aged 14-15 years. Also, the problems time, mechanisms and conditions for the development of understanding himself. The article presents the analysis of domestic and foreign scientific research on the topic of self-esteem of children with hearing impairments.

Keywords: hearing impaired children, self-esteem, behavior, attitude, the concept of "I am", the image of "I am"

О ПРОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

А.Т. Баймуратова – к.п.н., с.н.с. лаборатории специального дошкольного образования НИПЦ КП, г. Алматы, Республика Казахстан,

И.В. Пашигорева – м.н.с. лаборатории специального дошкольного образования НИПЦ КП, г. Алматы, Республика Казахстан

В соответствии с п.65-66 Правил оказания сурдологической помощи населению РК, утвержденных Приказом МЗСР РК от 12 мая 2015 г. №338, после 6-12 месяцев эффективной слухоречевой реабилитации дети с кохлеарными имплантами посещают общеобразовательные и речевые детские сады, школы с параллельным проведением индивидуальных дополнительных занятий с сурдопедагогом и логопедом. В организации образования для неслышащих детей они не направляются.

Ключевые слова: дети с кохлеарными имплантами, слухоречевая реабилитация, психолого-педагогическое сопровождение, педагогический эксперимент, общеобразовательные и речевые детские сады

Современные достижения кохлеарной имплантации позволяют успешно решать проблемы социальной адаптации и интеграции детей с нарушением слуха. Принцип доступности качественного образования, закрепленный Законом РК «Об образовании» в виде государственных гарантий в области образования (ст.8), обеспечивает реальную возможность обучения дошкольников с кохлеарными имплантами по месту жительства. Большинство детских садов по своему назначению являются общеобразовательными. По данным МОН РК в 2015 г. в рамках программы «Балапан», интегрированной в государственную программу развития образования РК на 2011-2020 годы на основании Постановления Правительства РК от 20 декабря 2013 г. №1377, в стране функционирует 4241 детский сад общего типа при наличии 19 специальных детских садов для детей с нарушениями слуха и речи (6 детских садов для детей с нарушением слуха, 13 детских садов для детей с тяжелыми нарушениями речи).

При включении в общеобразовательный процесс дети с кохлеарными имплантами развиваются, как обычные сверстники, легко и спонтанно интегрируются в общество, становясь полноценными гражданами страны. По сути окупаются те затраты, которые были произведены на дорогостоящие операции по кохлеарной имплантации.

Интеграция детей с кохлеарными имплантами в общеобразовательные и речевые детские сады предусматривает создание таких психолого-педагогических условий, как: соответствие содержания, методов и приемов слухоречевого воздействия развивающему характеру обучения; соблюдение принципов сурдопедагогической работы; обеспечение акустической среды, необходимой для полноценного слухоречевого развития ребенка; наличие квалифицированных специалистов для реализации программы воспитания и развития детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами; привлечение семьи в слухоречевой процесс обучения и воспитания. Обеспечение названных условий, как показывает зарубежный опыт, открывает широкие возможности психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами.

Согласно основным положениям методических рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями, утвержденных Приказом МОН РК от 12 декабря 2011 г. №524, психолого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи и поддержки ребенку, обеспечивающим его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса. Оно представляет собой целостную, системно организованную деятельность специалистов, которые создают социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Применительно к детям с кохлеарными имплантами психолого-педагогическое сопровождение рассматривается и как необходимый атрибут слухоречевой реабилитации. Известно, что целью слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами является обеспечение оптимального результата в развитии естественного слухоречевого поведения ребенка. Поэтому особая роль в достижении этой цели отводится методологически грамотному применению специальных методов и приемов по формированию слухового восприятия и речевых языковых навыков после кохлеарной имплантации.

В Казахстане в силу объективных и субъективных факторов до сих пор сохраняется противоречие

некду увеличением количества детей с кохлеарными имплантами и недостаточным уровнем их психологического сопровождения в условиях детского сада. Учитывая действие с 2013 г. моратория на кохлеарную имплантацию детей дошкольного и школьного возраста и связанную с этим актуальность психологической помощи детям раннего возраста, существующее противоречие обуславливает необходимость подготовки общеобразовательных и речевых детских садов к приему детей с кохлеарными имплантами в период слухоречевой реабилитации.

Однако педагоги и воспитатели дошкольных организаций образования практически не имеют представления о четком построении работы с детьми данной категории. Используя традиционные логопедические методики, они упускают благоприятное время для развития слухового восприятия и речи после кохлеарной имплантации. Ошибки и недостатки педагогической работы негативным образом отражаются на деятельности и поведении ребенка, формировании его личности в целом.

В связи со сложившимся положением в рамках разработки научно-методического обеспечения слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами лаборатория специального дошкольного образования Национального научно-практического центра коррекционной педагогики провела педагогический эксперимент. Целью эксперимента является изучение состояния слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами в условиях общеобразовательных и речевых детских садов.

Эксперимент предусматривал проведение следующих мероприятий:

- психолого-педагогическое обследование детей с кохлеарными имплантами;
- изучение готовности педагогов к работе с детьми с кохлеарными имплантами.

Место проведения эксперимента: коррекционные ясли-сады для детей с тяжелыми нарушениями речи №54, 66, 111 г. Алматы и ясли-сады комбинированного и общего типа Карагандинской области: «Карлыгачи» г. Шахтинск, «Березка», «Колобок» г. Сарань, «Алмагуль», «Алпамыс» г. Караганды, «Бобек» г. Абай, «Айсұлу» г. Жезказган.

Испытуемые: в эксперименте приняли участие 19 детей с кохлеарными имплантами. Из них 10 воспитанников речевых детских садов и 9 воспитанников детских садов комбинированного и общего типа (в ходе эксперимента трое детей, кроме оставшихся девяти, выбыли из эксперимента по уважительным причинам). Возраст испытуемых: от 3 до 5 лет. Возраст испытуемых при потере слуха: с рождения – 7 детей, до 1 года жизни – 6 детей, до 2-х лет жизни – 4 ребенка, до 3-х лет жизни – 2 ребенка. Возраст испытуемых на момент операции по кохлеарной имплантации: до 1 года жизни – 4 детей, до 2-х лет жизни – 7 детей, до 3-х лет жизни – 3 ребенка, до 4-х лет жизни – 3 ребенка, до 5 лет жизни – 2 ребенка.

Настройка речевого процессора у испытуемых детей производится по индивидуальному графику в РКДБ «Аксай» (г. Алматы), где им была сделана операция. Общее количество настроек у одного ребенка составляет от 3 до 8, что в среднем соответствует графику настроек при слуховом опыте от 1 года до 4 лет.

На речевом процессоре в зависимости от уровня слухоречевого восприятия установлена одна из четырех рабочих программ. Каждая программа отличается набором возможностей кодирования информации. Самая простая программа – это первая рабочая программа и самая сложная – это четвертая рабочая программа. У большинства испытуемых установлена вторая рабочая программа. Пять детей успешно воспринимают звуки на четвертой рабочей программе.

12 испытуемых детей имеют опыт ношения слухового аппарата, что облегчает процесс адаптации к импланту. Продолжительность ношения аппарата составляет от 2-х мес. до 1 года.

9 детей занимались у сурдопедагога в дооперационный период в течение 3-х мес. После операции и до поступления в детский сад 15 детей с кохлеарными имплантами занимались у сурдопедагога от 2-х мес. до 2-х лет в зависимости от индивидуальных особенностей слухоречевого развития.

Дети с кохлеарными имплантами, получив после операции необходимую сурдопедагогическую помощь, в период обучения в детском саду нуждаются в логопедической помощи для ускорения развития речи. Эта помощь включает как устранение имеющихся нарушений речи и звукопроизношения, так и развитие лексико-грамматической стороны речи и формирование коммуникативных умений и навыков.

Основная часть испытуемых осваивает программу второго-третьего годов обучения в детском саду.

Материалы эксперимента: карта анамнеза и индивидуальная карта психолого-педагогического обследования ребенка с кохлеарными имплантами на период обучения в детском саду, шкалы слуховой интеграции и использования устной речи, анкеты для педагогов.

Процедура эксперимента: в ходе эксперимента испытуемые прошли индивидуальное психолого-педагогическое обследование по следующим критериям: слуховое восприятие; коммуникация и речь; голос и дыхание; звукопроизношение; развитие когнитивных навыков и моторики; социализация личности; особенности поведения во время обследования; усвоение образовательной программы в детском саду.

Обследованию предшествовало тщательное изучение карты анамнеза развития ребенка с кохлеарными имплантами на период обучения в детском саду.

Параллельно с индивидуальным обследованием испытуемых проводилось анкетирование логопедов, психологов, воспитателей и родителей по слуховой интеграции и использованию устной речи детьми. В качестве анкет применялись популярные шкалы, разработанные А. Robbins и адаптированные И.В. Королевой, И.В. Дмитриевой. Выбор этих шкал обусловлен, в первую очередь, тем, что они предназначены для детей с ранней потерей слуха и постоянно находящихся в ситуации общения.

Также с помощью анкет изучалась готовность логопедов, психологов и воспитателей к работе с детьми с кохлеарными имплантами. Анкеты разработаны нами и включали 18 вопросов. Изучалось соответствие общего психофизического развития детей с кохлеарными имплантами возрастным особенностям их сверстников в группе; доступность программных заданий; информационно-методическая поддержка педагогов; методические трудности в работе с детьми с кохлеарными имплантами; дидактическое обеспечение и техническое оснащение учебно-воспитательного процесса; применение основных положений И.В. Королевой по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами; проблемы организации психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами в детском саду; трудности взаимодействия с педагогами; участие родителей в учебно-воспитательном процессе; позиция педагогов по совместному обучению детей с кохлеарными имплантами в общеобразовательных речевых детских садах.

Результаты эксперимента показали, что:

1) средний уровень слухового восприятия детей с кохлеарными имплантами соответствует 2-х летнему возрасту. У 5 детей слуховое восприятие развивается на уровне 3-4 года. Эти дети умеют различать и опознавать отдельные слова и короткие фразы на слух. У остальных детей слуховое восприятие развивается на уровне 1-2 года. Эти дети не умеют различать и опознавать отдельные слова;

2) развитие речи характеризуется неравномерным формированием основных процессов: понимания речи, разборчивости речи, произношения, общения, формирования грамматического строя речи, чтения. У всех испытуемых детей существенно ограничен словарный запас. Пассивный словарь шире активного словаря;

3) большинство детей с кохлеарными имплантами имеют нарушения голоса в виде дисфонии разных проявлений; у них не поставлено, либо частично поставлено произношение согласных звуков.

4) преобладает наглядно-действенное мышление; показ предмета или картинки действует на ребенка сильнее, чем слово;

5) наибольшие трудности у испытуемых детей связаны с описанием сюжетных картинок или с сюжетными играми, в которых демонстрируются речевые способности;

6) у испытуемых детей отмечаются достаточно хорошая ориентировка в пространстве, координация движений, устойчивость и активность развития психических процессов, проявляются творческие способности в рисовании, аппликации, лепке, конструировании;

7) процесс социализации личности ребенка с кохлеарными имплантами характеризуется низкой мотивацией к общению, недостаточным взаимодействием со сверстниками и взрослыми, недостаточной ориентировкой в правилах поведения, редким проявлением собственного мнения, недостаточной самостоятельностью действий, недостаточной адекватностью эмоций;

8) большинство детей с кохлеарными имплантами осваивают Госстандарт дошкольного образования по областям «Коммуникация» и «Социум» на уровне воспроизведения действий, по областям «Здоровье», «Познание» и «Творчество» – на уровне понимания действий. Детей, осваивающих Госстандарт на уровне развития компетентности, не выявлено.

Результаты эксперимента мы соотносили с педагогической классификацией детей с кохлеарными имплантами по уровням слухоречевого развития. Данная классификация включает следующие 4 группы детей:

1 группа – это дети, у которых через один месяц от начала реабилитации отмечалась реакция на все звуки интенсивностью 35-40 дБ с расстояния 1 м. Через 6 месяцев они понимали отдельные слова и отвечали «да» или «нет» на простые вопросы, пытались невнятно говорить отдельные слова. Через год понимали обращенную речь на бытовом уровне и речь с использованием простых фраз соответственно возрасту и познавательному развитию, говорили короткими предложениями или словосочетаниями при наличии четкого произношения звуков, а разборчивость речи достигала для односложных слов 41-100%, для многосложных слов – 61-100%;

2 группа – это дети, у которых к концу первого месяца реабилитации после подключения отмечалась

реакция на все звуки с интенсивностью 35-40 дБ с расстояния 1 м. Через 6 месяцев они понимали обращенную речь родственников, при непонимании речи посторонних людей или понимании в небольшом объеме при зрительном контроле за артикуляцией говорящего. Через год понимали обращенную речь, отвечали «да» или «нет» на поставленные вопросы, говорили отдельные слова. Разборчивость речи для односложных слов была в пределах 21-40%, для многосложных слов 41-60%;

3 группа – это дети, у которых к концу первого месяца реабилитации после включения импланта началась реакция на звуки. Через год наблюдался уровень слухоречевого развития аналогичный уровню, характерный второй группе детей, т.е. при хорошем результате через 6 месяцев. При этом разборчивость речи для односложных слов была в пределах 11-20%, для многосложных слов – 21-40%;

4 группа – это дети, у которых к концу первого месяца реабилитации после включения импланта началась реакция на звуки, но через год после операции разборчивость речи составляла для односложных слов до 10%, для многосложных слов – до 20%.

Сопоставив результаты эксперимента с данной классификацией, мы пришли к выводу, что большинство испытуемых детей относятся к четвертой группе, т.е. их слухоречевое развитие заметно отстает от возрастной нормы.

Анализ шкал показал, что, по мнению логопедов, психологов и воспитателей, в ежедневных ситуациях общения испытуемые дети используют слуховые и речевые навыки намного ниже своих имеющихся возможностей. В частности, испытуемые дети:

- хотя хорошо адаптированы к кохлеарному импланту, понимают необходимость его ношения, выделяют звуки в пространстве и связывают их с предметами, недостаточно хорошо обладают слуховой памятью;

- умеют контролировать свой голос, произносить отдельные слова, утрируют звуки для максимальной разборчивости речи;

- крайне слабо используют устную речь в качестве средства общения.

Из анкетного опроса мы узнали, что логопеды, психологи и воспитатели:

- по-разному оценивают соответствие психофизического развития конкретных детей с кохлеарными имплантами возрастным особенностям группы;

- в качестве основных отличий детей с кохлеарными имплантами одинаково выделяют непонимание обращенной речи, низкий уровень развития собственной речи, неадекватность реакций, отсутствие взаимодействия со сверстниками,

- считают доступными для детей с кохлеарными имплантами программные задания, но при наличии высокого интеллекта;

- выражают свою потребность в информационно-методической помощи как внутри, так и вне детского сада;

- выделяют такие методические трудности в работе с детьми с кохлеарными имплантами, как отсутствие компетентности, формирование связи между звуковым образом слова и обозначаемым предметом, развитие слуховой памяти и произвольного слухового внимания, выбор и применение логопедических приемов;

- не знают, как правильно использовать имеющиеся дидактические материалы в работе с детьми с кохлеарными имплантами;

- имеют слабые представления о методике И.В. Королевой по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами;

- отмечают активное участие родителей в воспитании ребенка, их стремление помогать ребенку в образовательном обучении;

- согласны с мнением о том, что дети с кохлеарными имплантами должны воспитываться в общеобразовательных и речевых детских садах, но при условии индивидуального подхода.

Таким образом, результаты эксперимента позволили получить реальные примеры состояния слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами в условиях общеобразовательных и речевых детских садов и сделать соответствующие выводы:

- дети с кохлеарными имплантами поступают в общеобразовательные и речевые детские сады с разным уровнем слухоречевого развития;

- недостаточное взаимодействие со взрослыми и сверстниками сдерживает развитие коммуникативных языковых способностей у детей с кохлеарными имплантами;

- крайне слабая мотивация к общению тормозит слухоречевое развитие детей с кохлеарными имплантами.

- 4) педагоги испытывают трудности, связанные с развитием устной речи как средства общения и выбором специальных методов и приемов работы после кохлеарной имплантации;
- 5) в работе с детьми с кохлеарными имплантами методологически ошибочно используются методы логопедической работы, применяемые в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи;
- 5) отставание слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами свидетельствует о неготовности логопедов, психологов, воспитателей и методистов к работе с детьми данной категории;
- 6) для организации психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами в общеобразовательных и речевых детских садах имеются реальные условия, за исключением учебно-методического обеспечения и наличия специальных знаний у педагогов.

Неблагополучное положение детей с кохлеарными имплантами в общеобразовательных и речевых детских садах приводит к тому, что многие из них отстают в своем слухоречевом развитии и вынуждены обучаться в специальных школах для детей с нарушением слуха, что противоречит стратегии слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации.

1 Аутаева А.Н., Жданова Н.А. Из опыта работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2015. – №2(41). – С. 71-75. – Серия «Специальная педагогика».

2 Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Метод. рекомендации. – СПб.

3 Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. – СПб., 2006. – 94 с.

4 Минеева Т.Н., Труханова Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации на базе ПМПС центра // Клиническая и специальная психология. – 2013. – №4.

5 Миронова Э.В., Сатаева А.И., Фроленкова И.Д. Развитие речевого слуха у говорящих детей после кохлеарной имплантации // Дефектология (Россия). – 2005. – №1. – С. 57-64.

6 Сатаева А.И. Реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации (педагогический аспект) // Педиатрическая фармакология. – 2012. – Т.3. – №9. – С. 72-76.

Түйін

Баймуратова А.Т. - п.ғ.к., ТП ҰҒПО мектепке дейінгі арнайы білім беру лабораториясының а.ғ.к., Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы, baimurat_alua@mail.ru,

Пашигорева И.В. - ТП ҰҒПО мектепке дейінгі арнайы білім беру лабораториясының к.ғ.к., Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы, yasli_sad_66@mail.ru

Педагогикалық эксперимент жағдайында кохлеарлық ИМПЛАНТАМИ балабақша бар балаларды оналту процесін зерттеу бойынша өткізу туралы

Бұл мақалада жалпы білім беретін және сөйлеу қабілетін дамыту балабақшаларында кохлеарлық импланттары бар балаларды есту және сөйлеу қабілеттерін оналту мәселесі көтеріледі. Мақалада көрсетілген педагогикалық тәжірибенің нәтижелері логопедтердің, психологтар мен оқытушылардың кохлеарлық импланттары бар балалармен жұмыс істеуге дайын еместігін растайды.

Түйінді сөздер: кохлеарлық импланттары бар балалар, есту және сөйлеу қабілеттерін оналту, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, педагогикалық тәжірибе, жалпы білім беретін және сөйлеу қабілетін дамыту балабақшалары

Summary

Baymuratova A.T. – c.p.s., the laboratory of special preschool education of NSPC CP, Almaty, Republic of Kazakhstan, baimurat_alua@mail.ru,

Pashigoreva I.V. –the laboratory of special preschool education of NSPC CP Almaty, Republic of Kazakhstan yasli_sad_66@mail.ru

The pedagogical experiment on process of rehabilitation of children with cochlear implants in the conditions of kindergarten

This article looks at oral-aural rehabilitation problem of children with cochlear implants in pre-schools for speech and general education. The results of conducted pedagogical experiment confirm that speech therapists, psychologists and educators are unprepared to work with children with cochlear implants.

Key words: children with cochlear implants, oral-aural rehabilitation, psychological and pedagogical control, pedagogical experiment, pre-schools for speech and general education

Зияты Зақымдалған Бастауыш Және Жоғарғы Сынып Оқушыларының Өзін-Өзі Бағалауының Ерекшеліктері

Л.Х. Макина – *п.ғ.к., доцент,*

Б.Б. Жаханбаева – *п.ғ.м., оқытушы,*

М.Н. Айтимова – *олигофренопедагогика мамандығының 4 курс студенті,*
Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш және жоғарғы сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауы қарастырылған. Өзін-өзі бағалау тұлға қалыптасу процесінде маңызды орынға ие, себебі ол тұлғаның бірлігін, тұрақтылығын және тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Сонымен қоса ол басқа да психологиялық білімдермен байланысқа түседі. Өзін-өзі дерек көздерін саралай келе, өзін-өзі бағалау арнайы психология контекстінде жалпы психологиялық тұрғыдан тексерілген болып келеді. Өзін-өзі бағалау өздігінен қалыптаспайтындығы анық, яғни оған қандай да бір факторлар әсер етеді. Көптеген авторлардың (Л.И. Божович, Л.С. Выготский және т.б.) пікірінше, өзін-өзі бағалаудың негізгі фактор салыстыру, өзін өзгелермен теңестіру болып табылады. Себебі ол өзін өзгелермен салыстыра отырып өзгенің қасиеттерін өз бойынша сіндіру арқылы жүзеге асады.

Түйін сөздер: өзін-өзі бағалау, мүмкіндігі шектеулі тұлға, зияты зақымдалған тұлға.

Өзін-өзі бағалау тұлғаның маңызды инстанциясы ретінде тұлғаның өмірлік әрекетінің барлық бөлімдеріне өзін үлкен әсерін тигізіп, өзін-өзі дамыту мен әрекеттерін реттеудің маңызды тетігіне айналары анық. Бағалау ерекшелігіне тұлғаның талаптануы, белсенділігі мен қоршаған ортамен байланысы да сай болады.

Жалпы, мектепке қабылданған қалыпты бала алғашқы күндері алар әсері мол болғандықтан, мінез-құлқында да өзгешеліктер байқалады. Оқушылардың оқу жылының басындағы мінез-құлқының өзгеруінің негізгі себептерін анықтады. Соның бірі – күн тәртібінің бірден ауысуы. Оған қоса мектеп ұжымы да әсер етеді. Бұрын бала бақшада бала үлкендердің тарапынан үздіксіз қамқорлықты көретін болса, ал мектепте сәл басқаша болмақ. Яғни бала кішкене болса да үлкен өмірге қадам басады.

Баланың жаңа рөлі оның күнделікті өмірде ерекше шарттарды орындауын қажет етеді. Онда көшеде қандай жүру керектігі туралы, өзін-өзі ұстау керектігі туралы, жолдастарымен қарым-қатынас жасауда қандай міндеттерді басшылыққа алу керектігі туралы түсінік қалыптасады.

Сонымен қатар, өзіннің құқығы туралы ой пайда болады. Кішікентай оқушының осындай алға ұмтылысымен, көпшілік ортасында өзін көрсетуі, өз құқықтары мен міндеттерін жүзеге асыруы сияқты ұмтылыста-рының орындалуы ата-аналар мен педагогтар арқылы жүзеге асады.

Өзін-өзі бағалау мәселесі адам психологиясының маңызды мәселесі ретінде көптеген шет елдік ғалым-дардың еңбектерінде қаралды. Өзін-өзі бағалауды меңгеру шеңберіндегі алғашқы ғалым ретінде Л.С. Выготский атауға болады. Ол сонау 1892 жылы бұл мәселе тұрғысында өз зерттеулерін жүргізген. Ол өзінің формуласын ұсынды: өзін-өзі бағалау жетістікке тура пропорционал, ал талаптануға кері пропорционал.

Алғаш рет бұл мәселе ХХ ғасырдың басында зияты зақымдалған балаларда көріне бастады. Бұл американдық зерттеуші Де-Греефтің аталмыш балаларда өзіннің есімін берген «белгіні» табуымен байланысты. «Де-Грееф белгісі» бойынша зияты зақымдалған балалар өздерін өзгелерден (мұғалімдерден, ата-аналардан және т.б.) ақылды санауында.

Кейінгі уақыттарда психология шеңберінде өзін-өзі бағалау мәселесі келесі бағыттарда зерттеле бастады:

- тұлғаның әрекетінің әлеуметтік-психологиялық аспектісімен байланысты өзін-өзі бағалауды қалыптастыруды қалыптастыру;
- өзін-өзі бағалау генезисі және оның әр жас деңгейіндегі ерекшеліктері;
- өзін-өзі бағалау түрлері, олардың тұрақтылық деңгейі;
- өзін-өзі бағалау және жасөспірімдердің мінез-құлқының бұзылуы;
- әр түрлі тапсырмаларды шешуде өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі бақылаудың өзара байланысы;
- психикалық ауру кезінде өзін-өзі бағалаудың өзгеруі.

Өзін-өзі бағалауды меңгеру арнайы педагогика мен психологияда да жүргізілді. Мынадай балалардың өзін-өзі бағалауы зерттелді:

- зияты зақымдалған балалар;

- психикалық дамуы тежелген балалар;
 - тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар;
 - естімейтін және нашар еститін балалар;
 - күрделі сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар.
- Қазіргі кезеңде өзін-өзі дамыту процесінде зиятында ауытқуы бар балалардың тұлғалық ерекше

рін менгеруге ғалымдар көптеп назар қоюда. Қолда бар зерттеулерді саралай келе, тұлғаны дамыту маңызды шарты ретінде баланың мінез-құлқы мен әрекетіне және өзге адамдармен өзара қарым-қатынасына әсер ететін өзін-өзі бағалау алғашқы орында тұр.

Өзін-өзі бағалау тұлға қалыптасу процесінде маңызды орынға ие, себебі ол тұлғаның бірлігін, тұрақтылығын және тұтастығын қамтамасыз етеді. Сонымен қоса ол басқа да психологиялық білімдермен байланысына нысқа түседі.

Ғылыми дерек көздерін саралай келе, өзін-өзі бағалау арнайы психология контекстінде жалпы психологиялық тұрпатта жақсы зерттелген болып келеді. Өзін-өзі бағалау өздігінен қалыптаспайтындығы анық, яғни оған қандай да бір себептер әсер етеді. Көптеген авторлардың (Л.И. Божович, Л.С. Выготский және т.б.) пікірінше, өзін-өзі бағалауды дамытушы негізгі фактор салыстыру, өзін өзгелермен теңестіру болып табылады. Себебі онда өзін өзгелермен салыстыра отырып өзгенің қасиеттерін өз бойынша сипаттау процесінде жүреді.

Бастауыш сынып кезінде өзін-өзі бағалау тұрақсыздығымен және иілгіштігімен, нақтылығымен, сондай-ақ қоса физикалық, ақыл-ой, тұлғалық сапалар туралы көріністерінің толықтығымен сипатталады. Сондықтан да бастауыш сынып кезіндегі «Мен» бейнесін дамыту баланың өзі туралы көріністерін дифференциациялау мен интеграциялау болып табылады. Осылайша өзін-өзі бағалау рефлектілік, дифференциациялық, тұрақтылық, қалыптатылық секілді сипатқа ие бола бастайды. Бірақ бұл аталған сапалар зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында бұл жас кезеңінде қалыптаса қоймайды.

С.Г. Якобсон, В.Г. Шур, Л.П. Почервина зерттеулері бойынша, «Мен» бейнесі және оған қатысты өзін-өзі сыйлау баланың өмірінде маңызды орын алады.

А.И. Липкинаның айтуынша, өзін-өзі бағалауы баланың білімі, өзінің немесе өзгеден алған белсенділігі, өзінің әрекеттерін түсінуі арқылы жүзеге асады.

Бастауыш сыныптағы баланың өзін-өзі бағалауы оны ересектерді бағалауына тікелей қатысты. Төменгі бағалау балаға кері әсер етеді, ал жоғары бағалау балалардың өзінің мүмкіндіктері туралы көріністерін оңдандыра түседі. Сол арқылы баланың әрекетін ұйымдастыруға оң әсерін тигізеді. Сондықтан да баланың өзін-өзі бағалауы туралы елестете алуы ересектер тарапынан жасалған бағалауға тікелей әсер етеді. Өз кешегінде баланың өзін-өзі бағалай алуы өзгелерге де сыни көзқараста бағалай алуына мүмкіншілік береді.

Атақты ғалым А.Д. Виноградова зияты зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалауын менгеріп отырып, төменгі жаста өзін-өзі бағалау төмен және жоғары бағалау кездесетінін айтты. Автордың ойынша, бұл жастағы өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығы тұлғаның дамымауымен, әрекеттің мақсатын түсінбеумен, әрекет барысында жеткен жетістіктерді сараптау мен сәйкестендіре алмаудың себебінен деп түсіну керек.

Л.С. Выготский былай дейді: «зият зақымдалуының жеңіл және орташа деңгейінде кездесетін өзін-өзі жоғары бағалау тұлғаның жалпы дамымауымен, баланың өзін-өзі бағалауының эмоционалдық сипатта болуымен сипатталады». Бала әдетте өзіне жағымды және жақын нәрселерді ғана жоғары бағалайды, ал қоршаған ортадағы құбылыстарға деген бағасы әдетте тұрақсыз кейіпте болады.

О.А. Дудковскийдің, Н.Н. Шелшакованың зерттеулері бойынша көптеген оқушыларға өзін-өзі шынайы бағалау қиындыққа түседі, сондықтан олар өздеріне тек жағымды түрдегі баға береді. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында өзін-өзі бағалау тұрақсыз қалыпта болып келеді. Олардың бағалауы үлкендердің бағалауына немесе өзі туралы жалпы көріністеріне байланысты болып келеді. Көптеген балалар өздерінің әсерлерінің билігінде болып, ешқандай сынды қабылдамауға тырысып, ішкі әлсіздігі мен тәуелділігін байқайды.

Жасөспірімдік кезең – тұлғаның қарқынды даму кезеңі болып табылады. Жоғарғы сыныптың оқушылары өздеріне енді тек жоғары дәрежелі баға бере бермейді. Әдетте олар құбылмалы жауап береді: «Кейде жақсы, кейде жаман боламын». Мұндай жауап олардың кейбір пәндерді жақсы оқитындығы, ал кейбір пәндерден төмен дәрежеде екендігін түсінетіндігін көрсетеді: «Түсінікті жақсы айтамын, сұрақтарға жауап беремін. Тапсырмаларды орындау қиын». Сонымен, бастауыш сыныпқа қарағанда жоғарғы сынып оқушылары өзін-өзі бағалауда қалыпты болып келеді, себебі өзінің оқу үлгерімін, сабақ менгеру барысындағы қиындықтарды айта алады.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларын бағалау белгілі бір деңгейде олардың орындаған әрекеттерімен, оқу пәндерімен және оқудағы жетістіктерімен анықталады.

Арнайы оқыту мен тәрбиенің түзетушілік мәні – өзін-өзі және өзінің әрекеттерін бағалау сынды тұлғалық қасиеттердің дамуы көптеген психологиялық зерттеулерде қарастырылған (И.П. Ушакова, Г.М. Дульнев және т.б.). Әсіресе, еңбекке оқыту маңызды орын алады. Зияты зақымдалған оқушыларды бағалау бағамы еңбекке үйрету барысында өзгереді.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларында қалыпты бағалау тенденциясы қалыптасқандығын байқауға болады. Көрсеткіш бойынша, өз мүмкіндіктерін толық бағаламау, көп жағдайда, үлгерімі өте аз және әрі ақыл-ойы жоғары оқушыларда байқалады. Ал үлгерімі төмендеу оқушыларда, яғни, зияты зақымдалған оқушыларда өз мүмкіндіктерін жоғары бағалау байқалады.

Ж.И. Кожалиеваның зерттеуі бойынша, жоғарғы сыныптың бағалау критерийлерінде жаңа компонент пайда болады, яғни олар өздерінің тек ішкі сапасын (тұлғалық) ғана бағалап қоймай, сонымен қоса сыртқы (физикалық) сапасын да бағалайды. Олардың талдауларында өзінің және өзгелердің сыртқы әрекетінің сыни тұрғыда бағалау жиі кездесіп жатады.

Тәжірибелік сабақтарға жасөспірімдер бастауыш сынып оқушыларына қарағанда үлкен қызығушылықпен және жауапкершілікпен қарайды. Олар нұсқауды толығымен тындап, содан соң олардың ішінен кейбірі: «Бұлай жасай алмаймын», «Қалай жасайтынын білмеймін» - деп, өз мүмкіндіктерін асыра бағаламай, керісінше өз мүмкіндіктеріне күмәнмен қарайды. Бұл жерден байқағанымыз, зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушылары шынайы бола бастайды. Әдетте өз мүмкіндіктеріне деген күмән зияты зақымдалған деңгейдегі жоғарғы сынып оқушыларында да кездесіп жатады.

А.В. Захарова мен Т.Ю. Андрюшенконың зерттеулерінде оқу әрекетінің қалыптасуы мен оқушылардың өзін-өзі бағалауының өзара байланысы айқындалды. Қалыпты әрі рефлексік өзін-өзі бағалау оқу әрекеті жоғары деңгейде қалыптасқан балаларда байқалды. Ал оқу әрекетінің қалыптасуы төмен деңгейде өзін-өзі бағалаудағы рефлексіктің жетіспеушілігі мен тұрақсыздық тән болды.

Көптеген авторлардың пікірінше, зияты зақымдалған жоғарғы және бастауыш сынып оқушылары оқу әрекетіне жағымды ой-пікірде. Бұған қоса көптеген төменгі сынып оқушыларында оқу әрекетіне деген қызығушылық қарым-қатынас байқалады, ал кейбір жоғарғы сынып оқушыларында керісінше болады. Жоғарғы сынып оқушыларындағы оқуға деген мұндай қарым-қатынас оқу әрекетіне деген қызығушылықтың төмендеуі мен көптеген сәтсіздіктерге байланысты.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауын тәжірибелік меңгеру олардың қалыпты қалыптан тыс екенін айқындады. Мысалы, ең алғашқы зияты зақымдалған жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын тексеретін тәжірибелік зерттеулердің бірі Де-Греефтің жұмысында мынадай тапсырма берілді: «Сен көріп тұрған бейнедегі үш саптаяқ мынаны білдіреді: біріншісі – бұл сен, екіншісі – сенің анаң, үшіншісі – сенің мұғалімің. Енді осы саптаяқтардың қасына төменге қарай сызық сыз. Сол сызықтардың ең ұзынын ақылды адамның қасына, одан қысқалауын орташа ақылды адамға және әрі қарай қысқасын сыз.» Осылайша, балалар ең ұзын сызықты өзін білдіретін саптаяқтың қасына сызады. Бұл нәтиже солайша Де-Грееф симптомы деп аталады. Толығымен ғалымдармен келісе келе, зияты зақымдалған жасөспірімдердің өз-өздерін жоары бағалауы олардың жалпы ақыл-ой дамуымен және жалпы қызығушылық дамуымен байланысты болып келеді.

Л.С. Выготскийдің ойынша өзін-өзі жоғары бағалау белгісінің пайда болуының мүмкін басқа да пайда болу себебі бар. Ол айналадағылардың төмен бағалауына деген псевдокомпенсаторлық сипаттағы зияты зақымдалған баланың жауабы болуы да мүмкін. Л.С. Выготскийдің ойынша Де-Греефтің зияты зақымдалған жасөспірімдерде жеке төмен бағалау сезімі болуы мүмкін емес деген пікірі дұрыс болып саналмайды. Л.С. Выготскийдің пікірі оған кереғар: оның ойынша бұл балаларда өзін-өзі төмен бағалау сезімінің болуы себебінен олар өзінің тұлғасын псевдокомпенсаторлық тұрғыда жоғары бағалайды.

Зияты зақымдалған жасөспірімдерде сырт көздің бағалауына тәуелді төмен әрі өте нәзік өзін-өзі бағалау байқалады. Психикалық дамуы орташа және терең зақымдалған жасөспірімдерде бағалау жоғары деңгейде келеді: мұндай балалар сыртқы бағалауға көп мән бермейді. Сонымен қоса сыртқы бағалауға өзінің феномендерді де есепке алуымыз керек. Бұл құбылыс өзін төмен бағалайтын жасөспірімдерде де байқалады. Қалыпты тәрбие жағдайындағы зияты зақымдалған баланың өзін-өзі бағалауы жылдам әрі оқу әрекеттеріне бейім болып келеді. Отбасында баланың жүйке жүйесіндегі ауру байқалған кезде ол оқуға қатынасы мүшелері айап қана қоймай, оның кішкентай бір жетістігіне қуанатын болады. Осылайша өзін-өзі жоғары бағалауға бейімделеді. Бала әрқашан үлкендердің назар аударуын, өз ісін үлкендерден мақұлданып отыруын және еркелетуін қалап отырады.

Зияты зақымдалған оқушылар педагогикалық бағалаудың мазмұны мен критерийін бағалау жағдайда оқуға деген жағымды қарым-қатынасты қалыптастыра алады.

- 1 Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. - М., 1968.
- 2 Бучкина И.П. *Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития: автореф... канд. псих. наук / И.П. Бучкина*. - СПб., 2003.
- 3 Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский*. - М.: Союз, 2004.
- 4 Рубинштейн С.Л. *Психология умственно отсталого школьника: Уч. пособие для студ. пед. институтов*. - М.: Просвещение, 1986.
- 5 Намазбаева Ж.И. *Развитие личности учащегося вспомогательной школы: Дис. докт. Психол. наук*. - М., 1986

Резюме

Макина Л.Х. - к.п.с.н., доцент, Жаханбаева Б.Б. - м.п.н., преподаватель, Айтимова М.Н. - студент 4 курса специальности олигофренопедагогика, КазНПУ имени Абая, кафедра «Специальное образование»

Особенности самооценки детей с нарушением интеллекта

В этой статье рассматриваются особенности самооценки учеников начальных и старших классов школ для детей с нарушением интеллекта в сравнении с детьми из общеобразовательных школ. Самооценка ученика влияет на развитие личностных качеств.

Ключевые слова: самооценка, человек с ограниченными возможностями, интеллектуальной поврежденный человек

Summary

Makina L.Kh. - c.p.s. assistant professor, Zhahanbaeva B.B. - m.p.s., teacher, Aytymova M.N. - student the first course oligophrenopedagogs specialties, Department of Special Education, KazNPU named after Abai

Features of a self-assessment of children with violation of intelligence

In this article the characteristics of self assessment of the primary and high school students of the School for Intellectual Disability was comparatively examined with the normal students. Self assessment of students has an influence on the development of personal qualities.

Keywords: self-appraisal, person with limit possibilities, damaged intellectual pupil

УДК 373.2-056

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ, ОГРАНИЧЕНИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ И СОСТАВЛЕНИЯ ПРОГРАММ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А.К. Ерсарина – к.психол.н., заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, г.Алматы, Республика Казахстан,

Г.С. Оразасва – к.п.н., директор Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, г.Алматы, Республика Казахстан

В настоящее время наиболее эффективной педагогической технологией признается раннее вмешательство, направленное на своевременное развитие социально-педагогических навыков, обеспечивающих максимальное включение ребенка в социальную жизнь с первых лет жизни.

Выявление проблем социального развития и определение содержания социальной абилитации детей раннего возраста в международном сообществе принято осуществлять в рамках Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ).

В Республике Казахстан для оказания коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста созданы специальные организации образования: реабилитационные центры и кабинеты психолого-педагогической коррекции. Возникает необходимость изучения и внедрения в практику этих организаций современных подходов к проведению оценки развития и социально-педагогической абилитации детей в рамках МКФ. В статье дана краткая характеристика структуры и принципов международной классификации, описан опыт применения МКФ для оценки проблем психосоциального развития и составления программ помощи семьям детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Ключевые слова: дети раннего возраста, оценка психического развития, Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья.

Многочисленными исследованиями доказано, что раннее вмешательство в нарушенное развитие ребенка представляется наиболее эффективным и перспективным решением проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями [1]. В настоящее время в международном сообществе проблемы социального развития и определение направлений социальной и

психолого-педагогической реабилитации, в том числе абилитации детей раннего возраста принято осуществлять в рамках Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [2]. Принятие МКФ 22 мая 2001 г. Всемирной организацией здравоохранения ознаменовало смену медицинской модели оказания помощи людям с ограниченными возможностями на социальную [3]. МКФ, в отличие от медицинских классификаций впервые оценивает не только и не столько нарушения здоровья, сколько их влияние на функционирование индивида, его активность и участие в различных сферах общественной жизни.

Универсальность и эффективность МКФ в решении практически всех возможных проблем социально-функционального функционирования индивида обусловлена тем, что классификация представляет собой [2]:

- объединяющий международный язык для обсуждения вопросов здоровья и ограничений жизнедеятельности;
- концептуальные рамки или способ осмысления здоровья и ограничений жизнедеятельности;
- систематический метод классификации и количественной оценки здоровья и связанных со здоровьем вопросов - вывод на функции (инструмент классификации);
- метод сопоставления статистических данных.

МКФ оценивает устанавливает комплексные отношения между четырьмя измерениями: 1) состояние здоровья: телесные факторы (функции и структура тела); 2) активность (способность совершать действия); 3) участие (опыт быть частью общества); 4) контекстуальные факторы - факторы среды и факторы личности. К факторам окружающей среды относят физическую и социальную обстановку, в которой существуют индивиды [2, 4] (продукция и технологии; природное окружение, поддержка и взаимосвязи, государственные службы и т.д.). Личностные факторы - это индивидуальные характеристики индивида (пол, возраст, привычки, воспитание, образование, тип личности и характера, склонности и др.) [2,4].

Окружающая среда с барьерами и без облегчающих факторов может ограничивать активность и участие индивида в жизни общества в виде создания различных барьеров (например, отсутствие пандусов или служб раннего вмешательства) или отсутствием фасилитаторской поддержки (недоступность вспомогательных технических средств или поддержки профессионалов) [2, 4].

Для оценки проблем развития детей и подростков с целью составления конкретных адресных программ комплексной реабилитации и включению ребенка в жизнь общества был разработан вариант Международной классификации функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков – МКФ-ДП (International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version – ICF-CY) [2, 4, 5].

МКФ-ДП составлена с учетом возрастных особенностей, специфика которых отражена прежде всего в двух разделах, как «активность и участие», куда включены такие специфические виды детской активности как любопытство и интерес к изучению окружающего, способность к наблюдению и копированию за взрослым, игровая деятельность с предметами и сверстниками и др.

Ограничение активности с позиции МКФ-ДП – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать ребенок. Раздел «Участие» является ключевым конструктом МКФ-ДП. Под участием понимается - наличие и доступность повседневной активности в типичной для этого возраста среде. Ключевые аспекты участия – контекст и окружающая среда, то есть текущая жизненная ситуация и условия, в которых активность происходит, где и с кем. Если активность – это персональная характеристика, то участие – это разделенная характеристика, в фокусе которой ребенок и его вовлеченность в жизнь общества, окружающие люди, их принятие ребенка и предоставление возможности участия.

В Казахстане и в странах СНГ по инициативе общественных организаций правительство переходит на социальную модель поддержки людей с ограниченными возможностями. Принят ряд нормативно-правовых документов в отношении лиц с инвалидностью, основные принципы которых заложены на социальной модели. Имеется локальный опыт применения МКФ в системе здравоохранения, а также при проведении медико-социальной экспертизы [5]. В системе специального образования (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции), оказывающих психолого-педагогические услуги МКФ-ДП не используется, что ограничивает возможности этих организаций в использовании современных международных и эффективных методов оценки проблем развития детей. В связи с этим изучение и применение МКФ для оценки проблем развития детей с ограниченными возможностями стало одной из наших прикладных исследований.

С целью изучения практического опыта применения МКФ в раннем возрасте сотрудники научного центра Национального научно-практического центра коррекционной педагогики прошли обучение в

Институте раннего вмешательства г.Санкт-Петербурга по программе «Практика применения международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков для построения программ раннего вмешательства».

В результате обучения были усвоены общие принципы проведения оценки развития ребенка и технология ее проведения в рамках МКФ-ПД. Мы сочли целесообразным использовать не все разделы и категории МКФ-ДП, а уделить внимание изучению таких составляющих как «активность» и «участие», также роль структуры и функций организма и контекстных факторов на их реализацию. В качестве бенефициарной группы были выбраны дети от года до двух лет с синдромом Дауна и их родители.

Следующим этапом работы стало апробации технологии и разработки методического инструментария для оценки проблем психосоциального развития ребенка и определения направлений реабилитационной работы в рамках МКФ. Технология оценки развития детей и составленные на ее основе программы развития базировались на таких принципах как:

- личностная ориентированность в оказании помощи: отношение к ребенку как активной личности имеющей собственные ресурсы для развития; а профессионалы и родители должны создать для этого подходящие условия.

- семейно-ориентированный подход, означающий сотрудничество специалистов с семьей ребенка развитие партнерских отношений с членами семьи. Программа помощи ребенку должна строиться на основе запроса и потребностей семьи, со знанием контекста семьи; она будет осознанна семьей и ее выполнение будет максимально вписано в привычную жизнь семьи.

- междисциплинарный подход в оказании помощи предполагает участие специалистов различного профиля: врачей, психологов, педагогов в совместном обследовании и обсуждении проблем ребенка, составлении для него программы развития, совместном консультировании семьи.

Конечной целью оценки развития ребенка было составление индивидуальной программы развития ребенка на основе запроса родителей и первоочередных потребностей ребенка. Программа развития составлялась для родителей и осуществлялась в домашних условиях самими родителями и другими членами семьи. Технология проведения оценки проблем психосоциального развития ребенка включала в себя несколько этапов.

Первый этап - предварительная встреча с родителями. На этой встрече специалист, помимо сбора фактических данных о ребенке и его семье выяснял запросы родителей (чтобы они хотели получить от консультативной встречи); каковы по их мнению проблемы ребенка (что трудно в повседневной жизни). На этой же встрече родителям предлагаются родительские опросники KIDS и CDI – шкалы для оценки развития ребенка от 2 до 16 месяцев и от 15 до 36 месяцев. Оценка развития ребенка самими родителями посредством опросников позволяет им самим оценить развитие ребенка и лучше понять его проблемы.

Второй этап - обследование ребенка. В соответствии с МКФ обследование осуществлялось по следующим областям развития: научение и использование опыта; общие задачи и указания; коммуникация; мобильность: крупная и мелкая моторика; забота о собственном теле и здоровье; межличностное взаимодействие; главные сферы жизни (игра); жизнь в сообществах.

С учетом особенностей психофизического развития детей раннего возраста использовалась диагностическая карта по основным областям развития в рамках МКФ. Для примера в таблице 1. представлено краткое содержание обследования двух областей развития.

Для проведения обследования был составлен протокол с указанием алгоритма его проведения, методов, приемов и стимульного материала в соответствии с онтогенезом раннего развития, позволяющие наиболее полно оценить различные виды активности и участия ребенка.

Таблица 1. Обследование ребенка в рамках МКФ-ДП (на примере двух областей развития)

Область развития	
Научение и использование опыта	Жизнь в сообществах
Содержание	
<ul style="list-style-type: none"> - любопытство, интерес, стремление к получению опыта - целенаправленное использование органов чувств - способ получения знаний: наблюдение, общение, копирование, действие с предметами, игра - применение знаний: концентрация внимания, решение проблем, мышление - умение принимать решение (делать выбор) 	<ul style="list-style-type: none"> Посещение и участие: - развивающий центр - детская площадка, парк - поездки - магазины - кино и театры - праздники

С целью выявления особенностей развития ребенка была составлена форма беседы с родителями, которая позволяла выяснить мнение и представления родителей по всем областям развития ребенка, их отношение к его проблемам и видение путей их преодоления.

Комплексное обследование проводилось междисциплинарной командой специалистов: врачом-невропатологом, психологом, логопедом, дефектологом, педагогом по лечебной физкультуре.

Третий этап - оценка развития ребенка в рамках МКФ. Врач-невропатолог оценивал и шифровал в рамках МКФ состояние здоровья ребенка: функции и структура тела: умственные, сенсорные, голос и речь, нейромышечные, скелетные и связанные с движением функции и т.д.

Психолог, дефектолог и логопед оценивали развитие ребенка по параметрам: активность (способность совершать действия в различных областях развития); участие (опыт быть частью общества); факторы среды - препятствующие и способствующие развитию. Общая междисциплинарная оценка психосоциального развития ребенка осуществлялась по следующим параметрам:

- что ребенок может делать (по каждой области развития);
- какие проблемы (в каждой области развития);
- какие барьеры окружающей среды препятствуют активности и участию (в каждой области развития);
- какими облегчающими факторами обладает семья для развития активности и участия ребенка.

Степень выраженности проблем развития (активности и участия) ребенка, барьеры и облегчающие факторы оценивались в баллах по шкалам определителей МКФ. Итоги обследования оформлялись в виде заключения, в котором отражены проблемы ребенка по степени выраженности, а также барьеры и облегчающие факторы.

Четвертый этап - составление программы развития для ребенка. Как уже отмечалось, программа помощи ребенку составляется на основе запроса и потребностей семьи, она максимально должна быть вписана в привычную жизнь семьи и способствовать повышению активности и участия ребенка в ней. С родителями обсуждается составленный ими список проблем ребенка, результаты их оценки по KIDS и DSM-шкалам и комплексного обследования специалистами. Итогом обсуждения должно стать выявление наиболее значимых проблем ребенка в повседневной жизни ребенка, которых по мнению родителей и специалистов в большей степени препятствуют активности и участию ребенка в различных видах социальной деятельности. На преодоление этих конкретных, беспокоящих родителей проблем, будет составлена программа развития. При составлении программы специалисты и родители ориентируются на интересы, потребности ребенка и семьи.

Пятый этап - ознакомление родителей с окончательным вариантом программы. Цель этого этапа - обучение родителей и других членов семьи роли ассистента для ребенка, помогающего ему использовать свои способности и возможности для успешного развития. Программа должна быть понятной и доступной для ее использования родителями в повседневной жизни семьи. Программа включает в себя одну цель, достижение которой происходит через поэтапное выполнение конкретных задач. Структура программы состоит из следующих компонентов: цель, этап, задачи этапа, а также указание -кто и как будет делать.

Специалисты на повторной встрече показывают родителям каким образом они будут играть, общаться и выполнять различные действия с ребенком, чтобы достигнуть цели программы. В ходе демонстрации привлекается внимание родителей на важных деталях, также специалисты отвечают на вопросы по содержанию программы. Программа обычно составляется на 2-3мес., после чего родители приглашаются на повторную оценку. Приведем пример использования МКФ для анализа конкретного случая.

Случай. 1 г. 6 мес. Синдром Дауна.

Запросы родителей

- научить самостоятельно ходить
- развитие речи
- научить взаимодействовать и играть с сестрой, детьми

Список проблем (что трудно в повседневной жизни, по мнению родителей):

- не умеет ходить
- отсутствует в речевом развитии
- не играет с сестрой, мало играет с мамой, предпочитает играть с игрушками одна.

Задача развития ребенка в рамках МКФ (поскольку одной из главных проблем ребенка, по мнению мамы является неумение ходить (с чем также согласны и специалисты) и развитие этого навыка является основной целью программы представим описание только одной области развития – мобильность: моторика.

А) **Что умеет делать:** Алина может встать на коленки, держась двумя руками за опору. С поддержкой взрослого сестра из положения стоя. Алина хорошо ползает реципрочно. Ходит с ходунками, ходит с поддержкой за две руки вперед.

Б) **Проблемы.** Алина не встаёт сама. Не шагает вдоль опоры приставным шагом (в бок). Самостоятельно не ходит. Не может играть в подвижные игры с детьми, гулять на детской площадке.

Степень выраженности этой проблемы оценена в 2 балла - умеренные проблемы

В) **Функции организма:** нарушений функций мышечного тонуса. Слабость силы мышц нижних конечностей.

Г) **Барьеры окружающей среды:** недостаточная осведомленность мамы об этапах развития ходьбы, ее стремление принуждать дочь ходить, несмотря на ее желание ползать. Степень выраженности барьеров оценена в 1 балл - легкие, незначительные барьеры

Д) **Облегчающие факторы:** высокая мотивация и желание родителей научить ходить ребенка, поддержка профессионалов. Значение этого фактора оценено в 3 балла – значительный фактор.

В ходе совместного обсуждения результатов обследования и оценки развития ребенка специалисты и мама Алины пришли к единому мнению, что их общие усилия будут направлены на формирование навыка ходьбы. Был составлен план развития навыка ребенка, часть которого изложена в качестве примера в таблице 2.

Таблица 2. План развития навыков.

Имя ребенка Алина

Возраст 1 г. 6 мес.

Цель. Научить ходить самостоятельно.

Этапы	Задачи	Как делать?	Кто будет делать?
1. Развивать силу мышц стопы	1. Алина будет опираться на ступни ног при сидении когда кушает, играет, когда ее одевают	1. Садить Алину на стульчик так, чтобы колени были согнуты под 90°. Ноги должны упираться в пол. В этом положении Алина будет играть: брать игрушки с полу с разных сторон, бросать мячики маме, сестре, в коробку, сбивать кегли и т.д. Играть так по 3 раза в день от 5 до 10 мин., ориентируясь на желание и интерес ребенка.	Мама Сестра

Как видно из программы специалисты переориентировали внимание мамы с тренировки самого навыка ходьбы, который еще недоступен ребенку и поэтому ей не интересен (девочке не нравится ходить, а мама заставляет) на формирование его предпосылок. Учитывая, что у девочки низкий тонус мышц стопы, специалисты предложили маме играть в такие игры, которые будут способствовать их укреплению. Следующим этапом должно стать умение вставать из положения сидя, держась за опору и т.д. (цепочка последовательных шагов для достижения конечной цели).

Всего в ходе опытного применения МКФ-ДП на основе запросов родителей было составлено 11 индивидуальных программ развития в домашних условиях для каждого ребенка и проведены индивидуальные консультации родителей. Повторные обследования детей через 2-3 мес. выявляют положительную динамику, проявляющуюся в:

- улучшении или полного формирования конкретного навыка (ходьбы, кушать ложкой, смотреть на предмет и брать его рукой и т.д.);
- расширении арсенала и повышения качества активности и участия детей в различных сферах жизни (стал играть в прятки с детьми, стал сидеть с семьей за столом и сам кушать и т.д.);
- повысилась компетентность родителей в воспитании своих детей, улучшились навыки общения и взаимодействия с ними, появилась уверенность в своих силах и оптимизм в перспективах развития ребенка.

1 Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. – Алматы, 2001.

2 Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, краткая версия. \ Всемирная Организация Здравоохранения 2001.

3 Barnes M.P. Principles of neurological rehabilitation // J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry. - 2003.

4 Романова З.А., Науменко Л.Л. Использование международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья при экспертизе детей и подростков. ФГБУ «Федеральное бюро медико-социальной экспертизы) Минтруда РФ, - М., 2014.

5 Махмутова А.М., Ибраева К.Б. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. АО Медицинский университет Астана, Республика Казахстан. Available at: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2011/Tecnic/2_85166.doc.htm (дата обращения 25.06.2013).

Түйін

А.К. Ерсарина - психол.ғ.к, ерекше қажеттілігі бар балаларды оңалту мен кешенді диагностикалау лабораториясының меңгерушісі, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

Г.С. Оразаева - к.п.н., директор Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, г.Алматы, Республика Казахстан

Ерте жастағы балаларды элеуметтік-педагогикалық абилитациялау бағдарламаларын құрастыру мен ерекше қажеттілігі бар балалардың дамуын бағалау және халықаралық топтастыру тәжірибелерін қолдану. Мақалада арнайы білім беру ұйымдарында ерте жастағы балалардың психофизикалық даму проблемаларын бағалау үшін қызмет істеу, тіршілік әрекетін шектеу және денсаулықтың Халықаралық топтамасын (ХКТ) пайдалану тәжірибесі баяндалған.

Түйінді сөздер: ерте жастағы балалар, психоэлеуметтік дамуып бағалау, қызмет істеу, тіршілік әрекетін шектеу және денсаулықтың Халықаралық топтамасы

Summary

A.K. Ersarina - candidate the of psycholog. sciences, the head of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs. Almaty, Republic of Kazakhstan, rkmpmk@mail.ru

G.S. Orazayeva - candidate of ped. sciences, the director of National scientific practical center of correctional pedagogics, Almaty, Republic of Kazakhstan, nppekpi@mail.ru

Experience of application of the international classification of functioning, restrictions of activity and health for assessment of development and drawing up programs of social and pedagogical habilitation of children of early age. The article describes an experience of application of the International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version (ICF-CY) in assessment of psychosocial problems in early childhood development in special educational institutions.

Key words: early childhood, assessment of psychosocial development, International Classification of Functioning, Disability and Health

Тек: 376.01-053.4-056.264

ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗ ӨЗГЕРТУ ДАҒДЫЛАРЫН ТЕКСЕРУГЕ АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛЕР

Г.Б. Ибатова – п.ғ. магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы

Сөйлеу тілінің жасалу процесінің грамматикалық операциялары аса күрделі және талдау-жинақтау әрекетінің деңгейін жоғары деңгейін қажет етеді.

Грамматикалық құрылымды меңгеру қиындықтары мен кезектілігі бірнеше себептермен түсіндіріледі: баланың ерекшелігі, сөйлеу тілінің морфологиялық және синтаксистік жағын меңгеру заңдылықтары, грамматикалық құрылымның қиындығы, әсересе морфологияның. Дизартрияда тілдің белгілік формасын меңгеру, тіл заңдылықтары мен белгілерді кезектестіру, сөйлеу тілінің жасалу процесіндегі белгілерді әртүрлі қолдануы бұзылады.

Қорытынды, сөз өзгертудің грамматикалық формалары, сөйлем түрлері дизартриясы бар балаларда әдеттегідей, сөйлеу тілінің қалыпты даму заңдылығы бойынша жүреді. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын меңгеру ерекшелігі сөйлеу тілінің жалпы дамуындағы мынандай бұзылушылықтарда байқалады: баяу меңгеруде, тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің дамуындағы дисгармонияда, семантикалық және формалды-тілдік компоненттердің толықсыздығы.

Дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін талдай келе Л.В. Лопатина мен Н.В. Серебрякова (2001), оларда морфологиялық және синтаксистік бірліктерді меңгерудегі бұзылыстарын анықтаған.

Түйін сөздер: дизартрия, аграмматизм, сөз өзгерту, морфема, туынды сөз, сөйлеу тілінің грамматикалық жағы

Қорытынды, сөз өзгертудің грамматикалық формалары, сөйлем түрлері дизартриясы бар балаларда әдеттегідей, сөйлеу тілінің қалыпты даму заңдылығы бойынша жүреді. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын меңгеру ерекшелігі сөйлеу тілінің жалпы дамуындағы мынандай бұзылушылықтарда байқалады: баяу меңгеруде, тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің дамуындағы дисгармонияда, семантикалық және формалды-тілдік компоненттердің толықсыздығы.

Г.О. Спированың (1980) мәліметтерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған кезде сөйлемдерді пайдалануда тек бір сөзді қолданады делінген. Бұндай сөз – сөйлемдер 7-8 жасында да кең пайдаланады.

«Сөйлемдегі әрбір сөзді нақты мағынада қолданып, нақты орынға қойып басқа сөздермен байланыстыру керек, ал бұл ЖСТД балалар үшін 3-4 сыныптарда да қиынға соғады». (Л.Ф. Спирина, 1980, 87). Сондықтан сөйлем көлемінің, ондағы сөздер санының көбеюіне қарай соғұрлым грамматикалық қателер де көбейеді.

Сөздерде дыбыстық бейнелердің жоқ болуы және тұрақсыздығы сөйлемнің пайда болуын ұзартып созады. Қарапайым сөздікті меңгеруіне қарай балаларда толымсыз сөйлемдер пайда бола бастайды. Кейін сөздіктің кеңейуіне қарамастан олар негізгі синтаксистік бірлік ретінде қолданылады. (Е.Ф. Соболева, 1981; Л.Ф. Спирина, 1980).

Р.Е. Левинаның мәліметтері бойынша сөйлеу тілі жалпы дамымаған, балаларда сөз өзгерту дағдылары ерекше тежелген. Мысалы. Балалар жекеше түрде берілген зат есімді көпше түрге және керісінше жекеше түрге ауыстыра алмайды. Сонымен қатар түбірлес сөздерді жалғау-жұрнақ арқылы өзгертудің күрделі тәсілдерін өте сирек қолданады.

Сонымен, жалпы сөйлеу тілі дамымауындағы сияқты сөз өзгерту, сөз тудыруда қателер белгіленеді. Соның нәтижесінде сөйлемдерде сөздердің синтаксистік байланысы бұзылады.

Дизартриясы бар балаларда жалпы сөйлеу тілі дамымауындағы сияқты грамматикалық құрылымның түсінуі бұзылған туралы мәліметтер бар (Н.Н. Трауготт, 1940; Орфинская, 1960; Г.Н. Жаренкова, 1967).

Н.Н. Трауготтың айтуы бойынша естуі мен зияты қалыпты жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда мөлшерден ауытқыған, кедей сөз қоры мен грамматикалық категориялардың өзгеше қолдануы байқалады. Балалар меңгерген сөздерді әр түрлі сөйлеу қарым-қатынаста қолдана алмайды және бір жағдайда дұрыс айтылса, басқа жағдайда жоғалтып алады.

В.К. Зимичева белгілегендей бірінші сыныпқа келетін балалардың бірқатарында сөйлеу тілінің жетілмеуінің үшінші деңгейі анықталады. Олардың лексикалық-грамматикалық дамымауына әрекетті білдіретін сөздерді ауыстыру, сөз қатарын бұзу тән болады.

С.А. Миронова (1989) айтуынша сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу қиыншылықтарымен қатар қарым-қатынаста вербальді коммуникацияның төмен белсенділігі байқалады.

3-4 жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар сөйлеу қатынасының шектеулілігінен көбінесе вербальді емес тәсілдерді жиі қолданады.

Дизартриясы бар балаларда сөйлеу әрекеті ғана емес, психикалық функциялар да толық қалыптаспайды. Бұзылған сөйлеу тілінің дамуы мен сөзсіз функциялар арасындағы байланыстарды зерттеулерде Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Е.М. Мастюкова т.б жүргізген. Мысалы Е.М. Мастюкованың зерттеулері бойынша ЖСТД балаларда сөзсіз функциялардың жеткіліксіз дамуы белгіленген.

А.Г. Соловьева бойынша (1996) дизартриясы бар балаларда сөйлеу тілінің дамуының жеткіліксіздігінен олардың толық қарым-қатынасқа түсуге кедергі тигізеді. Коммуникативті функциялардың бұзылуы қарым-қатынас жасауға қажеттілігінің төмендеуі, диалогиялық және монологиялық сөйлеудің қалыптаспауы, мінез-құлық ерекшеліктерінде көрініс табады.

О.А. Спиринко мәліметтері бойынша (1992) сөйлеу тілінің даму деңгейі тұлға аралық қатынастарды орнатудың маңызды факторы болып табылады.

Ауыр сөйлеу тілінің кемістігі тобындағы баланың жағдайына теріс Дизартриясы бар балаларда өз ойын жеткізуде грамматикалық құралдарды іріктеуде және оларды кезектестірудегі қиындықтарды анықтаған. Осы орайда, авторлар балалардың ауызша сөйлеу тіліндегі аграмматизмдерді фонемаларды өзгерту және ажыратудағы қиындықтармен байланыстырады. Мысалы, [ы] - [и] дыбыстарын ажырату бұзылыстары, жуан және жіңішке дауыссыздарды ажыратудағы, сонор дыбыстарын [ль] - [й] ажыратудағы қиындықтар флексиялардағы өзгерістерге әкеп соғады (орыс тілді балаларда: у белкы, с собаколь).

Дизартриясы бар балаларда сөздің туындауында моторлы және тілдік деңгейде бұзылыстар байқалады. Грамматикалық операциялардың жасалуындағы бұзылыстар дизартриясы бар балаларда көптеген морфологиялық аграмматизмдерге әкеліп соғады, морфеманы бөлудегі, морфеманың мағынасы. Оның дыбыстық бейнесімен сәйкестендірудегі қиындықта байқалады.

Мектепке дейінгі жастағы дизартриясы бар 6 жастағы балалардың сөз өзгерту формаларының ішінде сөйлемдегі және зат есімдердің көпше түріндегі септік жалғаулардың, өткен шақтағы етістіктерді өзгерту құрамдарындағы, сын есімді зат есіммен сан есіммен және септіктерде үйлестірудегі (орыс тілді балалар үшін) қиындықтар жеке орынға ие (Е.М. Мастюкова, Н.В. Ипполитова, 1985).

Әдебиеттерді талдау барысында мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларда сөзжасам, сөз өзгерту дағдыларын қалыптастыру проблемасы бойынша Ресей зерттеушілерінің жұмыстары бар екеніне көз жеткіздік. Ал, осындай тіл кемістігі бар мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөзжасам дағдыларының қалпын анықтау мәселесі бойынша зерттеулер аз.

Осыны ескеріп және дизартриясы бар балалардың сөйлесу тілінің грамматикалық құрылымының (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау) ерекшеліктері зерттеуіміздің пәні болғандықтан, біз аталмыш мәселені толық зерттеу мақсатында осы мақалада аталған балалардың сөзөзгерту дағдыларын тексеруге арналған әдістемелерді ұсынып отырмыз.

1. Тапсырма.

Мақсаты: Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау.

Нұсқау: Мен саған допты лақтырып, сөздің жекеше түрін айтамын, ал сен сөздің көпше түрін айтып, допты маған кері лақтыр.

Көрнекілік: Доп

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Кітап (тар)		
2	Бала (лар)		
3	Қалам (дар)		
4	Гүл (дер)		
5	Үйрек (тер)		
6	Биші(лер)		
7	Жастық (тар)		

2. Тапсырма

Мақсаты: Зат есім сөздерді жекеше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Біз қазір «Мен, сен, ол» ойынын ойнаймыз. Сен өзінді «мен» деп айтасың, мына қуыршақты «сен» деп, ал мына қуыршақты «ол» деп айтасың. Мен саған бір сөзбен айтамын сен оны «мен, сен, ол» сөздерге қосып айтасың.

Көрнекіліктер: Екі қуыршақ

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Сатушы	Мен – Сен – Ол -	
2	Дәрігер	Мен – Сен – Ол -	
3	Логопед	Мен – Сен – Ол -	
4	Ұстаз	Мен – Сен – Ол -	
5	Бастық	Мен – Сен – Ол -	

3. Тапсырма

Мақсаты: Тәуелдік жалғауды жекеше түрде қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: біз «менің, сенің, оның» ойынын ойнаймыз. Сен өзінді «менің», мына қуыршақты «сенің», ал мына қуыршақты «оның» деп айтасың. Мен саған бір сөз айтамын.

Көрнекіліктер: Екі қуыршақ

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Айна	Менің – Сенің – Оның -	
2	Көйлек	Менің – Сенің – Оның -	
3	Төле	Менің –	

		Сенің – Оның –	
4	Шырша	Менің – Сенің – Оның –	
5	Ойлышық	Менің – Сенің – Оның –	

4. Тапсырма

Максаты: Септік жалғауды қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Мен саған суреттер көрсетемін. Ал, сен маған сол суретті әңгімелеп айтып бер.

Көрнекіліктер: Әр септік түрлеріне байланысты сюжетті суреттер

Реті	Ұсынылған суреттер	Баланың жауабы	Баға
1	Мұғалім сабақ өтіп жатыр		
2	Қыздың көйлегі		
3	Ұл мамасына гүл берді		
4	Қыз ұлды жолдан өткізді		
5	Алма себетте		
6	Ұл иттен қорықты		
7	Бала анасымен жүр		

1 Филочева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. *Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений.* - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232 с.

2 Ибатова Г.Б. *Қазақ тіліндегі сөзжасам мәселелері, // Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, - Алматы КазҰПУ, №2(17) 2009 ж., - 60-67 б.*

3 Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. *Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертых дизартрий).* - СПб.: Союз, 2001. - 191 с.

4 Мастоюкова Е.М. *Дизартрия. // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой.* - М.: Просвещение, 1989. - С. 122-154.

5 Мастоюкова Е.М., Ипполитова М.В. *Нарушения речи у детей с церебральным параличом.* - М.: Просвещение, 1985. - С. 3-187.

6 Малофеев Н.Н. *Формирование словаря младших школьников с церебральным параличом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.* - М., 1988. - 16 с

7 Стирова Л.Ф. *Особенности нарушения речи при псевдобульбарной дизартрии. // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. / Под ред. Р.Е. Левиной.* - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 238.

Резюме

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

Методика проверки навыков словоизменения у детей с дизартрией

В данной статье рассматриваются проблемы состояния навыков словоизменения дошкольников с дизартрией и методики для их обследования.

Дизартрия представляет собой расстройство речи, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности. Основными симптомами речевого дефекта при стертой дизартрии являются фонетические нарушения, которые часто сопровождаются недоразвитием лексико-грамматического строя речи.

Нарушение грамматического строя речи у детей с дизартрией характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

В исследованиях ряда авторов (Р.А. Белова-Давид, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, Л.В. Лопатина и др.) отмечается, что у детей с дизартрией, наряду с ведущими расстройствами фонетической стороны речи, часто наблюдается и недоразвитие лексико-грамматического строя речи.

Ключевые слова: дизартрия, аграмматизм, морфемная деривация, грамматический строй

Summary

Ибатова Г.Б. - магистр п.н., Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education, ibatova_g@mail.ru

Diagnostic Technique for skills of word - change of children with a dizartriya

This article focuses on the skills of the problem of inflection preschool children with dysarthria and methods for their examination.

Dysarthria is a speech disorder characterized by multiple violations of combinatorial process motor implementation of speech activity. The main symptoms of the speech defect defaced dysarthria are phonetic disorders, which are often accompanied by hypoplasia of the lexical - grammatical structure of speech.

Violation of the grammatical structure of speech in children with dysarthria is characterized by heterogeneity, variability of symptoms, from slight failure of formation of the morphological and syntactic system of language to express agrammatism in expressive speech.

In studies of several authors (R.A. David Belova, G.V. Gurovets, S.I. Maevskaya, R.I. Martynov L.V. Melehova, L.Lopatin et al.) Indicated that children with dysarthria, along with leading phonetic aspects of speech disorders, frequently observed hypoplasia of the lexical and grammatical structure of speech.

Keywords: dysarthria, agrammatizm , morpheme derivative, grammer speech system

УДК: 376.2

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОСЯЗАНИЯ И ТОНКОЙ МОТОРИКИ У НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.С. Оразаева – к.п.н., доцент, ст. преподаватель кафедры специального образования
КазҰПУ им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан,

Т.А. Вишневская – младший научный сотрудник, лаборатории специального дошкольного образования
ННПЦ КҰП, Республика Казахстан

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство выдвигает в качестве одной из приоритетных задач разработку стратегического плана развития всех звеньев отечественного образования, включая специальное образование детей с особыми образовательными потребностями. Особо актуальным в этом направлении является оптимизация коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями.

В свете этого возрастает роль и значение научно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей. Необходима разработка качественно нового методического инструментария для обеспечения целостного развития ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения. В Казахстане в настоящее время отсутствуют методические разработки по проблеме развития осязания и тонкой моторики незрячих детей дошкольного возраста. Имеющиеся в российской тифлопедагогике немногочисленные и разрозненные методические разработки носят обобщенный рекомендательный характер применительно ко всем категориям детей с нарушениями зрения, что затрудняет их использование в отечественной практике. В статье раскрываются направления коррекционной работы по развитию готовности руки к осязательному обследованию объектов: представления о строении рук; приемы массажа и самомассажа рук; нормализация мышечного тонуса; движения кистями рук; способы захвата предмета; статистическая координация движений кистей и пальцев рук; динамическая координация движений пальцев рук; переключаемость движений рук.

Ключевые слова: зрение, незрячие дети, осязание, тонкая моторика, коррекционная работа, коррекционные занятия

Одной из подкатегорий детей с нарушениями зрения являются незрячие дети, имеющие свои особенности психофизического развития. Абсолютная слепота обуславливает значительные ограничения чувственного познания, ведущее значение в данных условиях приобретают другие анализаторные системы. Основным фактором компенсаторного развития незрячего ребенка выступает осязание [1-2]. Составной частью самого процесса осязательного восприятия и возможности использования осязания в различных видах деятельности является моторный навык.

В ряде исследований отмечено, что многие дети с глубокой зрительной патологией имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и тонкой моторики [3-6]. Они не могут по подражанию овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. В результате малой двигательной активности мышцы рук у незрячих детей оказываются вялыми или слишком напряженными. Отсутствие зрительного контроля и коррекции действий, неустойчивое разделение двигательных функций обеих рук, недифференцированность движений пальцев сдерживают развитие тактильной чувствительности и отрицательно сказываются на формировании предметно-практической деятельности [6].

Процесс спонтанного развития осязания у незрячих дошкольников носит неупорядоченный, ситуативный характер и имеет следующие особенности: осязание носит малодифференцированный характер, опирается на выделение единичных признаков; осязательные образы знакомых детям предметов нечеткие

и неполные; более длительный период формирования обобщенных представлений; отсутствие системных связей между признаками воспринимаемых объектов. Одним из условий средством полноценного психофизического развития незрячего ребенка является организация систематического целенаправленного обучения по развитию осязания и тонкой моторики [1-3].

Работа по развитию осязания и тонкой моторики незрячих детей органически включается в учебно-воспитательный процесс и в то же время является его специфическим содержанием. Основной формой организации обучения детей дошкольного возраста данной категории являются специальные коррекционные занятия тифлопедагога.

В связи с этим встает вопрос о содержании предоставляемой в ходе образовательного процесса коррекционной помощи, направленной на формирование умений и навыков осязательного восприятия у незрячих детей, умения использовать ими осязание в различных видах деятельности.

В современной отечественной тифлопедагогике проблема формирования умений и навыков осязательного восприятия у незрячих детей дошкольного возраста является не изученной, а практика не располагает научно-методическим обеспечением коррекционной работы в данном направлении. Имеющиеся в российской тифлопедагогике немногочисленные программно-методические разработки носят обобщенный рекомендательный характер применительно ко всем категориям детей с нарушениями зрения и связаны, преимущественно, с реализацией коррекционных задач по развитию осязания и тонкой моторики в общеобразовательной учебной деятельности [7-10]. Остаются недостаточно освещенными вопросы коррекционной работы, отражающей диагностические методики, направления, содержание, формы и методы развития осязания и тонкой моторики у незрячих дошкольников в специальной коррекционной учебной деятельности.

Несоответствие между значимостью развития осязания и тонкой моторики как средства компенсаторного развития незрячих детей, с одной стороны, и отсутствие научных исследований по данной проблеме, с другой стороны, определило актуальность исследования.

С целью повышения эффективности коррекционной работы необходимо определить организационные и содержательные аспекты по развитию осязания и тонкой моторики, соответствующие специфике коррекционного обучения незрячих детей дошкольного возраста и представляющие собой единую линию коррекционных воздействий, основанную на выявлении индивидуальных особенностей овладения ребенком навыками осязательного восприятия.

В основу работы положены следующие принципы:

- принцип единства диагностики и коррекции нарушений в развитии, предполагающий построение коррекционной работы на основе динамического изучения индивидуальных особенностей познавательной деятельности каждого ребенка;
- пропедевтический принцип, согласно которому в процессе коррекционного обучения осуществляется подготовка ребенка к различным видам деятельности;
- обусловленность содержания коррекционной работы особенностями осязательного восприятия и тонкой моторики незрячих детей;
- развитие осязания и тонкой моторики детей за счет введения специальных коррекционно-компенсаторных методов, приемов и средств преодоления недостаточности сенсорного развития;
- принцип единства развития психических, сенсорных и моторных компонентов.

В исследованиях Л.И. Солнцевой отмечено, что так как развитие незрячих детей имеет свои особенности, система их обучения должна включать специфические разделы, отражающие задачи развития компенсаторных процессов [2]. На основании теоретического анализа изучаемой проблемы и современных тифлопедагогических воззрений на компенсацию нарушений зрения как на систему педагогических воздействий были выделены следующие этапы развития осязания как средства компенсации зрительной недостаточности:

- 1 этап - формирование двигательных-кинестетических компонентов осязания как создания основы для восприятия разнообразных свойств и качеств предметов;
- 2 этап - накопление сенсорного опыта посредством осязания;
- 3 этап - формирование дифференцированных представлений о предметах посредством осязания в практической деятельности.

В соответствии с данными этапами были определены компоненты коррекционной работы по развитию осязания и тонкой моторики у незрячих детей дошкольного возраста:

- развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов;
- развитие способов осязательного обследования и восприятия предметов;

- развитие осязательного восприятия сенсорных эталонов и осязательных признаков и свойств предметов;

- развитие осязания и тонкой моторики в процессе продуктивной и игровой деятельности;
- обучение способам восприятия и воспроизведения рельефного рисунка – тифлографике.

Успешность коррекционной работы по данным направлениям обеспечивается точной диагностикой развития каждого ребенка, выявляющей имеющиеся проблемы, и адекватным определением содержания коррекционного обучения в соответствии с ее результатами. Диагностическое направление коррекционной работы представлено диагностическим пакетом, включающим диагностические методики, соответствующие психологическим особенностям восприятия данной категории дошкольников; критерии анализа результатов выполнения заданий и уровни развития осязания и тонкой моторики незрячего ребенка; карту обследования; описание особенностей процедуры проведения обследования.

Содержание коррекционного обучения разработано с учетом основных составляющих компонентов осязания и тонкой моторики и включает специфические разделы, отражающие задачи развития компенсаторных процессов у незрячих детей дошкольного возраста. Выделен пропедевтический этап в обучении, включающий развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов. Содержание коррекционной работы распределено по годам пребывания ребенка в дошкольной организации без указания возрастных групп. Такой подход обусловлен тем, что незрячий ребенок может поступать по возрасту сразу в старшую или подготовительную группу, не пройдя первого или второго года обучения.

Компенсация нарушений и развитие осязания и тонкой моторики у детей с глубокими нарушениями зрения – проблема междисциплинарная. Поэтому в ее решении главным является единство психологических и педагогических воздействий в общем педагогическом процессе дошкольной организации.

Все направления работы представлены в методических рекомендациях «Организация и содержание коррекционной работы по развитию осязания и тонкой моторики у незрячих детей дошкольного возраста».

Методические рекомендации помогут определить практические пути реализации данного направления работы не только в специальной коррекционной учебной деятельности тифлопедагога по развитию осязания и тонкой моторики, но и в условиях различных видов форм учебной, игровой, практической деятельности. Отдельные компоненты содержания методических рекомендаций могут быть использованы:

- в структуре коррекционных занятий тифлопедагога по развитию зрительного восприятия, ориентировки в пространстве, социально-бытовой ориентировки;
- в структуре коррекционных занятий других специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов), оказывающих коррекционную помощь детям с нарушениями зрения различной степени тяжести;
- воспитателями в структуре различных форм учебной, игровой, практической деятельности;
- родителями незрячих детей в процессе игровых упражнений в домашних условиях.

1 Земцова М.И. Пути компенсации слепоты. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

2 Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. - М.: Педагогика, 1980.

3 Солнцева Л.И. Развитие познавательной деятельности слепых детей дошкольного возраста. – В кн.: Дети с глубокими нарушениями зрения. - М., 1967.

4 Солнцева Л.И. Преодоление недостатков сенсорного развития у слепых детей дошкольного возраста // Обучение и развитие. - М.: Просвещение, 1966.

5 Земцова М.И. Особенности познавательной деятельности слепых. В кн.: "Психологическая наука в СССР", т. 1. Изд-во АПН РСФСР, 1960.

6 Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. - М.: Город, 1998.

7 Подколзина Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушением зрения. // Дефектология. – 2002. - №6. - 2003. - №3.

8 Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под редакцией Л.И. Плаксиной. - М.: Экзамен, 2003.

9 Тюбекина З.Н. Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения. // Дефектология. №5. 2000.

10 Формирование мелкой моторики рук / Сост. Б.К. Тупоногов. - М.: ИПТК «Логос», 2004.

Түйін

Г.С. Оразаева - доцент, п.ғ.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы,

Т.В. Вишневецкая - Түзеу педагогикасының ұлттық орталығы

Мақалада авторлармен мектепке дейінгі жастағы көрмейтін балалардың сезу және ұсақ моториктерін дамыту бойынша түзету жұмысының ғылыми-әдістемелік негізі ашылған. Сезім мүшелерін дамыту деңгейлері көру және ұсақ моториктерін дамыту бойынша түзету жұмысының компоненттері анықталды.

Кілтті сөздер: көру, көрмейтін балалар, сезу, ұсақ моторик, түзету жұмысы, түзету сабақтары

Summary

G.Orazayeva - associate professor, senior lecturer of Abay University, nnpckp@mail.ru, T.Vishnevskaya - junior researcher, Laboratory of special preschool education kpr, republic of Kazakhstan, nnpckp@mail.ru

Scientific and methodical bases of correctional work on development of touch and thin motility of blind children of preschool age

In the article authors reveal scientific and methodical foundation of correctional work on development of tactile and fine motility of blind children of preschool age. Stages of development of tactility as means of compensation of the visual deficiency are described, components of correctional work on development of tactile and fine motility skills of blind children of preschool age are defined.

Keywords: vision, blind children, tactility, fine motility skills, correctional work, correctional classes

УДК: 376.4

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСПКЕ
БАҒДАРЛАНУЫНЫҢ МАҢЫЗЫ

Г.А. Қошжанова – п.ғ. магистр оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Кемтар балаларды еңбекке даярлау отбасында, арнаулы білім беру ұйымдарында жүргізіледі. Кемтар балаларды болашақ кәсіби қызметінің мүмкіндіктері мен сипатын айқындау үшін кәсіби-консультациялық орталықтарда арнаулы білім беру ұйымдарында кәсіби диагностика жүргізіледі. Еңбекке баулу арнайы мектептегі оқу тәрбиесінің үрдісінің құрамдас бөлігі. Оқушылардың арнайы мектепте алған білім деңгейі мен сапасы олардың болашақ өмірдегі соның ішінде мамандықты таңдауын анықтайды. Кәсіби бағдар беру - кәсіптер әлемін тәрбиелеу іс-шаралар мен түрлі шараларды ерекшелігін жүйесі. Кәсіптік бағдар жеке қабілеттері мен бейімділігі, сондай-ақ адамзат қоғамының ұсынған мүмкіндіктерді сәйкес мамандық таңдау көмектеседі. Жоғары сынып оқушыларға кәсіптік білім беруде төмендегі жүйе бойынша бағыт бағдар беруі тиіс.

Түйін сөздер: кәсіби диагностика, кәсіптік еңбек, цензді білім, кәсіби-консультация, кәсіби білім

Кемтар балалар Қазақстан Республикасының білім беру туралы заң актілеріне сәйкес кәсіби білім ала алады. Кемтар балаларды еңбекке даярлау отбасында, арнаулы білім беру ұйымдарында жүргізіледі. Кемтар балалардың болашақ кәсіби қызметінің мүмкіндіктері мен сипатын айқындау үшін кәсіби-консультациялық орталықтарда, арнаулы білім беру ұйымдарында кәсіби диагностика жүргізіледі.

Кәсіби диагностика – бойындағы психикалық және (немесе) дене кемістігін ескере отырып балалардың еңбек қызметінің немесе кәсіптің дағдыларын меңгеру мен орындауға әлеуметтік мүмкіндіктерін анықтау.

Дамуында кемістігі бар тұлғаның кәсіби мамандықты таңдау жағдайы шектеулі болғандықтан, кәсіби даярлау жұмысы да қиындайды.

Бұл тұлғалардың кәсіби еңбекке оңалту құқықтары мүгедектердің құқықтарын қорғау саласындағы заңдар мен заңнамаларда бекітілген.

Қазіргі уақытта орта білім беруден кейінгі кәсіптік білім беру және жоғары кәсіптік білім беру жүйесі қарқынды даму жолында. Арнайы мектеп түлектерінің цензді білім алуы, оларға орта және жоғары кәсіптік білім беру оқу орындарына түсуге мүмкіндік береді. Тәжірибеде бұл көбінесе кәсіптік мектеп, училище, колледждерде оқу арқылы жүзеге асады, мысалы, естуінде ауытқуы бар тұлғаларды “Колледж сервисті” оқытуда жағымды нәтиже жинақтаған. Ал жоғары оқу орындарында мүмкіндіктері шектеулі студенттер білім алуда, бұл негізінде оларды қалапты студенттермен бірге бір топта оқыту түрінде ұйымдасқан. Қазіргі кезеңде арнайы білім беру саласындағы әлемдік білім кеңістігіне ұмтылуға байланысты жасалынып жатқан талпыныстар жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруды талап етеді. Сондықтан оқушылардың дербестігін және танымдық қабілеттерін дамытып, өмірдің жаңа жағдайларында пайдалана білуге үйретудің қажеттілігі туындайды.

Проблеманы зерттеумен айналысқан ғалымдар: М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев, П.Е. Сухарева, В.И. Лубовский т.б. бала дамуы ерекшеліктеріне қарай өз пікірлерін ұсынды. Олардың пікірлері бойынша кәсіби іскерлігі мен белсенділігіне қойылатын жоғарғы талаптар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың өз бетімен өмір сүруге және қоғамдық пайдалы еңбекке даярлығын түбірімен өзгерту мәселесін ерекше өзекті мәселе етті.

Еңбекке баулу арнайы мектептегі оқу тәрбие үрдісінің құрамдас бөлігі. Оқушылардың арнайы мектепте алған білім деңгейі мен сапасы олардың болашақ өмірден, соның ішінде мамандықты таңдауын анықтайды.

Арнайы мектеп оқушыларын еңбек арқылы оқыту және тәрбиелеу идеялары Э.Сегеннің, Ж.Демордің, Е.А. Грачеваның және т.б. көрнекті педагогтардың еңбектерінде үлкен орын алады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды еңбекке даярлаудың отандық жүйесін қалыптастыруға едәуір еңбек сіңірген А.Н. Граборов. Интеллектуальді мүмкіндігі шектеулі балаларды түзете-тәрбиелеу бағытында С.Ш. Айтметованың, В.И. Бондарьдің, Г.М. Дульневтің, Е.А. Ковалеваның, С.Л. Мирскийдің, Н.П. Павлованың, Б.И. Пинскийдің, К.М. Турчинскаяның зерттеулері кеңінен танымал.

Қазіргі кезде арнайы мектеп оқушыларын еңбек арқылы дамыту және түзете-тәрбиелеу мәселесіне аса көңіл бөлінуде. Зерттеулермен талдауларының нәтижелеріне қарасақ, Г.А. Абасва, Г.М. Коржова, А.Қ. Рсалдинова қол еңбегі және кәсіби еңбекке даярлау әдістемесінің негізін ашатын оқу құралын жазған.

Сонымен қатар Л.С. Выготский арнайы мектепте еңбекке оқытуға көп көңіл бөлу керектігінде көрсеткен. Себебі, еңбекке дайындау арқылы мүмкіндігі шектеулі баланы өмірге тәрбиелеу және түзетуге мүмкіндік барын айтқан. Ол осындай балалардың қоғамдық еңбекке араласуы олардың дамуындағы кемістіктерінің орнын толықтырып отыруға болатынын көрсеткен.

Арнайы мектепте оқушыларды кәсіптік еңбекті оқытудың арнайы әдістемесін ұсынған В.А. Шинкаренко, Н.П. Павлова, С.А. Мирский ж.т.б. Осы зерттеушілердің пайымдауынша оқушыларды еңбек етуге қажетті білімімен қаруландыру. Белгілі бір іске икемін қалыптастыру. Еңбекке деген сүйіспеншілігін, қызығушылығын, еңбек мәдениетіне тәрбиелеу. Г.М. Коржова кемтар балаларды еңбекке баулу жүйесінің даму тарихын зерттеген.

Қазіргі қоғамда жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби іс-әрекет пен мамандық таңдауға саналы дайындығының ішкі субъективті факторын зерттеу қажеттілігі психология ғылымы үшін әрқашан маңызды болып табылады. Кәсіби бағдар беру - әлеуметтік-кәсіби құрылымын қамтамасыз етуде кәсіби өзін-өзі анықтау адамның қажеттіліктері мен қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жеке адам мен қоғамның өзара іс-қимыл жүйесі. Жеке сипаттамаларын арқасында, арнайы мектеп түлектері бүгінгі еңбек нарығында шарлау үшін өте қиын, сондықтан осы мәселенің өзектілігі туралы сұрақ туындайды.

Кәсіби бағдар беру - кәсіптер әлемін тәрбиелеу іс-шаралар мен түрлі шараларды ерекшелігін жүйесі. Кәсіптік бағдар жеке қабілеттері мен бейімділігі, сондай-ақ адамзат қоғамының ұсынған мүмкіндіктерді сәйкес мамандық таңдау көмектеседі. Жоғары сынып оқушыларға кәсіптік білім беруде төмендегі жүйе бойынша бағыт бағдар беруі тиіс:

Кәсіптік білім беру - қамтамасыз ету кәсіптер әлемдегі туралы жас мамандар ақпарат білім беру, кәсіби мансап мүмкіндіктері;

Кәсіби білім - еңбексүйгіштік, денсаулық сақтау, кәсіби жауапкершілігін, қабілеттері мен қабілетін жастардың қалыптастыру; Мансап таңдау, жұмыспен қамту және оқыту мүмкіндіктері туралы кәсіби кеңес беру;

Мамандық және қайта даярлау өзгерту, соның ішінде кәсіби мансап үшін кәсіби және жеке дамуын қолдау. Кәсіби бағдарын жүргізу үшін біліктілігі мен келешегін кәсіби мансап, әсіресе еңбек нарығын алу тәсілдері, табыс мамандар, кәсіптер болу бағыттары, мамандық даму перспективасын білу, кәсіптер әлеуметтік-экономикалық сипаттамалары болуы керек.

Әлеуметтік-экономикалық жағдайын жылдам өзгертіп отыруына қарап өмірдің әр түрлі жақтарына байланысты балалардың икемділігін қалыптастыру және әр бір баланы өмірде айналасындағылардың көмегіне тәуелді болмай өз бетінше өмір сүруге дайындау, өз тұрмысын өздігінен ұйымдастыру мүмкіндігі болатындай жағдайда болуға үйрету. Қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған және созылмалы ауруларға шалдыққан балалар саны күннен-күнге көбейіп барады. Ақыл ойы терең зақымдалған балалардың мінез-құлықтың жалпы қабылданған нормасын меңгеруде, қарым-қатынас дағдысын меңгеруде үлкен қиындыққа кездеседі. Мұндай балалар белгілі әлеуметтік ортада өскені мен айналасындағы заттардың ерекшелігіне мән бере қоймайды. Сондықтан әлеуметтік байланыстарын кеңейту үшін олармен түзете-тәрбиелеу жұмыстарын жүргізу керек. Осыған байланысты ақыл-ойы дамуында кемші-

лігі бар баларды арнайы түзете – дамыта оқыту максатты түрдегі әлеуметтік тұрмыстық өмірге дайындықты міндеті маңызды.

Кәсіп бейімдеуге арналған сабақтар, тәжірибелік жұмыстар және экскурсиялар түрінде өткізіледі. Жоғары сынып оқушының өз іс-әрекетін бағдарлай алмауы тұрмыстық жағдайларда қол еңбегімен, тиімділік, слесарлық жұмыстарды орындаған кезде көрінеді. Оқушылар өздері жасаған бұйымдарының олардың бөліктерін нақты талдау жасай алмайды. Кәсіпке баулу - адам әрекетінің негізгі формасы болып табылады. Еңбек үрдісінде адамдардың дене және ақыл-ой қабілеті жан-жақты дамиды, жеке тұлғаның дамуы мен дамуы жүзеге асады. Еңбекке үйрету және тәрбиелеу үрдісіндегі балалардың белсенділік өмірлік позициясы қалыптасады. Жоғары сынып оқушыларын кәсіпке баулу үрдісінде жағдайлар және арнайы міндеттер шешіледі. Жалпы міндеттер: еңбек сүйгіштікке тәрбиелеу, еңбек мәдениетін қалыптастыру, алғашқы дамуларын қалыптастыру, қоршаған орта жағдайлары мен материалдарын қорғау, түрлі материалдармен жұмыс істеудің қарапайым тәсілдерін қалыптастыру, балаларды түсіну үшін дәйекті түрде мамандардың ерекшелігі мен техника элементтерімен таныстыру.

Еңбек әрекетіне дайындығын тәрбиелеу. Кәсіпке баулу балалардың қоршаған ортаны дұрыс түсінуіне көмектеседі, заттар мен құбылыстарды белсенді тану және бақылау қабілеттерін дамытады, нақты білім мен және заттарды қабылдау мен тәсілдерін жүзеге оқушылардың шығармашылық әрекеті оларды құрастыру қабілетін шығармашылық қабілетін асырады.

1 Под.ред. Власовой Т.А. Современное состояние исследований в изучение, обучение, воспитании и трудовую подготовку детей с нарушениями физического и умственного развития. - М., 1971. - с. 22-25.

2 Коржова Г.М., Мобкебаева З.А. «Основы дефектологии». - Алматы, 2006 ж.

3 Планирование занятий по трудовому обучению учащихся вспомогательной школы. Методические рекомендации для учителей. - Алматы: РИК, 1994. отв.за выпуск Л.А. Новикова.

4 Мирский С.А. «Развивающего обучение главное условие подготовки учащихся вспомогательной школы к труду». // Дефектология, №1, 1999.

5 Певзнер М.С., Власова Т.А. «Дети с отклонениями в развитии». - М., 1973.

6 Пинский Б.И. «Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы», - М., 1979.

7 Дульнев Г.М., Власова Т.А. «Учебно-воспитательная работа вспомогательного школа», - М., 1989.

Резюме

Кошжанова Г.А. - магистр.п.н. КазНПУ им Абая, кафедра специального образования,

Значение профессиональной ориентации учащихся с ограниченными возможностями старших классов

В статье рассматриваются специальные методы профессионального трудового обучения старшеклассников с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: профессиональная диагностика, цензовое образование, профессиональное знание

Summary

Koshanova G.A. - master. KazNPU named after Abai

Value of vocational guidance of pupils with limited abilities at senior classes

In the article special methods, professional employment training, high school students children, disabilities are described.

Keyword: professional diagnostics, qualification education, professional erudition

УДК 376.37

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ

Д.А. Қосалбекова – учитель-логопед КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с ТНР, Алматы, Казахстан

Заикание – нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата представляет в настоящее время одну из проблем логопедии. В связи с этим идет постоянный поиск наиболее эффективных методов коррекции. Наряду с традиционными для логопедической практики методами коррекции (артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения, ритмика) в практике все шире используются нетрадиционные средства коррекции, а именно: музыкотерапия, изотерапия, куклотерапия, кинезиотерапия, имаготерапия.

Применение таких методов могут помочь добиться максимально возможных успехов при коррекции заикания у детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы

трапии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма. Кроме того, альтернативные методы и приемы помогают организовывать занятия интереснее и разнообразнее. Таким образом, терапевтические возможности нетрадиционных методов содействуют созданию условий для речевого развития ребенка с заиканием.

Ключевые слова: заикание, комплексное воздействие, традиционные методы, нетрадиционные техники, арттерапия, коррекция

Становлению современного комплексного подхода к коррекции заикания предшествовала разработка различных традиционных методов преодоления этого заболевания.

В дополнение к комплексному подходу можно рассмотреть возможность использования арттерапевтических приемов на логопедических занятиях по коррекции заикания. Занимаясь творчеством, ребенок выражает различного рода эмоции, в том числе и отрицательные. Поэтому методы арттерапии на логопедических занятиях используются для снятия психологического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов.

Понятие «арттерапии» (терапии искусством) возникло в контексте идей З.Фрейда и К.Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности (К.Роджерс, А.Маслоу).

В настоящее время понятие «арттерапия» имеет несколько значений: рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции; как комплекс арттерапевтических методик; как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики; как метод. Она применяется в медицине (психиатрии, терапии, хирургии и т.д.) и в психологии (общей, медицинской, специальной). Арттерапия как направление, связанное с воздействием разных средств искусства на человека, используется как самостоятельно, так и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и другими средствами.

В последние годы арттерапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с разными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты.

Мы рассматриваем арттерапию применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной комплексной форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т.д.); библиотерапию (лечебное воздействие чтением); имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки); вокалотерапию (лечебное пение); кинезитерапию (танцотерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику – лечебное воздействие движениями) т.д.

Основными функциями арттерапии являются: катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

В арттерапии не делается акцент на целенаправленное обучение и, следовательно, овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности (музыкальном, изобразительном, театральном - игровом, художественно-речевом), как в артпедагогике [1].

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов на базе КГУ «Специальная

(коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи». Для эксперимента было отобрано 16 учащихся в возрасте 10-11 лет с речевым заключением: «общее недоразвитие речи 3 уровня заикание».

Диагностический этап эксперимента состоял в изучении и оценке уровня развития компонентов речевой системы, а именно: словарь, темп и плавность речи. Изучение состояния темпо-ритмической стороны речи до начала обучения проходило по следующим параметрам: чтение, диалог, рассказ по сюжетным картинкам, рассказ по представлению, пересказ. Качество выполнения задания вычислялось математически:

1) Общее количество слов – количество слов с запинками = количество правильно сказанных/произнесенных слов.

2) Качество выполнения задания = $\frac{\text{количество правильно сказанных слов} \cdot 100\%}{\text{общее количество слов}}$

Все школьники, участвовавшие в исследовании, обучались по специальным образовательным программам, разработанным на основе ГОСО, а также, согласно Рабочему учебному плану, посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия (2-3 раза в неделю).

Предполагается применить уровневый подход к анализу данных констатирующего и контрольного эксперимента с целью выделения гомогенных групп учащихся по состоянию плавности речи, словаря письма на момент до и после экспериментального обучения. Перераспределение учащихся в уровневых группах по итогам эксперимента должно подтвердить или опровергнуть гипотезу об эффективности включения приемов арттерапии в логопедический процесс коррекции заикания.

Диагностический этап. Задача: определить уровень развития речевых средств по определенным параметрам.

Изучение уровня развития речи младших школьников проводилось по методике Ю.И. Кузьмина и было основано на:

- изучении данных логопедической документации;
- процедуре оценки уровня плавности речи ребенка в разных видах деятельности: чтении, диалоге, рассказе по сюжетным картинкам, рассказе по представлению, пересказе;
- процедуре оценки уровня развития словаря и навыков письма.

Набор параметров для определения уровня развития речи отражал направления коррекционно-речевой работы с детьми с ОНР (разделы ИПКРР). Согласно Специальным образовательным программам для детей с ТНР (утверждены Приказом МОН №333 от 03.07.2008), в числе других таковыми являются:

- лексико-грамматический строй;
- связная устная речь;
- чтение.

На первом этапе диагностики (как видно из схемы 1) главной задачей было изучение плавности устной речи и словаря учащихся 4 классов.

Критерием качества плавности речи (в соответствии с рекомендациями Ю.И. Кузьмина) была доля слов, произнесенных ребенком плавно, без запинок, от общего количества произнесенных слов.

При изучении плавности речи подсчитывалось количество запинок на единицу текста в разных формах речи.

Диагностика 1. Содержание диагностики составляло прочтение текста

«Как я ловил раков». Текст своим содержанием и объемом соответствует программе.

Текст. «Как я ловил раков» (Источник: А.Н. Корнев. Нарушения чтения и письма у детей» СПб, 1997) [2].

Диагностика 2. Содержание диагностики состояло в пересказе, прочитанного текста «Как я ловил раков» (см. Диагностика 1).

Диагностика 3. Содержанием этой диагностики было составление диалога по образцу, так как «Умение инициировать и продолжать диалог по заданному образцу» - одно из умений, обязательных для формирования в 4 кл. в рамках программы по Развитию речи («Специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» Ц.САГР, Алматы, 2004).

Ход проведения эксперимента. Детям дается инструкция: составить диалог по образцу:

- Здравствуй, Миша!
- Здравствуй, Ерлан!
- Знаешь, какое произведение я недавно прочитал? Кир Булычев. Путешествие Алисы, очень интересный рассказ. А ты что читал недавно?

- А я читал книгу М.Твена «Приключения Тома Сойера», я очень рекомендую тебе почитать эту книжку, ну уж очень интересная. А рассказ «Путешествие Алисы» я обязательно прочту.

- Не пожалеешь. Я тоже прочитаю твою книжку. Спасибо.

Диагностика 4. Содержание данной диагностики состояло в составлении рассказа по серии сюжетных картинок, так как «Умение самостоятельно составить предложение по сюжетной картине» и «Умение самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картин» - входит в перечень умений, обязательных к формированию в 2-4 кл. в рамках программы по Развитию речи («Специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» Ц.САТР, Алматы, 2004) По этим умениям определяется уровень развития связной устной речи у детей с тнр. Использовались серии:

«Умная лягушка»;

«Глупая цапля»;

«Веселый зайка».

Диагностика 5. Содержание этой диагностики заключалось в рассказе учеников по заданной теме и плану о своих школьных каникулах (чсм они занимались, куда ездили, что читали и т.д). Это умение мы диагностировали, так как «Умение самостоятельно составить рассказ на заданную тему по заданному плану» - входит в перечень умений, обязательных к формированию и отработке в 3-4 кл. в рамках программы по Развитию речи («Специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» Ц.САТР, Алматы, 2004). По этому умению определяется уровень развития связной устной речи у детей с тнр.

Таблица 1. Обобщения данных по изучению плавности речи (до обучения)

№	Имя	Чтение	Диалог	Рассказ по сюжетным картинкам	Рассказ по представлению	Пересказ	Средний показатель	Группа
1	Елжан А.	51%	44,3%	53%	52%	43%	48,6%	D
2	Алишер А.	74%	76%	72%	71,6%	70,1%	72,7%	C
3	Илья Б.	56,1%	61,9%	66,1%	57,8%	56,3%	59,6%	C
4	Александр Л.	75,2%	64%	84,2%	70%	80,6%	75%	B
5	Диас М.	65,2%	66,6%	70%	73,8%	71,3%	69,4%	C
6	Максим П.	68%	72,7%	69,6%	70%	71,4%	70,3%	C
7	Наиль Т.	73%	67%	74%	72,4%	71,6%	71,6%	C
8	Кайсар Б.	71%	75%	78,4%	74,4%	73%	74,3%	B
9	Никита Ш.	51%	44,3%	53%	52%	43%	48,6%	D
10	Вячеслав Т.	74%	76%	72%	71,6%	70,1%	72,7%	C
11	Карим Е.	56,1%	61,9%	66,1%	57,8%	56,3%	59,6%	C
12	Айдар К.	75,2%	64%	84,2%	70%	80,6%	75%	B
13	Артур Б.	65,2%	66,6%	70%	73,8%	71,3%	69,4%	C
14	Эдуард Г.	68%	72,7%	69,6%	70%	71,4%	70,3%	C
15	Нугзар Т.	73%	67%	74%	72,4%	71,6%	71,6%	C
16	НурбекХ.	71%	75%	78,4%	74,4%	73%	74,3%	B

Из таблицы видно, что почти в 70% слов было нарушение плавности, что подтверждает речевое заключение заикание средней и средне-тяжелой степени.

Исходя из выше представленных данных, дети были распределены на группы. При этом итоговый показатель определялся, исходя из среднего арифметического процентов по всем критериям.

Рисунок 1. Уровень плавности речи до обучения



Констатирующий эксперимент зафиксировал незначительные расхождения по параметру плавности речи в пяти различных формах.

Таблица 2. Общая наполняемость гомогенных групп по уровню плавности до экспериментального обучения

Показатель качества (доля правильно выполненных заданий от общего колва заданий)	Уровень	Гомогенная группа	Количество участников в группе
95%-100%	Высокий	А	0
75%-94%	Средний	В	4
50%-74%	Допустимый	С	10
Менее 50%	Допороговый	Д	2

В обучающем эксперименте приняло участие 16 учащихся 10-11 летнего возраста, страдающие заиканием.

Все ученики (экспериментальная группа) занимались с использованием как традиционных логопедических приемов и средств, так и с применением методик арттерапии.

Продолжительность формирующего этапа эксперимента с использованием методов арттерапии в системе групповых занятий в коррекционном процессе составила 2 месяца: с 13 января 2016 года по 13 марта 2016 года. Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой форме. Экспериментальное обучение проводилось в рамках плановых логопедических занятий: арттерапевтические приемы отрабатывались на отдельном этапе в структуре обычного занятия, сразу после обязательных режимных моментов (дыхательная, голосовая гимнастика). Продолжительность одного этапа от 5 до 10 минут.

В основу формирующего эксперимента легли арттерапевтические методики:

В.И. Пертушина «Музыкально-рациональная психотерапия»,

Л.Д. Лобедевой «Практика арт-терапии»,

Т.А. Ладыженской, Н.В. Ладыженской, Р.И. Никольской, Г.И. Сорокина «Детская риторика».

Организация обучающих занятий.

В обучении всех трех выделенных групп детей использовались все три методики, но в разном долевом (по времени) соотношении для разных групп. Виды работ распределялись в связи с особенностями групп выделенных после обследования. Так для детей с неустойчивыми показателями фиксации на дефекте большая часть времени отводится упражнениям по музыкотерапии. Для группы детей, имеющих стабильность показателей по количеству запинок во всех формах речи, наиболее эффективными и целесообразными будут упражнения по изотерапии. В группе, нуждающейся в расширении словаря, делался уклон на упражнения по имаготерапии. Количество занятий по профилям показаны в таблице 3.

Таблица 3.

Вариант структуры дефекта	количество обучающих занятий с использованием:		
	Музыкотерапии	Изотерапии	Имаготерапии
1 вариант Высокая степень фиксации на дефекте,	6	3	3
2 вариант: Значительное нарушение моторной сферы	3	6	3

3 вариант	3	3	6
Значительное недоразвитие словаря			

Схема логопедического занятия с заикающимися детьми с элементом музыкотерапии.

I. Тема и цель занятия.

II. Оборудование (наглядно-иллюстративный, дидактический, раздаточный, речевой материал).

III. План.

1. Организационный момент.

2. Снятие мышечного и эмоционального напряжения. Расслабляющие упражнения.

3. Развитие фонационного (речевого) дыхания. Дыхательно-голосовые упражнения. Развитие интонационных характеристик речи (высота, громкость и т.д.).

4. Прослушивание музыкального произведения. Подбираются разнообразные по характеру музыкальные произведения с учетом их эмоционального воздействия на создание нужного фона настроения;

5. Работа над плавностью речи:

а) в элементарных ее формах (упражнения на произнесение отдельных гласных звуков – 2-х, 3-х, 4-х, фраз из одного слова; коротких предложений, длинных фраз с логической паузой);

б) в более сложных формах (чтение стихов и небольших прозаических текстов, пересказ, рассказ, диалог, монолог).

6. Развитие координации слова и ритмизованного движения. Логоритмические упражнения.

7. Упражнения, направленные на развитие речи в целом: фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя, связной речи (включаются в занятие для детей, имеющих наряду с заиканием не резко выраженное общее недоразвитие речи).

8. Итог.

9. Домашнее задание.

Этапы названы условно. Их количество может варьироваться в зависимости от цели, темы, темпа работы участников.

Содержание и итоги контрольного эксперимента.

На основании проведенной коррекционной работы с экспериментальной группой были получены определенные результаты.

В процессе обучения были отмечены показатели роста мотивации детей к логопедическим занятиям. Прежде всего, эти позитивные изменения в настроении детей, возникли благодаря включению нетрадиционных приемов коррекции, которые проводились в игровой форме и с музыкальным сопровождением. Кроме того, у детей появились любимые упражнения, которые они с удовольствием выполняли. У детей повысилась работоспособность, что проявилось в стремлении к преодолению возникающих трудностей в процессе выполнения заданий, а также в попытках постановки более сложной задачи и ее решения.

Для изучения динамики состояния темпо-ритмической организации речи детей с заиканием был осуществлен контрольный срез. Сравнивались результаты, полученные в экспериментальной группе до обучения и прошедшей традиционное коррекционно-педагогическое обучение с применением нетрадиционных арттерапевтических приемов.

Выводы контрольного среза.

Диагностика состояния темпо-ритмической организации устной речи младших школьников с заиканием также проводилась по параметру «Плавность речи».

Критерием качества плавности речи (в соответствии с рекомендациями Ю.И. Кузьмина) была доля слов, произнесенных ребенком плавно, без запинок, от общего количества произнесенных слов.

При изучении плавности речи подсчитывалось количество запинок за единицу текста в различных формах речи.

Контрольная диагностика 1. Содержание диагностики состояло в прочтении текста «Неблагодарная ель» (А.Н. Корнев «Нарушение чтения и письма у детей»). Текст своим содержанием и объемом соответствовал программным требованиям по 4 классу.

Контрольная диагностика 2. Содержание диагностики состояло в пересказе прочитанного текста «Неблагодарная ель».

Контрольная диагностика 3. Содержание этой диагностики состояло в составлении диалога по тексту.

Контрольная диагностика 4. Содержание данной диагностики состояло в составлении рассказа по сюжетным картинкам.

Контрольная диагностика 5. Содержание диагностики заключалось в рассказе учеников о своих планах на весенние каникулы: чем будут заниматься, куда собираются поехать, что почитать, с кем увидятся и т.д.

Интерпретация результатов.

Данные, полученные в результате контрольной диагностики состояния плавности речи в разных формах, отображены в таблице 4.

Таблица 4. Обобщение данных по изучению плавности речи
(% слов, произнесенных без запинок, от общего количества слов)

№	Имя	Чтение	Диалог	Рассказ по сюжетным картинкам	Рассказ по представлению	Пересказ	Средний показатель	Группа
1	Елжан А.	59%	63,3%	61%	60%	51%	58,6%	С
2	Алишер А.	82%	84%	80%	79,6%	78,1%	80,7%	В
3	Илья Б.	72,1%	77,9%	82,1%	73,8%	72,3%	75,6%	В
4	Александр Л.	93,2%	92%	98,2%	98%	90,6%	95%	А
5	Диас М.	75,2%	74,6%	84%	80%	72,3%	77,4%	В
6	Максим П.	74%	78,7%	75,6%	76%	77,4%	76,3%	В
7	Наиль Т.	81%	75%	82%	80,4%	79,6%	79,6%	В
8	Кайсар Б.	80%	84%	87,4%	83,1%	82%	83,3%	В
9	Никита Ш.	59%	63,3%	61%	60%	51%	58,6%	С
10	Вячеслав Т.	82%	84%	80%	79,6%	78,1%	80,7%	В
11	Карим Е.	72,1%	77,9%	82,1%	73,8%	72,3%	75,6%	В
12	Айдар К.	93,2%	92%	98,2%	98%	90,6%	95%	А
13	Артур Б.	75,2%	74,6%	84%	80%	72,3%	77,4%	В
14	Эдуард Г.	74%	78,7%	75,6%	76%	77,4%	76,3%	В
15	Нугзар Т.	81%	75%	82%	80,4%	79,6%	79,6%	В
16	Нурбек Х.	80%	84%	87,4%	83,4%	82%	83,3%	В

Из таблицы видно, что, в среднем, почти 77% слов было произнесено без запинок детьми, участвовавшими в эксперименте, в то время, как до обучения этот показатель составлял 70%. Исходя из всех представленных данных, дети были перераспределены на группы. При этом итоговый показатель определялся, исходя из среднего арифметического показателей по всем параметрам. Для уровневого шкалирования была использована также «Постоянная Ингенкампа».

По итогам контрольной диагностики плавности речи определилась следующая картина:

Рисунок 2. Уровень плавности речи после обучения



Из диаграммы мы видим, что большую долю составляет группа С со средним уровнем плавности речи. Значительно сократилась группа допорогового уровня и образовалась группа с высокими показателями качества плавности речи.

Таблица 5. Общая наполняемость гомогенных групп по уровню плавности после экспериментального обучения

Показатель качества (доля правильно выполненных заданий от общего колва заданий)	Уровень	Гомогенная группа	Количество участников в группе
95%-100%	Высокий	А	2
75%-94%	Средний	В	12
50%-74%	Допустимый	С	2
Менше 50%	Допороговый	Д	0

В процессе проведения первичных диагностик нами отмечались как индивидуальные своеобразия, так и закономерности в качественных характеристиках речи участников эксперимента. Тщательный анализ этих проявлений позволил нам объединить детей в группы не только по уровню достижений (качеству плавности, грамотности и сформированности устно-речевых средств), но и по сходству индивидуальных качественных проявлений в ходе диагностики. Несмотря на то, что общий средний показатель по группе почти не меняется от одной формы речи к другой, внутри группы хорошо заметна вариативность показателей по параметру «плавность речи».

Сравнительный анализ состояния плавности речи детей выявил положительную динамику по всем диагностируемым формам. Нами была проведена контрольная диагностика. Она показала, что заинтересованность детей на логопедических занятиях возросла, улучшилась речь заикающихся, возросла их активность.

Можно сделать вывод, что знание и использование нетрадиционных форм работы себя оправдывают. Если строить коррекционную работу с детьми грамотно и увлекательно, то можно добиться высоких результатов. Самое главное – не останавливаться на достигнутом, а совершенствуя и повышая квалификацию самих работников школы, внедрять все новые и новые активные формы по коррекционной работе с детьми. А также мы убеждены, что предложенная нами технология включения арттерапевтических приемов в коррекционный процесс явится вкладом в реализацию приоритетного направления в логопедической работе на современном этапе.

1. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений* - М.: Academia, 2001. - 246 с. - (Серия «Образование»).

2. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей* - СПб., 1997.

3. Пертушина В.И. *«Музыкально-рациональная психотерапия»*.

4. Лебедевой Л.Д. *«Практика арт-терапии»*.

5. Лазыженской Т.А., Ладыженской Н.В., Никольской Р.И., Сорокина Г.И. *«Детская риторика»*.

6. Денисова И.А., Қосалбекова Д.А. *Использование арттерапевтических приемов коррекции заикания в логопедической работе. //Вестник Хабаршы ҚазНПУ имени Абая. - №1(36). - 2014. - С. 72-74.*

Түйіндемe

Д.А. Қосалбекова - «САБ-ы бар балаларға арналған №9 арнайы (түзеу) мектеп-интернаты»

КММ-нің логопед-мұғалімі. Алматы, Қазақстан. kosalbekova@mail.ru

Сөйлеу «тоқталуын» алдын алу мақсатындағы түзеу мүмкіндіктерін және арттерапевтік әдістерді іс жүзінде үйрену

Сөйлеу «тоқталуы» – сөйлеу аппараты бұлшықеттерінің құрысуынан пайда болған сөйлеу қарқынының, ырғағы және тегістігінің бұзылуы. Бұл қазіргі таңда логопедиядағы күрделі сұрақтарының біріне жатады. Осыған байланысты түзетудің әсері мол жолдарын іздестіру тұрақты түрде жүргізіліп жатыр. Логопедиядағы түзетудің дәстүрлі артикуляциялық гимнастика, дем алу және дауыс жаттығулары, ритмика) әдістерімен қоса іс жүзінде түзетудің дәстүрлі емес әдістері, атап айтқанда, музыкотерапия, изотерапия, қуыршақтерапия, кинезиотерапия, имаготерапия, сөйлеу тапқырында пайдалануда.

Айтылған әдістердің қолданылуы бастауыш мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тоқталуын түзетудегі мүмкіндіктерде ең жоғары жетістіктерге қол жеткізуіне жол ашады. Кешенді логопедиялық қолдау аясында дәстүрлі емес әдістері балалардың сөйлеуін түзету барысының тиімділігін арттырады және ағзаның толық сауығуна септігін келтіреді. Сонымен қатар, түзетудің балама әдістері мен жолдары сабақтардың қызықты әрі түрлі болуына көмектеседі. Атап айтқанда, түзетудің балама әдістерінің терапевтік мүмкіндіктері сөйлеу тоқталуы бар баланың сөйлеу қабілетінің дамуына жағдай жасайды.

Негізгі сөздер: сөйлеу тоқталуы, кешенді әсер ету, дәстүрлі әдістер, дәстүрлі емес әдістер, арттерапия, түзету

Summary

D.A. Kossalbekova - speech-therapist at Special (correctional) №9 boarding school for children with speech disabilities
Almaty, Kazakhstan. kossalbekova@mail.ru

Practical studies of correctional possibilities of arttherapeutic ways in overcoming stutter

Stutter is an interruption in a colloquial pace, rhythm and smoothness interfered with spasms in a vocal apparatus. It makes the former as one of the issues in logopedics. That is why there is a continuing process in searching for the most effective ways that could help tackle with issues in logopedics. In addition to traditional ways in the correctional logopedic practice (i.e., articulatory warm ups, breath and voice exercises, rhythmic) there are even more commonly used nontraditional correctional tools, e.g., music therapy, drawing therapy, doll therapy, motion therapy, imaginal therapy.

By applying these methods it can enhance achieving success in the correction of stutter among preschool age children. In the light of undergoing a complex logopedic assistance nontraditional therapeutic methods optimize the process of correction among children as well as facilitate in setting up classes more interesting and diverse. Thus, therapeutic capabilities of nontraditional methods can create a base for a speech development for a child suffering stutter.

Key words: stutter, complex influence, traditional methods, nontraditional methods, art therapy, correction

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

УДК 376.4

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ XI-XII КЛАССОВ

М.Е. Скивицкая – доцент кафедры олигофренопедагогика учреждения образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук "skivickaja@tut.by"

В статье описаны особенности структуры учебной программы по предмету «Математика» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI-XII классов. Дана характеристика обновленного содержания программного материала, который ориентирует педагогов на организацию обучения математике на компетентностной основе. Раскрывается содержание понятий «базовые», «практические» и «функциональные» компетенции, формирование которых направлено на расширение социального опыта учащихся и обеспечивает овладение знаниями, умениями, обобщенными способами практической деятельности, которые выпускник может применить в жизненных ситуациях.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, компетентностный подход, базовые компетенции, практические компетенции, функциональные компетенции

Введение

В Республике Беларусь учебный план первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью предусматривает организацию образовательного процесса в XI-XII классах с учащимися, имеющими легкую степень умственной отсталости [1]. Такие классы получили название классов углубленной социальной и профессиональной подготовки, поскольку на протяжении двух лет обучения решаются задачи социальной адаптации и подготовки учащихся к профессиональной деятельности в соответствии с избранной специальностью.

Приведем краткое описание структуры данного учебного плана.

В перечень учебных предметов государственного компонента учебного плана, которые изучаются в XI-XII классах, входят «Беларуская мова», «Літаратурнае чытанне», «Русский язык», «Литературное чтение» (в зависимости от языка, на котором осуществляется учебно-воспитательный процесс в учреждении образования), «Математика», «Элементы экономических знаний», «Социальное ориентирование», «Физическая культура и здоровье», «Профессиональная подготовка», в том числе охрана труда и обучение по специальности, которое включает производственную практику. Коррекционным компонентом учебного плана предусмотрено проведение занятий «Современные средства коммуникации». Кроме того, в XI-XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки в рамках реализации школьного компонента учебного плана обязательными для проведения являются такие факультативные занятия как «Компьютерная грамота», «Обществоведение», «Компьютерная грамота», «Культура семейных отношений», «Элементы иностранного языка», «Химия и физика в быту».

Основная часть

В соответствии с действующим учебным планом первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью на изучение предмета «Математика» отведено 2 учебных часа в неделю в XI-XII классах.

В рамках деятельности временного научного коллектива (ВНК) «Учебные программы для специального образования» по теме научно-исследовательской работы «Разработать новые и скорректировать имеющиеся программы специального образования с учетом инклюзивных подходов в образовании» (руководитель ВНК: И.В. Ковалец, заведующий лабораторией специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент) нами были внесены изменения в структуру и содержание программы по учебному предмету «Математика» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI-XII классов (2007 года), авторами-составителями которой являются В.П. Гриханов, А.Н. Корнейчик [6].

Структурными компонентами учебной программы по предмету «Математика» для XI-XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) являются пояснительная записка; содержательный и контрольно-оценочный компоненты; словарь терминов, используемых в программе [5].

В пояснительной записке конкретизированы цель и задачи обучения учебному предмету «Математика» учащихся с интеллектуальной недостаточности XI-XII классов.

Целью учебного предмета «Математика» является формирование базовых, практических и функциональных компетенций, создающих условия для коррекции особенностей развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, овладения ими минимумом сведений, умений, способов деятельности, необходимых в повседневной жизни и для социальной бытовой и трудовой адаптации.

К задачам обучения математике относятся:

- закрепление, углубление и систематизация жизненно значимых математических знаний, умений, способов действий у выпускников вспомогательной школы;
- коррекция познавательной и эмоционально-волевой сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью;
- развитие самоконтроля и способности к самостоятельному выполнению заданий с использованием различных средств.

В содержательном компоненте учебной программы раскрывается основное содержание образования по учебному предмету «Математика», которое представлено в разделах: изучение нумерации чисел (арабские и римские цифры, арифметические действия с многозначными числами), решение простых и составных арифметических задач (денежные расчеты, бюджет семьи, расчет стоимости продуктов питания, расчет оплаты за услуги, льготы, страхование, кредит, оплата за проезд), дроби (обыкновенные и десятичные дроби), измерение величин (протяженность, масса, скорость, время, емкость, площадь), геометрический материал (линия, окружность, прямоугольный параллелепипед, геометрические тела).

Определение содержания образования по учебному предмету «Математика» ориентировано на организацию процесса обучения на компетентностной основе. Данный подход отражает нацеленность образования на формирование обобщенных способов деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Е.А. Жук, В.П. Гриханов [2], А.Н. Коноплева, Г.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская [3] и др.). Компетентностный подход находит отражение в рамках реализации принципа единства социализации и индивидуализации в процессе обучения, принципа социально-адаптирующей направленности обучения, принципа значимости овладения учащимися обобщенными способами деятельности для формирования жизнеспособной личности выпускника вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната).

Содержание образования по учебному предмету «Математика» направлено на формирование практической математической компетенции у выпускников вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), которая определяет сущность процесса обучения математике учащихся XI-XII классов. Составляющими практической математической компетенции, которая рассматривается как жизненная компетенция, обеспечивающая предпосылки для формирования личности, способной к самостоятельной жизни, являются базовые, практические и функциональные компетенции.

Базовые компетенции определяются требованиями учебной программы к знаниям выпускников вспомогательной школы, усвоенным в ходе изучения учебного предмета «Математика». Практические компетенции базируются на сформированности у учащихся способов действий, умений использовать математику в задачах бытового характера, в процессе решения прикладных задач. Функциональные компетенции обеспечивают «узнавание» математики в окружающем и использование математических знаний, умений, способов деятельности в изменившихся ситуациях.

Перечисленные выше компетенции представляют собой совокупность взаимосвязанных знаний, умений, обобщенных приемов и способов интеллектуальных и предметно-практических действий, способность и готовность учащихся к их применению в новых жизненно-практических ситуациях, в решении бытовых задач, содержание которых включает расчет продолжительности трудовой недели, использование измерительных приборов и инструментов, ориентировку в расписании общественного транспорта, использование скидок при покупке продуктов (товаров) и т.д.

Программный материал по учебному предмету «Математика» в XI-XII классах имеет выраженную социально-практическую направленность, которая обеспечивается на основе использования практико-ориентированных заданий, практических задач, моделирования жизненно-практических ситуаций, связанных с планированием и распределением семейного бюджета, выполнением покупок, оплатой услуг и т.д.

Учащиеся XI-XII классов владеют способами действий, имеют определенный запас знаний и умений, по основным разделам программы, изученным в VI-X классах. Вместе с тем усвоение программного материала по предмету в выпускных классах является завершающим этапом изучения математики во вспомогательной школе. В связи с этим содержание программного материала направлено на закрепление,

углубление и систематизацию знаний, умений, способов действий учащихся по овладению устной и письменной нумерацией чисел; выполнению вычислительных действий на основе использования устных и письменных приемов; усвоению алгоритмов выполнения практических заданий и решения математических задач различного типа; изучению величин, усвоению единиц измерения величин, выполнению измерений; усвоению материала по наглядной геометрии. В процессе повторения и обобщения знаний, умений и способов действий учащихся особое внимание следует уделять повышению мотивации, самостоятельности учащихся, усилению самоконтроля. Материал для повторения определяется учителем исходя из темы урока. Повторение учебного материала направлено на формирование умений, способов действий, которые обладают свойством переноса на аналогичную и новую практическую ситуацию. Следует показывать бытовую и прикладную значимость изучаемого математического материала, возможности его применения в конкретных жизненных ситуациях.

Важным условием усвоения содержания программного материала по математике является реализация межпредметных связей, которые обеспечивают не только систематизацию формируемых у учащихся умений и способов действий, но и возможность их использования в новых обстоятельствах. Практико-ориентированные задания, которые определяют содержание уроков по учебному предмету «Математика» являются основой формирования обобщенных способов деятельности. Их применение в иных условиях осуществляется на основе учета межпредметных связей на уроках учебных предметов «Социальное ориентирование», «Элементы экономических знаний», в процессе изучения которых учащиеся упражняются в применении математических знаний и умений, обогащают свой социально-трудовой опыт, уточняют и закрепляют материал, необходимый для их будущей профессиональной деятельности. Рекомендуется использовать материал из дополнительных источников, позволяющих выполнять расчеты экономического характера, отражающих вопросы социального развития страны, быта и бюджета семьи, производственных отношений и т.д.

Достижение положительных результатов в обучении математике возможно при условии реализации индивидуального и дифференцированного подходов в процессе усвоения учащимися программного материала. Последовательность изучения разделов программы, рассчитанных на усвоение в течение учебного года, можно варьировать. Определение последовательности и длительности изучения тем зависит от общей подготовки учащихся, степени владения математическим материалом, специфики размещения образовательного учреждения (в городской или сельской местности). В зависимости от указанных факторов учитель может изменять, дополнять и заменять содержание программного материала.

Наряду с использованием традиционных средств обучения (алгоритмических предписаний, опорных схем, справочной информации) рекомендуется применять на уроке электронные средства обучения (ЭСО), обеспечивающие формирование и закрепление знаний, умений у учащихся, овладение обобщенными способами действий. К таким ЭСО можно отнести электронный тренажер «Измеряем и вычисляем», который используется в процессе формирования обобщенных способов измерительной и вычислительной деятельности у учащихся.

Контроль-оценочный компонент программы по предмету «Математика» представляет собой характеристику ожидаемых результатов, которые раскрываются показатели степени овладения учащимися базовыми, практическими и функциональными компонентами. Основным показателем степени овладения *базовыми компетенциями* является уровень сформированности математических знаний и представлений, усвоенных в ходе изучения учебного предмета выпускниками вспомогательной школы. В рамках данных компетенций определен теоретический материал по предмету, который учащиеся будут знать. Ведущим показателем степени овладения *практическими компетенциями* является уровень сформированности умений и способов действий у выпускников вспомогательной школы. В рамках *функциональных компетенций* основным показателем степени овладения данными компетенциями является уровень сформированности умений использовать математические знания, способы действий в аналогичных и изменившихся ситуациях, в решении бытовых задач-расчетов практико-ориентированного характера.

Словарь терминов, используемых в программе, включает определение математических и экономических понятий, которые могут быть использованы педагогами на уроках математики при проведении словарной работы и пояснении учащимся незнакомых слов. Так, в данной части программы раскрыто содержание терминов «аванс», «заработная плата», «кредит», «льгота», «налог», «субсидия» и др.

Заключение

Среди специфических характеристик содержания программного материала по предмету «Математика» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI–XII классов следует отметить:

– компетентностную основу организации обучения математике, ориентирующую педагогов на форми-

рование практической (жизненной) математической компетенции у выпускников вспомогательной школы;

– направленность на закрепление и обобщение знаний, умений, способов действий учащихся, полученных в ходе изучения основных разделов программы по математике в VI-X классах;

– наличие выраженной социально-практической направленности обучения, бытовой и прикладной значимости изучаемого математического материала для учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

– реализацию межпредметных связей учебного предмета «Математика» с такими учебными дисциплинами как «Социальное ориентирование», «Элементы экономических знаний» др.;

– организацию обучения, направленную на повышение мотивации, самостоятельности учащихся, усилению самоконтроля в процессе усвоения программного материала;

– осуществление принципов личностно-ориентированного, индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение программного материала по предмету «Математика» в XI-XII классах является завершающим этапом изучения математики во вспомогательной школе, который направлен на расширение социального опыта учащихся и овладение знаниями, умениями, обобщенными способами практической деятельности, которые выпускник может применить в жизненных ситуациях, что находит отражение в содержании учебной программы по предмету.

В условиях реализации компетентностного подхода существенным является формирование практических умений, связанных с применением усвоенных знаний, накопления опыта практической деятельности для решения жизненно значимых задач в реальных ситуациях. При этом в процессе обучения на передний план выдвигается деятельностно-практическая составляющая образовательного процесса данной категории учащихся (А.И. Коноплева, Т.Л. Лецинская, Т.В. Лисовская и др.) [4]. В связи с этим формирование практической математической компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью направлено на усиление практической ориентации данного процесса.

1 Об учебных планах специального образования на 2016/2017 учебный год : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 05 августа 2016 г., №77 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2291>. – Дата доступа: 24.08.2016.

2 Гриханов, В.П. Формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью жизненной компетенции в процессе обучения математике / В.П. Гриханов, Е.А. Жук // Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. – 2011. Режим доступа: <http://itdsef.bspu.unibel.by>. – Дата доступа: 27.05.2011.

3 Коноплева, А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лецинская, Т.В. Лисовская // Специальная педагогика. – 2009. – №3. – С. 3-9.

4 Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лецинская, Т.В. Лисовская // Весніадукацыі. – 2009. – №6. – С. 12-18.

5 Программа «Математика» для XI-XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>. – Дата доступа: 24.08.2016.

6 Программы вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. Русский язык и чтение. Математика. Социальное ориентирование. Элементы экономических знаний. XI-XII классы. – Минск: НИО, 2007. – 68 с.

Түйін

М.Е. Скивицкая - Максим Танк атындағы Беларусс мемлекеттік университетінің олигофренопедагогика кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты

XXI-XII сыныптағы зияты зақымдалған оқушыларға «математика» пәні бойынша оқу бағдарламаларының құрылымдық-мазмұндық ерекшеліктері

Мақалада XI-XII сыныптың зияты зақымдалған оқушыларына арналған «Математика» пәні бойынша оқу бағдарламасының құрылымдық ерекшеліктері баяндалған. Педагогтарға математиканы оқытуды ұйымдастырудағы құзыреттілік негізде бағытталған, бағдарлама материалдарының жаңартылған құрылымына сипаттама берілген. Бітіруші түлек өмірлік жағдайларда қолданатын, тәжірибелік іс-әрекеттердің жалпыланған әдістерін, білімді, іскерлікті қамтамасыз ететін оқушылардың әлеуметтік тәжірибелерін кеңейтуге бағытталған «базалық», «тәжірибелік» және «қызметтік» құзыреттілік ұғымдарының мазмұны ашылған.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған оқушылар, құзыреттілік бағыт, базалық құзыреттілік, тәжірибелік құзыреттілік, қызметтік құзыреттілік

Summary

M.E. Skivitskaya - associate professor of oligophrenopedagogics of department of education «The Belarusian state university of Maxim Tank», candidate of pedagogical sciences of skivitskaja@tut.by

Structural and substantial features of the training program in the subject «mathematics» for pupils with intellectual insufficiency of the XI-XII classes

In the article is described structure features of school training program «Math» for students with intellectual disabilities XI-XII years. There is an updated content characteristic of a material training program, which orientates teachers on organizing to teach of «Math», depend on competence. In the article open up subject concept «basic», «practice» and «functional» competences, which formation are directed on to expand of students' social experience and it ensures the acquisition of knowledge, skills, generalized methods of practical activity which a graduate may apply in everyday situations.

Key words: students with intellectual disabilities, competence approach, basic competences, practical competences, functional competences

УДК 616.98:578.828

БАЛАЛАРДЫҢ АСҚОРЫТУ ЖҮЙЕСІНІҢ КЕЙБІР ЖИІ КЕЗДЕСЕТІН АУЫТҚУЛАРЫ

А.А. Тайжан – м.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қаз ҰПУ,
Д.Қ. Байдосова – аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Перинаталдық кезеңде гипоксия жағдайына (оттегінің жетіспеушілігі) ұшыраған балалардың ми қызметінің реттеу механизмінің зақымдануы әртүрлі жүйенің бейімделуін тежеп бұзылыстарға себепші болады. Сол жүйенің біреуі асқорыту жүйесі болып табылады. Бұл мақалада, біз асқазан жүйесінің инфекцияларға, язваға, рак ауруына байланысты емес өзгерістерін қарастырып және олардың перинаталдық гипоксиямен тығыз байланыстағы факторына назар аудардық.

Түйін сөздер: Асқорыту, рефлексстер, перинаталдық, гипоксия, асқазан, тамақтану, дисфагия, өт, гастрит, диспепсия

Асқазанның моторикалық қызметі асқазанның бұлшық ет талшықтарының жиырылуы арқасында тамақты ұлтабарға өткізеді.

Мидағы тамақтану орталығына асқазандағы тамақ заттардың бар екендігі және сіңірілуі жағдайы туралы ақпарат түсіп тұрады.

Тәбет, әсіресе жас балаларда әртүрлі ауытқуларға бейім болады.

Құрсақшілік даму кідірісі болған балалардың тәбеті көп жағдайларға байланысты: ему рефлексстерінің әлсіздігі, мерзімінен ерте туылуы, алған жарақаттары, тамақтану режимінің бұзылуы, дисфагия, анемия т.б.

Дисфагияның негізінде бұлшық ет аппаратының иннервациясының бұзылуы орын алады, мысалы церебралдық сал ауруы, полиомиелит, склеродермия, ботулизм, миастения сияқты. Көп жағдайларда психогендік факторларда орын алады: жүрегі айныды, кекіреді, құсу пайда болады.

Үлкен балалар эпигастралды аймақтың жоғарғы бөлімінде ашып, күйіп тұрғанын сезінеді де мазасызданады. Ол гастрозофагелдық рефлюкстің әсері, онештің механикалық созылуының сезімталдығы.

Кеннетген пайда болатын құсу, жүрек айнуы, қан құйылу, бас ми гипертензия, гидроцефалия, бас жарақаты т.б. жағдайларда орын алады.

Бір-ақ, мектеп жастағы балаларда да мұндай симптоматика сирек емес. Бұндай балаларда психогендік жағдайда әртүрлі белгілер орын алады. Көп жағдайда құсу қатты қобалжу, қорқу жағдайда болады. Кейде реактивті құсу болады, мысалы балаға ұнамайтын тамақты зорлап ішкізген кезде. Тағы бір себеп, ол стресс, конфликттер кезіндегі нсвроздық құсу.

Балаларда өте жиі асқорыту мүшелерінің маңызды симптомы болып табылатын - ол іш аймағының ауыруы. Бала қатты жылап мазасызданады, тамақтан бас тартады, аяқтарын ішіне бүгіп жатады. Кейбір белгілер нақты бір мүшенің орнын сездірсе басқалар анық емес тұйық сезімін тудырады. Мысалы: ұйқы безінің зақымдануының белгісі - асқазан аймағының белбеу тәрізді қатты ауруы. Сол жақ қабырға астының ауруы - көп мүшелердің зақымданғанының белгілері: ұйқы безі, диафрагма, көк бауыр, асқазан.

Аппендицит ауруын білдіретін мықын ішегінің соңғы кесіндісі, ол іштің оң жағында орналасқан, бір ақ жылжымалы соқырішек болуы да мүмкін. Жінішке ішек ауырғанда созылмалы тұйық іш ауру болып сезіледі, бірдене іштен тартып жатқандай сезіледі.

Мектеп жастағы балаларда жиі кездесетін бір жағымсыз әсер ол іштегі қысылу, дискомфорт сезінуі. Ол бүлдіршіндерде де жиі кездеседі. Ішек шаншуының негізгі себептері болып табылатын: ферменттердің жетіспеушілігі, тамақтық аллергия, бұлшық ет нервтерінің пісін жетілмеуі, дисбактериоз.

Өт шығару жолдарының дискинезиясы балаларда өзіндік ерекшеліктері болатын өт түзілу және өт шығарылу бұзылыстарына байланысты. Кезбе нерв (10 жұп) тонусының басымдылығы өт қапшығы моторикасының қозуына және сфинктерлік ашпараттың жетіспеушілігіне септеседі. Сонымен, вегетоневроздың себебінен дискинезия қалыптасуының патогенетикалық тетіктерінің бірі, ол, өт қапшығы мен сфинктерлік аппаратының жиырлығының жұмыстарының бұзылуы. Жас балалардың өт дискинезиясына соқтыратын бірнеше факторлар бар. Соның арасында маңыздылары болып саналатын кейбір инфекциялар, аллергия, тамақтану тәртібінің бұзылуы, тұқымқуалаушылық, артық тамақ жеу, тым майлы немесе ащы тағамдар, стресстер, жүйке зорығуы т.б. Көп жағдайда баланың мазасыздандуы оң жақ қабырға астындағы шаншу, сырқырағанына байланысты. Баланың тәбеті төмендейді, ауызында ащы дәм пайда болады, кекіру, іш қобуі немесе қатуы орын алады. Кейде ауыру сезімі оң жақ иық пен жауырынға да берілуі мүмкін.

Балалардың тамақтану сипатының бұзылуына байланысты соңғы кездерде асқазан-ішек жолдарының созылмалы аурулары өсіп жатыр. Оған себеп болатын тағамдардың сапасының төмендеуі, құрамында әртүрлі тағамдық қоспалардың болуы: бояулар, консерванттар. Нәрестенің тамақтану сипаты мен өскен кезіндегі асқазан ішек аурулардың жиілігі арасында тәуелділіктің болатындығы мәлім. Анасының сүтімен, тамақтану тәртібімен өскен балада асқазан ішек аурулары сирек кездеседі. Қазіргі таңда нарыққа көп мөлшерде кездесетін шетелдік тағамдар біздің балалардың генетикалық тарабынан асқазандарына үйреншікті қорыту процесстеріне сәйкес келмейді.

Соның салдарынан перинаталдық гипоксиямен туған балалардың асқазан ішек жолдарының ауруы ұйқы безінің функциясына да зиян келтіреді. Ал, моторикалық қызметін алсақ, ол да гипоксия себебінен бұлшық ет талшықтарының жиырылуы бұзылғандықтан баяулайды, он екі елі ішекке тамақтың эвакуациясы төмендейді.

Жоғарыда айтылып кеткен ауытқуықтардың көбісі асқазан ішек жүйесінің микробтарға қарсы бағытталған қорғаныс процесстеріне тәуелді. Бұл процесстер асқазан ішек жолдарының шырышты қабатындағы жергілікті иммунитет жүйесінің құрайды да микробиоценоздар ұғымын қалыптастырады. Олар асқазан ішектердің шырышты қабатында орналасқан және сол биоқабақшаға түсетін кез келген микробөлшектермен арақатынасқа түседі. Микробөлшектер реакция арқылы ең соңғы өнімдерге айналады. Микробиоценоздардың арқасында пайдалы немесе зиян агенттер танылып детоксикация процесстер орын алады және гомеостаз реттеледі. Өте маңызды болып табылатын асқазан сөлінің бактерицидтік белсенділігі. Адамның асқазанында кейбір бактериялардың да түрлері бар: бактероидтар, микрококктар, бифидобактериялар, лактобактериялар т.б. Асқазан ішек жолдарының қалыпты қызмет атқаратын шырышты қабаты зиян факторлары мен микробиоценоз арасында тепе теңдіктің сақталуының арқасында сыртқы әсерлерге төтен бере алады.

Асқазан ішек жүйесінің патологиясының белгісі болып көп жағдайларда балалардың тәбетінің бұзылыстары орын алады. Физиология жағып еске түсірсек адамның аштық пен тою процесстерінің орталығы мидың гипоталамус аймағында орналасқан. Патология жағдайда осы аймаққа патологиялық импульсттер жіберіліп баланың тәбетін төмендетеді. Ішектің ішіндегі хеморецепторлары тәбет орталығына нәрлі заттардың бар екендігі мен сіңірілуі жайлы ақпарат беріп турады. Гипоталамусқа қарай асқазан ішек жолдарының дерттерінде пайда болатын ауру сезімі немесе стресстар шақырған сигналдар жіберіледі. Қорсақтың ішінде алған перинаталдық гипоксия салдарынан баланын өсіп даму кезеңдерінде асқазан ішек жолдарының нәзіктігінен тәбеті айтарлықтай ауытқуларға бейім болады.

Мектеп жасындағы балалардың тәбетінің төмендеуіне тамақтандыру режимнің де бұзылуы зиян әсерін тигізеді. Көбінесе тәбеттің созылмалы бұзылыстары гиповитаминозға, невротикалық дистрофияға, анемияға, анорексия, целиакия, ферментопатияға, бауыр мен өт шығару жолдарының ауруларына әкеледі. Мектеп жастағы балалардың асқазан ішек жолдарының ауытқуларын тексергенде анамнезге мән беру керек. Мерзімінен ерте туған, туылу кезінде немесе құрсақ ішінде тұн шығу (гипоксия, асфиксия) процесстеріне ұшыраған балалардың асқазан ішек жүйесінің де ерекшеліктері болады. Әсіресе, жасөспірімдік кезеңде жиі кездесетін неврогендік анорексия. Оның клиникасы аменорея, анорексия, эндокриндік өзгерістермен сипатталады. Алайда, бала тамақтан бас тарту кезінде дәрігер ең алдымен асқазан ішек ауруларына мән береді.

Сирегірек болсада кейде тәбеттің жоғарылауы да кездеседі. Физиологиялық жағдайда ол балалардың қарқынды өсу кезеңдерінде байқалады. Бір ақ, қап диабет науқас туралы ұмытпауымыз қажет. Осындай белгі ұйқы безінің аралшықтық аппаратының инсулинома ауруында кездеседі. Гипоталамус аймағындағы өспелерде, орталық нерв жүйесінің туа біткен ауытқуында, ұзақ мерзім стероидтік гормондарды қолданғанда пайда болады.

Асқазан ішек жүйесіне кіретін өт шығаратын жолдардың да маңызы өте зор. Осы тұрғыда өт шығаратын жолдардың жиі кездесетін екі түрлі ауытқулары бар (гиперкинетикалық және гипокинетикалық) өзгерістер. Гиперкинетикалық синдромы кезінде клиникалық белгілер ұстама тәрізді ауыру сезімдерімен сипаттанады: оң жақ қабырғаның асты шаншып аурады, кейде оң иық пен оң жауырының таралады. Осындай белгілер әдетте диетаны бұзғанда, ауыр жұмыс істегенде, психикалық стресс алғанда пайда болады.

Гиперкинетикалық синдромы кезінде клиникалық белгілер кернелу сезімімен білінеді, оң жақ қабырғасты аймағында сырқырайтын сипатты ауру сезімімен білінеді, қолайсыз ықпалдардың әсерінен ауырсыну синдромы күшеюі мүмкін. Кейде ауызында ашы дәмнің болуы, тәбеттің төмендеуі, лоқсу байқалады. Осындай бұзылыстардың салдарынан баланың дене салмағы және басқа мүшелерінің дамуы артта қалуы мүмкін.

Сонымен, асқазан ішек жүйесінің ауытқуларын диагностикалау саласында тәжірибе жүзінде қолдануға біргатар ғалымдар анамнез жинаудың үлгісін ұсынады. Соның ішінде ең маңыздысы болып нәрестені табиғи ана сүтімен емізілгенін айтады. Жасанды тамақтар балаға көбінесе аллергиялық әсер етеді және асқорыту процесстерін бұзып созылмалы іш өту ауруына әкелуі мүмкін. Баланың жас мерзіміне қарай әр тағамның пайдалуының уықыты болады. Мысалы көкөністерді, шырын, ботқа, нан, ет т.б. тағамдарды өз ретімен кесте бойынша енгізу қажет.

Асқазан ішек жүйесінің ауытқуларының жиі орын алатын белгілері: кекіру, іш ауыру, қыжыл, жүрек айну, іш қату, құсу, іш өту. Осының бәрі баланы мазасындандырады, баланың көңілі бұзылып көп жылайды, ұйқысы бұзылады.

Осының бәрін ескере отырып, балалардың анамнезінде перинаталды гипоксия болған жағдайда педитрлар міндетті түрде асқазан ішек жүйесінің ауытқуларына жол бермеу мақсатында алдын ала жұмыстар жасауы қажет.

1 Бадалян Л.О. *Невропатология детского возраста*. - М., 2012.

2 Чувакова Т.К. и др. *Туылу кезіндегі жеңіл дәрежелі асфиксия және перинаталды гипоксия мен құрсақ ішіндегі дамудың кідірісі бар нәрестелердің гемодинамикасының негізгі көрсеткіші*, - Алматы, 2010.

3 Аюпова С.Х. *Клиникалық педиатрия, асқорыту мүшелерінің аурулары*, - Алматы, 2008.

Резюме

А.А. Тайжан - д.м.н., профессор, КазНПУ им. Абая, Д.К. Байдосова - старший преподаватель КазНПУ им. Абая

Некоторые часто встречающиеся anomalies пищеварительной системы у детей

Статья посвящена часто встречающимся патологическим изменениям желудочно-кишечного тракта у детей различных возрастов, перенесших перинатальную гипоксию. Рассматривается влияние гипоксии на физиологическое развитие периферической нервной системы, обеспечивающей нормальное функционирование пищеварения.

Большое внимание уделяется вопросам правильного питания новорожденных и детей школьного возраста. Описаны симптомы частых нарушений функции желудочно-кишечной сферы. Особое внимание придается значению профилактики желудочно-кишечных нарушений у детей, имеющих в анамнезе перинатальную асфиксию и гипоксию.

Ключевые слова: пищеварение, рефлексы, гипоксия, желудок, питание, дисфагия, желчный пузырь, гастрит, диспепсия

Resume

A.A. Taizhan - doctor of medical sciences, professor, Kazakh national Abai university

D.K. Baydosova senior teacher, Kazakh national Abai university

Some anomalies of the digestive system for children

This article is dedicated for different aged children who often has pathological changes of gastrointestinal tract, and who had perinatal hypoxia. The influence of hypoxia on physiological development of peripheral nervous system which ensures the normal functioning of digestion.

Huge attention is paid to the issues about good nutrition of newborns and schoolchildren. The often disfunctioning symptoms of gastrointestinal area are described. The special attention is paid to the prevention of children's gastrointestinal diseases, who has perinatal asphyxia and hypoxia in anamnesis.

Keywords: Digestions, reflexes, to the perinatal hypoxia, stomach, feed, odynophagia, gall-bladder, gastritis, dyspepsia. child

РАБОТА НАД ФОРМИРОВАНИЕМ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

К.Ж. Бектаева – к.п.н., профессор кафедры Специального образования
КазНПУ имени Абая Институт педагогики и психологии

В статье рассматриваются современные требования к формированию навыков чтения учащихся младших классов с нарушением интеллекта способствующих развитию связной устной речи. Недостатки техники чтения детей с нарушением интеллекта (большое количество ошибок, низкий темп) отрицательно влияют на понимание смысла читаемых текстов, затрудняют понимание учащимися смысла прочитанного и, как правило, тормозят совершенствование беглости и правильности чтения. Следовательно, формирование навыка чтения – это процесс совершенствования всех его компонентов: беглого, сознательного и выразительного чтения. Для того чтобы целенаправленно влиять на этот процесс, необходимо четко представлять характерные затруднения и типичные ошибки в чтении детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: совершенствование навыков чтения, ассоциативные связи, направления коррекционной работы, компенсация и дифференциация имеющихся затруднений, предметный план текста

Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при изучении чтения как одной из его составляющих. По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Недостатки техники чтения детей с нарушением интеллекта (большое количество ошибок, низкий темп) отрицательно влияют на понимание смысла читаемых текстов, затрудняют понимание учащимися смысла прочитанного и, как правило, тормозят совершенствование беглости и правильности чтения. Следовательно, формирование навыка чтения – это процесс совершенствования всех его компонентов. Для того чтобы целенаправленно влиять на этот процесс, необходимо четко представлять характерные затруднения и типичные ошибки в чтении детей с нарушением интеллекта. Остановимся подробнее на трудностях, испытываемых детьми с нарушением интеллекта при обучении чтению, и рассмотрим основные направления коррекционной работы по годам обучения. Обучение чтению необходимо проводить с учетом дифференциации программных требований на каждом году обучения, которые отражены в учебной программе (2016), учитывать психофизические особенности этих школьников, и направить работу на коррекцию и компенсацию имеющихся у учеников нарушений развития. Успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе. С этой целью, а также для подготовки учеников к усвоению программного материала большое количество времени в начале обучения отводится на подготовительный (пропедевтический) период. Как показывают исследования, дети с умственной отсталостью, как правило, оказываются не готовыми к началу обучения, в том числе и к учебной деятельности на уроках чтения. Они приходят в школу, не зная многих букв не владея элементарными фонематическими представлениями. Это проявляется в особенностях восприятия и воспроизведения художественных произведений, так как слушание текста и его пересказ являются важнейшими элементами работы на уроках чтения: после небольшой вводной беседы о предстоящей работе эти дети охотно и внимательно слушают текст, в то же время при повторном чтении и прослушивании они испытывают трудности в установлении смысловых связей, в частности при подборе иллюстраций к прослушанному рассказу: многие слабо соотносят содержание прочитанного с иллюстрациями, не могут объяснить свой выбор, большинство не умеют рассматривать книгу, не знают терминов, необходимых для работы с книгой и ее последующего анализа. Отдельные ученики с умственной отсталостью могут дать нравственную оценку поступкам действующих лиц, но лишь немногие из них могут адекватно мотивировать свою оценку, большинство же выдвигают на первый план мотивацию, характерную для детей более младшего возраста. Эмоциональное отношение к событиям и героям, душевная отзывчивость на содержание прочитанного у них довольно низка.

О степени понимания текста принято судить по его рассказу и по ответам на вопросы касающиеся содержания произведения, поэтому одним из аспектов готовности детей к работе на уроках чтения является владение пересказом. Многие методисты определяют пересказ как связное последовательное изложение

текста, передачу содержания с использованием готовых, данных автором речевых форм. Однако пересказ это и особая творческая деятельность, в которой отражаются различные взаимосвязанные явления: эстетическое восприятие содержания и формы произведения, понимание конкретного содержания, предметного плана текста, а также заключенных в нем разнообразных смысловых связей. В осуществлении пересказа принимают участие такие психические процессы, как логическое мышление, память; ученику необходимо владеть речевым оформлением мысли, эмоционально относиться к описанным событиям и героям, воспринимать морально-нравственные установки текста. Специально проведенные исследования показали, что на пороге школьного обучения, умственно отсталым детям в основном доступен пересказ художественного текста, хотя это и не всегда является показателем понимания ими смысла услышанного. При этом у них, как правило, не встречается прямых искажений, нарушений последовательности событий. В то же время установить причинные, временные и другие виды связей, самостоятельно выделить и усвоить главную мысль или новую информацию, понять средства художественной выразительности, охарактеризовать действующих лиц, объяснить свое отношение к их поступкам умственно отсталые дети обычно затрудняются. Эти дети больше, чем их нормально развивающиеся сверстники, затрудняются в пересказе произведений повествовательного характера с диалогами, со значительным количеством действующих лиц, с развернутым сюжетом. Уроки чтения должны быть взаимосвязаны с уроками развития речи и ознакомления с окружающим миром, так как устная речь является базой для формирования чтения как особого вида заданной и самостоятельной деятельности школьников. Поэтому и обучение чтению рекомендуется начинать со специальной подготовительной работы – с общего развития детей и развития их речи.

Для формирования предпосылок навыка чтения в этот период проводится работа по развитию фонематического слуха и фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза, развитию речи, а также общему развитию. В процессе ознакомления учащихся с произведениями детской литературы у них появляется и развивается интерес к книге. В каждом классе есть дети, которые по уровню овладения навыком чтения отстают от своих одноклассников, поэтому объем заданий на уроке должен быть усилен для каждого ученика, строго индивидуализирован. Педагогу совместно с логопедом, психологом, дефектологом необходимо выявлять причины затруднений в овладении чтением у каждого конкретного ребенка. Формирование умения и навыков общения с книгой следует начинать с ее рассматривания, которое сначала проводится коллективно. Постепенно дети усваивают такие понятия: обложка, корешок, страницы, автор, название, действующие лица, текст, отрывок. Подготовительный период сменяется букварным, когда идет овладение буквенным обозначением звуков, звукобуквенным анализом и синтезом, способом слияния букв в слоги разной степени сложности. Хотя процесс овладения чтением начинается с узнавания отдельных букв в слове, все внимание учителя направлено на то, чтобы у ребенка не сложился неправильный способ чтения. Благодаря использованию различных приемов к концу букварного периода при чтении текстов «Букваря» у большинства школьников отмечается плавное слоговое чтение и появляются предпосылки перехода к слитному чтению слов простой слоговой структуры. Даже после окончания букварного периода многие ученики с нарушением интеллекта нуждаются в проведении звукобуквенного анализа слов (в которых возможны ошибки); продолжается также работа с разрезной азбукой. Причины столь устойчивых затруднений связаны с индивидуальными особенностями мыслительных процессов и установлением связей между восприятием и произношением. Для учащихся рассматриваемой категории процесс чтения, которым они овладевают в букварный период, совершенствуется очень медленно, и они нуждаются в особой поэтапности для освоения каждой новой слоговой структуры. У любого ребенка переход от низкой ступени овладения навыком к более высокой происходит сугубо индивидуально, в разные сроки, а у детей с умственной отсталостью – особенно замедленно. Детям, которые больше других затрудняются в чтении, необходимо дольше задерживаться на формировании умения связывать слоги в слова и читать целыми словами. Учитывая психо-физические особенности, не следует торопить их в процесс чтения. На начальном этапе обучения чтению используется большое количество тренировочных упражнений, направленных на освоение, отработку и автоматизацию чтения слов простейших слоговых структур, а затем на переход к чтению более сложных слов. Последовательность введения в работу различных по структуре слогов общепринята: обратные, прямые, закрытые слоги, слоги со стечением согласных; количество упражнений для каждого ребенка должно быть строго индивидуально. Как показывает опыт, за первый год обучения учащиеся осваивают все буквы, примерно половина из них овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные ученики читают только по буквам. Но в каждом классе встречаются ученики, которые особенно медленно овладевают техникой чтения и на протяжении всего букварного периода нуждаются в специальной дополнительной помощи.

К окончанию I класса некоторые ученики находятся на слогааналитическом этапе учения, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены. В связи с тем, что словарный запас школьников с умственной отсталостью количественно и качественно ограничен и однообразен с точки зрения семантики, большое значение на этом этапе обучения имеют правильный подбор текстов с учетом уровня развития учеников, частота употребления слов в речи чтецов, а также самой слоговой структуры слов. В процессе индивидуальной коррекционной работы рекомендуется использовать для чтения небольшие по объему связанные тексты, состоящие из коротких предложений. Произведения должны быть доступны детям по художественному содержанию. Наиболее адекватными развитию школьников можно считать тексты в учебниках чтения, предлагаемых учителю на выбор. В связном тексте у учащихся первых классов при чтении не вызывают трудностей односложные слова, состоящие из одной буквы, двусложные слова различных слоговых структур, трехсложные слова, присутствующие в активном словаре школьников. Практически все ученики делают различные ошибки при чтении. Основные виды ошибок учащихся при чтении: с трудом дифференцируют графемы, имеющие отдельные сходные элементы (например, б-д, в-з, а-о и т.п.); допускают смягчение согласных в конце слов («могут» вместо «могут»), нестойкие замены парных глухих и звонких согласных (читают «витят» вместо «видят» и т.п.), перестановки, пропуски букв, целых слогов (читают «он» вместо «но»), недочитывание окончаний («как» вместо «какая»), ошибки зрительного восприятия (повторения звуков и слогов), добавления – при чтении включают в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки (например, вместо слова «начал» – «спачал»), замены отдельных звуков в словах, что в одних случаях приводит к искажениям слов, а в других – к синтаксическим заменам их другими словами (читают «приходит» вместо «придет»). В то же время проявляется и одна из характерных особенностей чтения у школьников этой категории – ошибки чтения являются нестойкими и диффузными: у одного и того же ученика наблюдается, наряду с ошибочным, и правильное чтение одних и тех же слоговых структур. Количество ошибок у учащихся значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой, слогов со стечением согласных. Для облегчения чтения на этом этапе учителя могут использовать различные приемы: выделяют первый из согласных звуков с помощью длительной паузы (читают «в-п-рав-ду», «об-манывает»), прибавляют к первому согласному дополнительный гласный, который обычно повторяет один из соседних гласных в слове (например, читают «в порасторе» вместо «в просторе», «непаравда» вместо «неправда»), пропускают один из согласных («впраду» вместо «вправду»). Большое значение для формирования правильного навыка чтения имеет словарная работа. Необходимо приучать детей выделять в тексте непонятные слова и обязательно объяснять их значение. Для понимания прочитанного большое значение имеет анализ содержания текстов. Ответить на вопросы по прочитанному тексту помогут рисунки, имеющиеся в учебнике. На начальных этапах обучения непонимание содержания читаемого у учащихся обычно связано с нарушением синтеза сложных смысловых единиц текста, в то время как каждая отдельная смысловая единица может быть ими осмыслена в достаточной степени. Поэтому необходима кропотливая постоянная работа над пониманием учащимися общего логико-информационного плана изложения.

Со 2 класса следует учить детей работать с текстом, отыскивать в нем по заданию учителя нужные слова, выражения или отрывки, формируя таким образом навык выборочного чтения и чтения про себя. В противном случае учащиеся со слабо сформированным навыком чтения при получении большого или трудного задания могут отказываться от работы, совсем перестают читать. Требование дозированного чтения как коррекционный прием предполагает, что учитель, зная особенности навыка чтения и возможности своих учеников, дает им посильные задания и для самоподготовки, и для внеклассного самостоятельного чтения, и по возможности для работы на уроке. До работы над текстом целесообразно проводить его повторное чтение. Лучше повторно читать не целиком произведение, а наиболее яркие и значительные отрывки из него.

У умственно отсталых детей младших классов, наблюдаются следующие особенности понимания смысла прочитанных текстов: фрагментарность их восприятия; стремление к дословному воспроизведению прочитанного, при этом они нередко теряют смысловую направленность вопроса, при воспроизведении содержания иногда наблюдаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста. Обычно привнесения возникают в случаях, когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются самостоятельно сделать вывод из содержания прочитанного. Иногда привнесения являются следствием ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении. Для предупреждения фрагментарности восприятия прочитанного рекомендуется создавать на уроках проблемные ситуации, которые не только способствуют возникновению условий поиска правильного ответа на вопрос, но и побуждают учащихся к самостоятельной формулировке вопросов. В процессе обучения чтению важно

регулярно проводить работу над пониманием средств языковой выразительности, что не только способствует развитию чувства языка, но и воспитывает лексическую зоркость. Это, в свою очередь, предупреждает фрагментарность восприятия читаемого. Учащиеся необходимо учить планировать работу над текстом. На первоначальном этапе работы с текстом рекомендуется ставить вопросы непосредственно по содержанию, в соответствии с последовательностью предложений, активно используя входящую в них лексику. Фактически – проводить почти построчный анализ текста, в ходе которого дети многократно обращаются к произведению. Такой анализ прочитанного поможет им овладеть приемом выборочного чтения и выделения предложений из текста, слов из предложения. Одним из компонентов чтения, наряду с сознательностью, является его выразительность. Наиболее распространенными недостатками чтения умственно отсталых детей являются его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации; учащиеся часто используют интонацию завершенности в середине предложения. Учитывая, что для детей с умственной отсталостью характерна вялость артикуляционного аппарата, некоторая нечеткость речи, необходимо постоянно следить за грамматически и стилистически правильным оформлением учениками своей речи.

Со 2 класса проводится работа над интонацией (вначале это может быть чтение ответов, вопросов, чтение в лицах с использованием детских книг, выборочное чтение ответов на вопросы, подписей под картинками, описание пейзажей и т.п.). Обязательным разделом работы по обучению чтению является внеклассное чтение, которое по окончании подготовительного периода проводится один раз в неделю. На начальных этапах работы для внеклассного чтения целесообразно использовать детские книги со сказками, красочными иллюстрациями, крупным шрифтом – все это будет способствовать формированию у детей желания читать. Это могут быть те же сказки, что и в учебнике. Постепенно, по мере усвоения навыка чтения, учащиеся начинают самостоятельно читать простые тексты или отрывки из них. На уроках для привлечения внимания, переключения с одного вида деятельности на другой, для краткого отдыха учащихся целесообразно использовать игровые, занимательные задания. Например, в начале урока учитель говорит: «Сначала сядут дети, в имени которых два (три) слога» - или: «Поднимут руки дети, в имени (фамилии) которых есть нужные звуки» (задаются звуки) или «имя которых начинается с гласной (согласной)» и т.п.

Наиболее долго и трудно идет формирование навыка пересказа. Пересказ текста часто используют и для развития монологической речи учащихся. С 4 класса учитель вместе с детьми делит текст на части, подбирает заглавие к каждой из них, пишет план на доске. В процессе работы можно использовать и так называемые рабочие закладки. Это тетрадные листы, сложенные гармошкой, сверху пишется номер пересказываемой части, и ученику предлагается выписать на нее слова из текста, которые затем помогут ему вспомнить и пересказать прочитанное. Таким образом, педагог проводит обучение школьников пересказу по опорам. На первоначальных этапах обучения, как правило, проводится работа над подробным (слошным) пересказом. Подробный пересказ вполне посилен детям с легкой степенью умственной отсталости, они последовательно, логично и полно воспроизводят текст, небольшой по объему и доступный по содержанию. Правильный, подробный пересказ не только свидетельствует о запоминании текста, служит для закрепления в памяти его содержания, но и является показателем понимания прочитанного, активно способствует обогащению словаря, усвоению средств художественной выразительности, упражнению в правильном построении предложений. В начале обучения дети пересказывают тот или иной текст по вопросам учителя и иллюстрациям в учебнике. Уже в 3 классе они должны научиться передавать содержание текста. На всех уроках, и особенно на чтении, рекомендуется использовать коррекционные упражнения для развития мышления, речи, внимания, памяти, восприятия учащихся.

1 Лалаева Р.И. О нарушении чтения у учащихся вспомогательной школы. Дефектология – 1971.

2 Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей-олигофренов. Вопросы олигофренопедагогики - М., 1997.

3 Шишкова М.И. Развитие речи на уроках литературного чтения - М., 2013.

4 Цыбикова А.Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной коррекционной школы. - М., 1999.

Түйін

К.Ж. Бектаева - п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасының профессоры,
kafedraspkaznpy@mail.ru

Мақалада ақыл – ойы жеңіл зақымдалған балалардың оқу дағдыларын қалыптастыру мәселелері қарастырылған.
Кілт сөздер: байланыс, арқылы жұмыс, оқу жоспары, ойдағы өтемақы

Summary

K.Zh. Bektaeva - candidate of pedagogical sciences, Professor of Special education department. KazNPU named after A. Abay
kafedraspkaznpv@mail.ru

Work on formation of reading skills of mentally-retarded pupils

The idea of the mind in the article are easily damaged on the development of children's reading skills.

Keywords: enhancement of skills of reading, associative communications, the directions of correctional work, compensation and differentiation of the available difficulties, the subject plan of the text

УДК: 376.2

НАШАР ЕСТИТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДИАЛОГТІК СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Г.Ақышева – Абай ат. ҚазҰПУ-нің 6М010500-Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,
Ғылыми жетекші: **А.Н. Аугаева** – доцент, п.ғ.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ,
арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

Мақалада нашар еститін оқушылардың диалогтік сөйлеу тілін дамыту мәселелері қарастырылған. Арнайы (түзету) педагогика мен психология бойынша әдебиеттерді талдау барысында нашар еститін балалардың қарым-қатынас әрекеттері, диалогтық сөйлеу тілінің даму жолдары туралы мәселелер қарастырылып, олардың ерекшеліктері анықталған. Нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін жетілдірудің оңтайлы жағдайы сыныптан тыс уақыттағы әрекетте туындауы мүмкін екендігі қарастырылған.

Түйін сөздер: нашар еститін бала, диалогтық сөйлеу тілі

Қоғам дамуының жаңа кезеңдері оқушылардың әлеуметтенуінің жетістігін анықтайтын білім беру сапасына, оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыруға, соның ішінде ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың білім алуына ерекше талаптар қояды. Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды тәрбиелеу назарының күшеюі білім беру жұмысын ғана бағыттап қоймай, сонымен қатар алған білім, қабілет, дағдыларын меңгеруге, олардың тұлғалық қарым-қатынас пен өзара әрекет дағдыларының қалыптасуы мен белсендеуіне, яғни әлеуметтенуіне бейімдейді.

Нашар еститін балаларға арналған мектептегі оқу-тәрбие үрдісінің интенсификациясы ерекше білім алу қажеттілігі бар бала үшін қарым-қатынастарының даму деңгейлерін жоғарлауын болжап, аталмыш мәселе сурдопедагогика ғылымындағы бірқатар мамандар тарапынан аталып көрсетілген (Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.В. Никулина, К.И. Туджанова т.б). Осыған орай нашар еститін баланың диалогтық сөйлеу тілінің қалыптасуы баланың қоғамға бейімделуінің, өзгелермен қарым-қатынаста түсуінің басты жағдайы болып саналады [1].

3-4 сыныптарындағы нашар еститін балалар (жасөспірім) олардың қарым-қатынастарының еститін ортамен белсене түскен жас кезеңі болып саналады. Сондықтан ІІ түрдегі арнайы білім беретін мектептерде балалардың қалыпты еститін ортаға әлеуметтенуі мақсатында арнайы жұмыстарды жүргізу маңызды. Себебі, нашар еститін оқушылардың белгілі сөйлеу тілдік ерекшеліктері (сөздік қорының жеткіліксіздігі, аграмматизм, дыбыстап айтуының анық еместігі) олардың қарым-қатынас мүмкіндіктерін айтарлықтай шектей түседі.

Бала тарапынан диалогтық сөйлеу тілін меңгерудің маңыздылығы келесі жайттардан байқалады:

1) Диалогта адамдардың танымдық белсенділіктері мен олардың білімге деген қажеттіліктері айқынырақ жүзеге асырылады (И.В. Боскис, Л.М. Брагина, С.И. Поварнин т.б).

2) Диалогты жүргізе алу қабілеті ақыл-ой және тұлғалық дамудың жалпы интеграция мен әлеуметтенудің басты жағдайы болып саналады (Л.И. Аксенова, Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.Н. Реут, Ж.Пиаже т.б).

3) Баланың сөйлеу тілінің дайындығы, оның өзіне бағытталған сөйлеу тілін түсінуі есту қабілеті зақымдалған баланың білім беру үрдісіне, жалпы еститін адамдар қоғамындағы өмірге даярлығын анықтайтын басты критерий ретінде саналады (Е.В. Пархалина, Е.Г. Реицкая т.б).

Педагогикада диалогтың дидактикалық мүмкіндіктері туралы мәліметтер қарастырылып, онда оқушының мұғаліммен білім, мәдениет арқылы қатынасы білім берудің маңызды функцияларының бірі болып саналады (А.К. Болотова, И.А. Костененко, С.Ю. Курганов, Г.Д. Левин, А.В. Мудрик, Т.К. Мухина т.б).

Психологиялық тұрғысынан диалогтық қарым-қатынас тек ақпарат алмасу ғана емес, сонымен қатар оның қатысушыларының өзара әрекеттері (К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская, К.Роджерс, А.С. Спиваковская т.б) мен ойлау міндеттерін бірлесе шешу үрдісі ретінде де қарастырылады (Г.М. Кучинский).

Лингвистикада диалогты тілдің ондағы ерекше құралдарға айналуы, яғни сөйлеу тілдік қарым-қатынас формасы мен адамның сөйлеу тілдік әрекетінің көрініс сферасы ретінде, кең тарапта айтқанда тілдің өмірсүру формасы ретінде көрініс табады (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, В.Н. Волошинов, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерва, Л.П. Якубинский т.б).

Арнайы (түзету) педагогикасы мен психологиясында ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың қарым-қатынас әрекеттері, диалогтық сөйлеу тілінің даму жолдары туралы мәселелер қарастырылып, олардың ерекшеліктері анықталады (Р.М. Боскис, Л.С. Вавина, Л.С. Выгодский, М.Ф. Гнездилов, А.Г. Зикеев, В.Г. Петрова т.б). Диалогта, сөз келісуде шынайылық туындап қана қоймай, сонымен қатар ол айқындылықты да туындатады. Осыған орай Л.С. Выготский диалогта ішкі, сыртқы ауызша сөйлеу тілін дамыта отырып, оқушылар жазбаша монологиялық дағдылар мен ауызша сөйлеу тілін меңгеріп, сонымен қатар өзінің диалогтық ауызша сөйлеу тілін жетілдіре алатындығын және ол оқушылардың қарым-қатынастық мәдениетінің қалыптасуына әкелетіндігін айтқан.

Заманауи әлеуметтік педагогика мен әлеуметтануда мүмкіндігі шектеулі балаларды, соның ішінде нашар еститін балаларды интеграциялау мен әлеуметтендірді зерттеуге бағытталған бірқатар жұмыстар бар (Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, А.И. Ковалева, В.В. Коркунов, П.А. Крысанов, Н.Н. Малофеев, М.Н. Реут, В.С. Собкин, Л.И. Шипицына, Н.О. Ярошевич т.б).

Аталмыш жұмыстарда нашар еститін және естімейтін балаларды диалогтық сөйлеу тіліне оқыту, сөйлеу тілін жан-жақты дамыту қажеттіліктері қарастырылып, диалогтың түрлі типтері көрсетіліп, балаларға диалогты меңгеру бойынша кіріспе құралдары мен жолы бөлініп көрсетілген.

Нашар еститін балалардың сөйлеу тілдерін дамытуға арналған жұмыстарда диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыру тек сабақ барысында ғана емес, сонымен қатар сабақтан тыс әрекеттерде де жүзеге асырылатындығы аталып көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сыныптан тыс уақытта түзетуді дамытушылық жұмысы мен өмір әрекетін ұйымдастыру мәселелері де бірқатар жұмыстарда қарастырылған (А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Л.В. Никулина, Л.Г. Парамонова, Г.Н. Пеннин, Е.Г. Речицкая, Э.Н. Хотеева т.б). Аталмыш авторлар тарапынан тәрбие үрдісі оқу үрдісімен бірге жүріп, міндетті түрде есту қабілеті зақымдалған балалардың бойына қоғамдағы әлеуметтік әрекет нормалары мен моделдеріне сай диалог түріндегі белгілі қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыр мәселелері кеңінен қарастырылған. Сабықтан тыс уақыттағы жұмыстар нашар еститін балалар бойындағы диалогты жүргізу дағдыларын дамытуға түрлі репликалар арқылы ауызша сөйлеу тілін байытуға, олардың қарым-қатынас кеңістігін кеңейтуге ықпал етеді. Бірақ, нашар еститін балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша заманауи еңбектерде сыныптан тыс әрекетте аталмыш балалардың диалогтық сөйлеу тілін жетілдіру бойынша шығарылған жүйе жоқтың қасы, ал нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту бойынша ұсыныстар жалпы түрде беріледі [2].

Арнайы (түзетушілік) білім беретін II түрдегі мектепте оқушылардың ауызша қарым-қатынасқа түсуін дамыту бойынша мақсатқа бағытталған жұмыс жүргізіледі. Бірақ, ол сөйлеу тілін дамыту сабақтарымен шектеліп, ол әрине нашар еститін оқушылар тарапынан қажетті қарым-қатынас қабілеттерін толыққанды меңгеруі үшін жеткіліксіз болып келеді. Сонымен қатар нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін жетілдірудің оңтайлы жағдайы сыныптан тыс уақыттағы әрекетте туындауы мүмкін. Бұл кезде оқушылардың қарым-қатынас мүмкіндіктері кеңейтіліп, олардың қатынасқа түсу мотивациялары көтеріліп, жалпы балалардың ауызша сөйлеу тілі жетіле түседі. Жоғарыда айтып өткендей, біз нашар еститін және естімейтін оқушыларды сыныптан тыс уақытта сөйлеу тілін дамыту қажеттіліктері бойынша тек жалпы әдістемелік ұсыныстар мен нұсқаулықтарға ғана сүйенуге болады (Г.Н. Пеннин, З.А. Пономарева, Е.Г. Речицкая т.б) [3].

Жоғарыда көрсетілген мәліметтер келесі қарама-қайшылықтарымызды туындатып отыр:

- Қарым-қатынастың тұлғаны оңтайлы әлеуметтендіруі мен нашар еститін балалардың сөйлеу тілдік қатынасындағы белгілі қиындықтары арасындағы объективті маңыздылық;

Қатынас – субъектілердің түрлі тілдерді, түрлі белгі жүйелерін қолдана отырып өзара әрекетке түсу үрдісі. Ал, біз үшін тұлғалардың сөйлеу тілдік қатынасы ерекше қызығушылық танытуда. Тілдік қатынас тұлғалардың сөйлеу тілдік актілері арқылы өзара әрекетке түсуін пайымдай отырып, бұл үрдісте қандай да бір тұлға аралық қатынастың қалыптасуы жүретіндігін атап өткен жөн.

Осы орайда М.М. Бахтинаның жұмысының маңызы өте зор. Оның сөздік типологиясы ол автор сол сөздік типология негізінде түрлі диалогтар мен монологтар құратын негіз болып табылады екен. М.М. Бахтиннен диалог түсінігінің 2 түрлі сипатын байқауға болады. Кең мағынада түсіндірсек, кез-келген пайымдау (тұжырым) ол қандай да бір диалогтың репликасы болып саналады. Диалогтың тар мағынасы – ол ол тек екі дауысты сөзбен байланыстырады. М.М. Бахтин үшін дауыс – ол өмір позициясын, субъектінің белгілі түсінігін айқындап көрсету.

Бірдауыстылық немесе монодауыстылық сөз - ол соңғы сөз тәрізді, яғни аяқталған, нақты тәртіпке айтылады. Ол өз бойына сұрақтар мен күмәндарды жинап, және оның бәрі біржақты позициялы болып қалады. Оның авторы өзге толыққанды өзге жауапты сөзді білмейді. Ал диалог – ол екі жақты, екі дауысты сөз аяқталмаған, нақты емес. М.М. Бахтин диалогты талдау барысында сөзді талдаудан (яғни, диалогтың бастайды. Диалог екі немесе бірнеше субъектілерболмаса да бірақ екі не бірнеше толыққанды сөздер (дауыстардың позициялардың) болуымен айқындалады. Осының бәрі М.М. Бахтинге диалогтың сыртқы (түрлі түсініктері бір емес, екі шынайы адамнан тұрады) және ішкі (түрлі позициялар тек сол бір субъектілер арқылы дамиды) түрлерін ажыратуға көмектесті.

М.М. Бахтиннің диалогтық және монологтық сөйлеу тілі туралы идеялары диалог пен монолог арасында нақты бір айырмашылықты көрсетпей, сөйлеу тілінің аралық формаларының бар екендігін көретіп, сөйлеу тілдік қатынасты монологизациялау мен диалогизациялау үрдістерінің бар екендігін туралы қалыпты көрсетті.

Өткен ғасырдың ғылымдары диалогтың ақыл-ойдың дамуына, ойлауға ықпалдарын ерекше атап өткен. М.М. Бахтин: шындық туылмайды, жеке адамның басында жатпайды, ол диалогтық қатынастың негізінде шынайылықты бірге іздейтін адамдар арасында туындайтындығын айтқан.

Ойдың туындау бастамасы диалогпен байланысты. Ой диалог негізінде туындап, әлеуметтік байланыстар құрылымы мен динамикасынан бөлінбейтін болып келеді. А.Н. Шимица «Диалог – ой тудыратын бастама, және ойдың даму формасы және адамдық қатынастың жасушаы болып саналады [4].

Өзінің зерттеу жұмыстарында В.Библер диалог қай жағдайда ойлау негізін құрайды деген сұраққа алдымен, ол мәселе бойынша немесе жай, немесе шешілетін сұрақтар бойынша емес емес, диалогтың түрі негізі – адамның өмірі сұрақ астына қойылып, сұрақтық-мағыналық қатынас контекстісі негізінде болуы айтқан.

Тіпті, қысқаша тарихи-философиялық талдау өмірдегі диалогтың рөлі баяғыда бағаланып, ал оның мағынасына әрине күмән жоқ екендігін көруге мүмкіндік береді.

Заманауи қоғам диалогты қолдану қажеттілігін дәріптейді. Қатынас сферасының кеңсөі, қоғамның әлемдік мәдениет мәселелеріне қарайласуы ақпаратпен өзара алмасуды ғана емес, ондағы қорытындылармен де алмасуды болжайды. Ол әрине тең құқылы ой алмасуға мүмкіндік беретін диалог мүмкіндіктерімен байланысты. Қоғамның бұндай ұстанымы білім беру үрдісіне өз ықпалын тигізбей қоймайды.

Заманауи жалпы педагогикалық әдебиеттерде диалог мәселелері өзара білім мен ғылыми фактілермен алмасу, трансляция жүретін оқушы мен мұғалімнің өзара әрекет формасы ретінде ғана қарастырылмайды. Бұл орайда ғалымдардың ойлары өзгерген.

С.Ю. Курганов қайта өрлеу педагогикада, білім радикальді түрде монологиялық болып, мұғалім мен оқушы қатынасының формалары да монологиялық тұрғыда болғандығын пайымдаған. Бірақ адамның ойлауы мен болмысының негізі 20 ғ аяғы - мен 21 ғ басы – диалог қалыптасқан: «логика, мәдениет диалогы, түсіну тәсілдерінің диалогы, дауыстары диалогы, ойлаушының өзімен өзі түсетін ішкі диалог» (С.Ю. Курганов). Егер балалар тарапынан монологиялық сөйлеу тілін меңгеру кезінде мұғалім мен оқушы әрекетінде соңғысы «өтімсіз» болса, ал ал диалогтық сөйлеу тілінде оқушы мен мұғалімнің ұстанымдық тепе-теңдігі қалпына келіп, түрлі субъектілердің қатынасқа түсуі пайда болып, олардың жеке, қайталанбас ойлары мен тәжірибелері туындайды. Сонымен диалог бір мәселе бойынша түрлі түсіну тәсілдеріне кездеседі. Бұнда диалогқа қатысушы әріптестерінің репликаларына ситуативті түрде назар аударып қана қоймай, сонымен қатар өз оқушы өз пайымдауын жүргізеді. Мұғалім де мәселе бойынша өзінің жеке шешімін ұсынып, өз сұрақтарын қойып, оқушыларымен ой бөлісіп, алмасады. М.М. Бахтин, мұғалім бүтін дауыс ретінде диалогқа түсіп, ол өз ойымен ғана қатыспай сонымен қатар өзінің тағдырымен, өзінің барлық жеке ерекшелігімен қатысағындығын айтқан.

Қорыта келе, нашар еститін балалардың диалогті сөйлеу тілін дамыту мәселесі жоғарыда қарастырып кеткендей, қазіргі таңдағы өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері олардың ауызша қарым-қатынас жасау дағдыларын шектейді. Жоғарыда қарастырылған теориялық талдауға сүйенен отырып, нашар еститін балалардың ауызша қарым-қатынас жасау дағдыларын дамыту үшін сыныптан тыс уақыт тиімді екендігі анықталды.

1 Воститание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие. / Под ред. Т.Н. Пенина, З.А. Ионовой. - СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.

2 Гайдова Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: Дисс. канд. пед. наук. - М., 2005. - 135 с.

3 Богданова Т.Г., Ярошевич Н.О. Проблемы социализации глухого подростка // Вопросы теории и практики сурдопедагогика. - СПб.-М., 2000.-Вып. 1, - с. 23-28.

4 Тулебиева Г.Н. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөзінің ерекшеліктері. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы, №4(39), 2014. - 66-70 б.

Резюме

Г.Ақышева – магистрант КазНПУ имени Абая, Научный руководитель: А.Н. Аугаева – доцент, зав. кафедрой Специального образования КазНПУ имени Абая akbota-n@mail.ru

Вопросы развития диалогической речи слабослышащих учащихся

В статье рассматриваются проблемы развития диалогической речи у слабослышащих детей. При анализе литературы по специальной (коррекционной) педагогике и психологии рассматривались вопросы общения и пути развития диалогической речи слабослышащих детей.

Ключевые слова: слабослышащие дети, развитие диалогической речи, общение

Summary

A.N. Autayeva - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education, akbota-n@mail.ru

G. Akysheva - 2-d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai,

Questions of development of the dialogical speech of hearing-impaired pupils

The problem of development of dialogical speech in deaf children. In the analysis of the literature on the special (correctional) pedagogy and psychology examined questions of dialogue and the development of dialogical speech impaired children.

Keywords: hearing impaired children, the development of dialogic speech, communication

УДК: 376.1

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ, АДАПТАЦИИ И ИЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ БРАЙЛЯ

Г.А. Абаева – к.п.н., доцент, зав. кафедрой специальной и социальной педагогики
РГП «КазГосЖенПУ», Алматы, Республика Казахстан

В статье проанализированы вопросы развития системы специального обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в Республике Казахстан на современном этапе, современное состояние обеспеченности учебниками и учебными материалами образовательного процесса незрячих, своеобразие и трудности обучения чтению и письму незрячих детей по системе Брайля, на основе анализа международного опыта дано описание алгоритма адаптации и выпуска учебных материалов рельефно-точечным письмом Брайля, представлены требования к адаптации и изданию учебников, изданных по системе Брайля.

Ключевые слова: дети нарушениями зрения, слепота, слабовидение, незрячие, система Брайля, рельефно-точечное письмо, коррекционная поддержка, тифлотехника, специальные организации образования

Анализ развития системы специального обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в Республике Казахстан позволяет констатировать, что, несмотря на относительно высокие темпы, качество самого обучения находится на низком уровне и во многом носит неплановый характер. Прежде всего, это обусловлено катастрофической нехваткой специалистов-тифлопедагогов и учебных материалов для незрячих по системе Брайля.

Исторически сложилось, что обеспеченность специальных организаций образования тифлопедагогическими кадрами в нашей стране находится на крайне низком уровне. До 1993 года специалистов данного направления готовили в РГПУ имени Герцена (г. Санкт-Петербург), затем после длительного перерыва, начиная с 2008 года только в одном ВУЗе страны (КазНПУ им. Абая) стали готовить тифлопедагогов. В настоящее время образовательные организации, даже специальные детские сады и школы для незрячих и слабовидящих, обеспечены кадрами на 3-5%. В организациях же, оказывающих диагностико-консультативную помощь общего профиля (психолого-медико-педагогические консультации, кабинеты коррекции, реабилитационные центры, кабинеты раннего вмешательства и пр.) обеспеченность специализированными кадрами еще ниже. Складывается парадоксальная ситуация, когда ребенка с нарушениями зрения диагностируют, консультируют и обучают люди, которые порой сами не владеют не только методикой обучения по Брайлю, но и самой системой рельефно-точечного письма.

Эта проблема усугубляется нехваткой учебно-методическим обеспечением процесса обучения лиц с нарушениями зрения. В настоящее время актуальной проблемой обучения детей с нарушениями зрения является обеспечение образовательного процесса специальными учебниками и другой учебной литературой. Тотальный дефицит учебников, учебных пособий, иллюстративно-наглядных и других дидактиче-

ских материалов для незрячих учащихся сформировался после обретения Независимости, когда обеспечение учебниками было прекращено и не возобновлялось до настоящего времени. Если в ряде школ, работавших до 1993 года, еще остался какой то, хоть и устаревший книжный фонд, то в специальных школах для детей с нарушениями зрения, открывшихся в 90-х, 2000-х годах никаких учебников никогда и не было. Это объясняется высокой себестоимостью учебных изданий по Брайлю и отсутствием планомерного государственного финансирования.

Система рельефно-точечного письма, созданная Луи Брайлем для незрячих людей, дает им средство для связи с окружающим миром, открывает широкие возможности приобщения к миру культуры, науки, литературы, музыки, обеспечивает полноценный процесс социальной адаптации и интеграции в обществе. Алфавит, цифры, музыкальные ноты и любые другие печатные символы могут быть воспроизведены различными комбинациями точек в ячейке (клетке). Брайлевские обозначения также используются для написания математических знаков, уравнений, компьютерных символов и могут быть адаптированы для письма на всех языках мира.

Однако, любой учебник/учебный материал не может быть автоматически перенесен с плоскочечатного шрифта на брайлевский шрифт. Учебные издания для общеобразовательной школы требуют предварительной трансформации и адаптации для издания их шрифтом Брайля. Связано это:

- во-первых, с тем, что у незрячих зрительное восприятие заменяется на тактильное и, обучающийся должен уметь осуществлять тактильно-практическую ориентировку на страницах учебника;
- во-вторых, со спецификой изложения учебного материала в плоскочечатных учебниках: наличие большого количества иллюстраций, рисунков, таблиц, фотоизображений, карт, схем; выделение правил, орфограмм, формул; расположение текста в два и более столбиков; выделение текста полужирным шрифтом, курсивом, цветом и проч.

Впервые рельефно-точечная система чтения и письма для незрячих была предложена преподавателем Парижского университета Луи Брайлем в 1825 году и на протяжении 12 лет совершенствовалась им.

Преимущества системы:

1. Передаёт обозначения всех букв, знаков и цифр любого алфавита.
2. Позволяет читать и писать с большей скоростью, чем предыдущие системы.
3. Позволяет читать и писать ноты.

При конструировании своей системы точечных букв Брайль предложил такой размер, который даёт возможность покрыть букву целиком подушечками конца читающего пальца, с таким расстоянием между точками, которое позволяло бы, при необходимости, разбирать отдельные точки. Практика обучения письму по системе Брайля подтверждает эффективность целостного усвоения буквы, но часто незрячие прибегают к чтению трудных, особенно зеркальных, букв по частям. Эти анатомические и психофизиологические особенности также были учтены Брайлем. Автор систематизировал все знаки в определённом ключе, подчинённом определённым принципам.

Л.Брайль также изобрёл специальный прибор для письма, которым незрячие пользуются и сейчас. В основе системы Брайля лежит шеститочие, где из различных комбинаций шести точек составлены все знаки: буквы, цифры, знаки препинания, математические, физические, химические знаки, знаки нотной системы. Все эти знаки хорошо приспособлены к осязанию, т.к. в шеститочии самое большое количество точек шесть: 3 в высоту, 2 в ширину. Если бы было хоть одной точкой больше или меньше, то данная система не являлась бы универсальной.

Если соединить все точки шеститочия, то получим прямоугольник, в котором ширина относится к длине как 3:5, и это является основным принципом шеститочия. При этом площадь отдельной буквы равна площади шеститочия.

Читают незрячие слева направо, а пишут справа налево. Счёт точек ведётся сверху вниз слева направо как при чтении, при письме наоборот. Брайлевский знак при чтении является зеркальным отображением того же знака при письме.



Для письма незрячих используется письменный прибор, который состоит из двух подвижно-соединенных между собой металлических или пластмассовых пластин. В верхней пластине вырезаны ряды прямоугольных окон, на нижней к каждому окну соответствуют углубления шеститочия. Между пластинами вкладывается лист бумаги. Пишут незрячие грифелем: металлический стержень вделанный в деревянную или пластмассовую ручку.

В систему Л.Брайля входит 63 знака. Все они располагаются в таблице, состоящей из 5 основных строк по 10 знаков и 2-х дополнительных по 6 и 7 знаков.

1 строка - основная, в ней используются верхние и средние точки и с её помощью построены следующие строки.

2 строка - 1 строка плюс точка 3.

3 строка - 2 строка плюс точка 6.

Процесс письма букв, осуществляющийся в условиях слепоты, происходит за счет установления новых связей между *слуховым и тактильным анализатором*.

В основе процессов чтения и письма лежат сложные механизмы взаимодействия анализаторов и сигнальных систем. Чтение можно определить как зрительно-слухомоторное образование. У людей, не имеющих нарушений зрения, процесс чтения формируется в следующей последовательности:

- зрительное восприятие букв;
- различение букв
- узнавание букв;
- соотнесение букв с соответствующими знаками;
- воспроизведение звуко-произносительного образа;
- прочитывание слова;
- понимание прочитанного.

В случае потери зрения, благодаря действию механизма компенсации, происходит замена зрительного типа восприятия на осязательный. Возможность получения с помощью осязания адекватных представлений, обуславливается сходством зрительного и осязательного восприятия. В основе зрительного и осязательного восприятия лежат схожее двигательное поведение руки и глаза, возможность отражать одни и те же признаки объектов, идентичность физиологических механизмов зрения и осязания.

Возможность замены зрительного восприятия осязанием приводит к изменениям в зрительно-слухомоторной триаде, обеспечивающей процесс восприятия письменной информации: зрительный компонент меняется на тактильный.

Следовательно, техническую сторону процесса чтения, проходящего в условиях потери зрения, можно представить в виде следующих действий:

- тактильное восприятие рельефно-точечных букв;
- тактильное различение рельефно-точечных букв;

- тактильное узнавание рельефно-точечных букв;
- соотнесение букв с соответствующими знаками;
- воспроизведение звуко-произносительного образа;
- тактильное прочитывание слова;
- понимание прочитанного.

При данном способе чтения овладение его технической стороной обуславливается, прежде всего, успешным (последовательным во времени) характером осязательного восприятия в отличие от симультанного (одномоментного) характера зрительного восприятия.

Успешный характер зрительного восприятия приводит к тому, что школьники с помощью осязания воспринимают каждую букву изолированно, отдельно, в результате чего процесс глобального прочтения слова подменяется аналитическим восприятием букв. Кроме того, определенной проблемой для незрячего ученика является зеркальность письма по отношению к чтению, которая обуславливает большое количество инверсий и смещений букв. Трудность также вызывает реализация моторной операции процесса письма, т.е. воспроизведение с помощью грифеля тактильного образа буквы. Если в нормальном письме осуществляется под двойным зрительным и двигательным контролем, то процесс письма незрячего осуществляется лишь под двигательным контролем. А проверка написанного осуществляется опосредованно, спустя время.

Все вышесказанное увеличивает сроки обучения чтению и письму лиц с нарушениями зрения и вносит коррективы в изложение учебного материала (учебники, пособия, рабочие тетради и пр.).

Таким образом, учебный материал, предлагаемый для специального обучения незрячих должен подвергнуться предварительной трансформации и адаптации. Адаптация учебников общеобразовательной школы заключается в создании особого текстового и рельефно-графического оформления учебников. В том числе - необходимом комментировании, словесном иллюстрировании, та или иная адаптация фрагментов плоскочечатного оригинала недоступных восприятию незрячего. К тому же необходимо учитывать, что при печатании текстом шрифтом Брайля он значительно увеличивается, примерно один к трем, то есть стандартный учебник в 120 листов при печатании рельефно-точечным письмом увеличится втрое/вчетверо.

Тщательный анализ международного опыта издания учебных материалов рельефно-точечным письмом по системе Брайля позволил предложить нам следующий алгоритм издания учебников по Брайлю:

1. Государственный заказ на учебник с его данными, взятыми из библиографической карточки. Заказ обусловлен высокой себестоимостью учебных изданий по Брайлю.
2. Адаптация плоскочечатного учебника (учитель-предметник/методист специального обучения детей с нарушениями зрения). Данный этап самый сложный и требует не просто знания шрифта Брайля, а специальных умений, которые позволяют с одной стороны сохранить основное содержание учебника, а с другой сделать максимально доступным учебный материал (рисунки, схемы, таблицы, правила и проч.).
3. Рецензирование адаптированного учебника (тифлопедагог-предметник).
4. Окончательная адаптация с учетом замечаний, предоставленных в рецензии (учителя из пп. 2,3 сотрудничают совместно+незрячий).
5. Передача окончательной адаптации на издание (указать количество рисунков и книг/томов, приложить рецензию). Иметь 2 варианта. Наборщик подтверждает, что ему все понятно в этом варианте (можно письменно).
6. Расчет количества рисунков на каждую книгу (том) учебника.
7. Конвертирование материала плоскочечатного учебника в Брайль (наборщик).
8. Набор учебника по Брайлю.
9. Сдача в набор. Чтение верстки. Корректуры (3-раз.). Сверка (наборщик, учитель/адаптор, редактор, незрячий человек).
10. Подписание в печать (титул, матрицы, обложка, количество уч.-изд. листов, тираж).
11. Тиражирование книги.

Кроме того, на основании анализа данных предлагаем вниманию *требования к адаптации и изданию учебников, изданных рельефно-точечным письмом Брайля.*

1. Разработка (адаптация) учебников для незрячих детей должна проводиться с учетом законов онтогенеза, психофизических особенностей развития детей с нарушениями зрения и их компенсаторных возможностей.

2. При адаптации учебников общеобразовательной школы должны быть сохранены основное содержание, структура, последовательность, логика подачи материала в соответствии с Типовой учебной программой.

3. Должны быть учтены основные дидактические принципы обучения и принцип коррекционной направленности: учет сенсорно-познавательных, компенсаторных возможностей незрячих учащихся.
4. При переводе плоскочечатного учебника в одноименный учебник по системе Брайля, его объем увеличивается в 3-5 раз. Поэтому деление плоскочечатного учебника на тома (книги), должно проводиться в соответствии с техническими параметрами и размерами учебников и учебных пособий для незрячих школьников. Каждый том (книга) включает учебный материал и приложения, объединенные по тематике.
5. Обложки учебников рельефно-точечных изданий должны строго соответствовать обложкам плоскочечатных оригиналов с указанием номера тома (книги).
6. В каждой брайлевской книге сохраняется самостоятельная нумерация страниц.
7. Форматы учебников для незрячих учащихся должны соответствовать значениям: 230x285, 230x295, 230x300, 230x305 мм.
8. Текст в рельефно-точечном учебнике должен воспроизводиться точечным шрифтом №7 и №6,6.
9. Форматы полос издания и рекомендуемые размеры раскладки должны соответствовать в головке 10-15, в корешке 19 мм. Допускаемые отклонения ± 2 мм.
10. Число знаков в строке 30-31, число строк в полосе 24-26.
11. Набор основного текста, кроме стихотворного и примеров по математике, в две колонки не допускается.
12. Двумя и более колонками могут быть размещены списки слов, словосочетаний, тексты словарей при условии отделения их вертикальной чертой друг от друга.
13. Задания в учебнике должны быть представлены так, чтобы учащийся мог осуществлять тактильно-практическую ориентировку в свойствах и качествах объектов, согласовывать эту информацию во время практических действий с ними.
14. При текстовом оформлении учебников для незрячих необходим тщательный отбор плоскочечатного иллюстрированного материала, который заключается в исключении или адаптации отдельных рисунков, схем, сложных для тактильного восприятия, не несущих информационной нагрузки и не влияющих на качество усвоения знаний по предмету.
15. Иллюстративный материал воспроизводится при помощи рельефных линий. Иллюстрации (схемы, таблицы, формулы, карты) выделяются в отдельный блок (в конце каждой книги) для печати их рельефно-точечным шрифтом Брайля либо на термобумаге, полистероле или ПВХ. Исключение могут составлять учебники 1-го класса, когда рисунки и текстовый материал для облегчения восприятия даются на одной странице. Однако следует учитывать, что при этом себестоимость книг значительно увеличивается.
16. При замене иллюстративного материала на рельефно-графические рисунки учитывать, что для незрячих детей важным условием предупреждения формально-словесного усвоения материала является формирование адекватных представлений об изучаемых предметах и явлениях. Рисунок должен передавать правильный образ каждого предмета и явления, точно соответствовать описанию характерных черт узнаваемого в учебнике предмета или явления. Для этого необходимо учитывать размер, пропорциональность предметов. Автор адаптации должен продумать четкость выделения контура изображения, исключение мелких незначимых деталей, должны быть сняты излишние заслонения, пересечения, исключен второй план для упрощения фона. Рисунок должен иметь горизонтальное расположение и некоторую стилизацию изображения. Изображенный предмет должен иметь название, словесное описание, способствовать созданию воображаемой ситуации.
17. Необходимо разделить сложные рисунки на части; заменить (видоизменить) иллюстрированные схемы в тексты или текстовые таблицы с сохранением текстового содержания, структуры, формулировки заданий и упражнений, что приведет за собой корректировку учебного плоскочечатного текста.
18. Должны быть использованы специальные рельефно-графические обозначения для выделения и разграничения учебного материала.
19. При корректировке учебного плоскочечатного текста для иллюстраций производится замена некоторых формулировок; вводится дополнительный текст, поясняющий правила, упражнения, таблицы; расширяются задания, способствующие уточнению представлений об окружающем мире.

Таким образом, адаптация издания к брайлевской печати - это сложный, во многом творческий процесс, поэтому при издании присутствуют как жесткие правила, так и положения, предполагающие творческое применение. Надеемся, что предложенные алгоритм и требования к изданию учебных материалов по системе Брайля послужат предпосылками к обеспечению учебного процесса незрячих учащихся так необходимыми им учебниками.

1 В статье использованы материалы практической стажировки «Учебные пособия для детей с нарушениями зрения. Адаптация, редактирование, корректура учебных изданий» на базе РУП «Народная асфета» (г. Минск) и ТОО «Центр САТР» (г. Алматы) с 24-31 января 2016 г.

2 Башкирова И.Л., Гордиенко В.В. Условные обозначения по системе Брайля при обучении математике и языку. Практическое пособие, - Минск, 2010.

Түйіндеме

Мақалада, Брайль жүйесі бойынша көрмейтін балалардың жазу және оқу дағдыларын қалыптастырудағы кездесетін қиындықтар мен өзіндік сипаты, көру қабілеті зақымдалған балаларға білім беруде қажетті оқу материалдары мен оқулықтардың қамтамасыз етілудің қазіргі жағдайы талқыланған. Халықаралық тәжірибе анализі негізінде Брайлдің рельефті-нүктелі жазуы бойынша оқу материалдарының бейімдеу мен баспадан шығу алгоритміне сипаттама берілген.

Түйінді сөздер: көру, көрмейтін балалар, сезу, ұсақ моторик, түзету жұмысы, түзету сабақтары

Resume

Problem of development, adaptation and edition training materials for blind pupils on Braille's system

The article analyzes the current state of availability of textbooks and teaching materials of educational process blind. Based on the analysis of international experience, an algorithm adaptation and production of training materials on Louis Braille system presents requirements for adaptation and publication of books published in Braille.

УДК 378.1

ОЙЫН АРҚЫЛЫ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ӘРЕКЕТІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІГІ

Б.Орынбасар – Абай атын. ҚазҰПУ, 6М010500-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
Ғылыми жетекшісі: **З.Н. Бекбаева** – Абай атындағы ҚазҰПУ,
Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.к.

Ұлы педагог К.Д. Ушинский жас ұрпақты тәрбиелеуде халық педагогикасының талаптары терең бейнеленген халық ауыз әдебиетінің, әсіресе ертегі жырлары мен мақал-мәтелдерінің, сонымен қатар дәстүрлі ұлттық ойындардың маңызды екенін атап көрсеткен. Ұлттық ойындар ұлт ұлт болып қалыптасқалы халықпен бірге жасасып, ғасырлар бойы ұмытылмай, атадан балаға мұра ретінде ауысып отырған. Олар баланы пайдалы еңбекке, сөйлеуге, мергендікке, тапқырлыққа, ептілік пен күштілікке, бірлесіп қызмет атқаруға, төзімділікке және т.б. тәрбиелеудің ұтымды құралы болған. Қазірде әртүрлі ұлттар ойындары, соның ішінде қазақтың ұлттық ойындары жинақталған кітаптар шығарылуда. Ұлт ойындары – интернационалдық тәрбиенің құралы. Олай дейтініміз ұлт ойындарының арасында өзара үндестік, тығыз байланыс бар.

Кілтті сөздер: ойын, ойын әрекеті, дидактикалық ойындар, ұлттық ойындар, таным, танымдық әрекет, тәрбие, ұлттық тәрбие

Ұлы Абайдың: «Ойын ойнап ән салмай осер бала бола ма?» - деген пікіріннен бала өмірінде ойынның маңыздылығын көруге болады. Бала-бақша балаларының психикасының дамуына ойын әрекеті шешуші рөл атқаратындығы туралы белгілі ғалымдар өз еңбектерінде айтып кеткен: Ж.Аймауытұлы, М.Жұмабаев, Ш.Құдайбердіұлы, С.Торайғыров.

Ал ертедегі ұлы ойшылдар Ж.Ж. Руссо мен И.Т. Песталоцци ойын арқылы балаларды болашақ өмірге бейімдеу керек деп түсіндірген. Ойынның теориясы мен маңыздылығы туралы К.Д. Ушинский мен П.Ф. Лесгафт тәрбие және оқыту барысында ойынның алатын орны туралы С.П. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская өз пікірлерін білдірген.

Педагогикалық үрдісті жетілдіруде ойынның алар маңызы туралы қазақстандық ғалым Н.Құлжанова да зерттеген. Ойын бала үшін еліктеу, инстинкт күнделікті негізгі іс-әрекет және өмірі деп дәлелденген. Н.Құлжанованың айтуы бойынша ойынды әдептілік тәрбиелік мақсатқа пайдалану болашақ өміріне түзу жол салу, үлкендерге еліктеу және өмірдің талаптарына сай бейімдеу деп түсіндірген.

Қазақ халқының ұлт ойындары жеке адамдарды ғана тәрбиелеу құралы емес, ол бүкіл қоғамдық органы өз соңынан ертегінің ұлттың азаматын тәрбиешісі, үлгі берершіктей әлеуметтік орта моделін жасаушы ретінде күрделі қызмет атқарған. Ұлттың ойын арқылы жеке тұлғалар қалыптасып, шыңдалып халыққа танылған сол арқылы өмірге жолдама алып, ел ішінде танымал адамдарға айналған. Қазіргідей арнайы мамандық беретін оқу орындары болмаған кезде ұлт ойындары халқымыздың өз ұрпағын тек ойындаушыларды бәсекеге түсіп жеңімпаз атанып, жүлде алу ғана емес, ата жолын қуып, өзінен бұрынғы дәстүрлерді жалғастырып, өз жұртында бар өнерді игеріп менгеруге, шаруашылық жүргізу қолынан

келетін, ел қорғауға жарайтын батыл да өжет, шапшаң ұрпақтарды тәрбиелеудің өзіндік жүйесін өмірге әкелген. Ойынға тек ойын деп қарамай, халықтың ғасырлар бойы жасаған асыл қазынасы, бір жүйеге келтірілген тамаша тәрбие құралы деп қараған орынды. Ұлттық ойындар халық педагогикасына бір саласы болып отыр. Ғасырлар бойы ұрпақтың керегіне жарап, оларды өмірге әзірлеу қажетін өтеуде. Қазақтың ұлттық ойындары тек дүниені ғана емес, ойды жаттықтырушы да болып табылады. Ұлт ойындарын тек ойын деп қарамай, халықтың ғасырлар бойы жасаған асыл қазынасы, бір жүйеге келтірілген тамаша тәрбие құралы деп қараған жөн. Өйткені, ойын баланың дүниені танып білуге қадам жасар алғашқы басқышы. Егер баланың алғашқы өмір кезіндегі тікелей айнала қоршаған ортамен байланысын адамдармен, жолдастарымен қарым-қатынасын елеп ескермей өмір тәжірибелерінен қол үзгізіп, бірден өзіне бейтаныс дүниеге мәжбүр етсек, олардың психикалық дамуына кері әсер етуі әбден мүмкін. Оның үстіне бұл тәрбие үрдісінде жақыннан алысқа жай нәрседен күрделіге, жеңілден ауырға, белгісізден белгіліге деген қағидаға да қайшы келмейді.

Сондықтан ұлт ойындарын бүгінгі бала-бақша және бала-бақшадан тыс оқу-тәрбие жұмысына, әсіресе балалардың туристік іс-әрекетін ұйымдастыруға енгізудің әлеуметтік-педагогикалық негіздері белгілі бір ғылыми-педагогикалық алғы шарттарға бағындырылуы тиіс. Бала-бақшадағы және бала-бақшадан тыс тәрбие үрдісін жетілдірудің алғы педагогикалық шарттарының бірі - өркениеттің бүгінгі деңгейіне негізделген әлеуметтік-педагогикалық талаптарға сай жастарға білім мен тәрбие беру, адам баласының өткен ұрпақтарының қол жеткізген жетістіктерінен бас тарту деген сөз емес, қайта сол көненің негізінде жаңа мазмұн мен мағыналарға жеткізілетін түрлерді дүниеге келтіру арқылы бүгінгі күн талаптарына сай жас ұрпақты тәрбиелеу мүмкіндігін пайдалану. Ұлттық ойын элементтерін сабақтың барысында пайдалану балалардың білімді қабылдау қабілетін нақтылап, мазмұнын бала санасына жақындатады. Ал балалардың табиғи жағдайда өткізетін туристік іс-әрекеттерде (туристік жорықтарда, жарыстарда) ұлт ойындарын пайдалану тәрбие жұмысына оларды қызықтырып, сліктіре түседі. Ұлт ойындары балалардың іс-әрекеттерінің мазмұнын байытып, нақтылаудың нәтижесінде балалардың белсенділігін жетілдіріп, жұмыс қабілеттерін жақсартады, түрлі қиындықтар мен кедергілерді еркін игеруге мүмкіндік туғызады.

М.Павловтың рефлексік теориясына сүйенер болсақ, барлық оқыту, тәрбие үрдісі байланыс жүйесінің құрылымына негізделеді, ал оның қажетті шарты "Орталық ми қабығының әрекетіне" байланысты болып келеді. Олай болса, ойын қолданылған сабақ, тәрбие жұмысы балаға өзінің етене жақындығымен, түсініктілігімен срекшеленеді. Ойын әрекеті - өзіндік әрекет. Педагогикада өзіндік жұмыс өз алдында жеке тұрып оқыту ұсталған бола алмайды. Ал баланың ойын үстіндегі өзін-өзі жаттықтыруы, өмірді білуге деген құмарлығы, шашығуы, шыңдалуы, оның ақыл-ойын, дене снбегіндегі белсенділігін арттырып, алдына қойған мақсатына жетуге деген ерік-қайратын шыңдайды, алға қарай ұмтылысын, құштарлығын оятады. Осының нәтижесінде балалардың өз бетімен ізденуі, білімді қажетсінуі өсіп, нақтылы қажеттілікке ұласады. Атап айтқанда, білім алуға бала белсенділігі мен білімді игеруге деген санашылық (пен) ұстанымы бала дербестігін туғызып, өзігінен оқу білім алу дағдысын қалыптастырады. Бала бала-бақша қабырғасында, бала-бақшадан тыс ұйымдарда ұжым арқылы білім айғағынан, ол әрдайым өз алдында дербес тұлға арқылы іске асқанымен, ойынға қатынасқан әр баланың алдына жеңіске деген ұмтылыс пайда болады.

Адамның қандай әрекеті болсын қоғамдық әлеуметтік қажеттіліктен туындайды. Бала өзінің қажеттігін өтеу үшін, ішкі талаптарын қанағаттандыру үшін белсенді әрекет жасайды. Баланың ойын әрекеті оның ақыл-ой, дене дамытуы үшін қажет. Баланың ойын әрекетіндегі белсенділігін дұрыс бағалап, ойын іс-әрекетінде оның белсенділігіне, білім алуға, қажетті оқумен дағдыны меңгеруге және оларды күнбе-күнгі тәжірибиеде, өмірде пайдалана білуге үйренуге баланың саналықпен істейтін әрекетіне ұластыруы шарт. Бала белсенділігі негізінен екі түрлі: сыртқы және ішкі белсенділіктен тұрады. Сыртқы белсенділігі көбінесе ойын арқылы, қимыл, қозғалысы, әсіресе өмірлік әрекетіне байланысты болып келеді. Баланың ішкі белсенділігіне оның ойлау әрекетіндегі белсенділігі жатады. Баланың ішкі, сыртқы белсенділігін бөле-жара, бір-бірінен ажырата қарауға болмайғыны байқалады. Нақтылап айтсақ, баланың ойы, қабылдауы, дағдысы ең сақ, баланың ойы, қабылдайы, дағдысы ең алдымен сырттан болатын әсерлердің негізінде ішкі әсерлерді туғызып, қабылдау белсенділігін арттырады. Егер сыртқы әсер солғын болса, ішкі әсердің де солғын болары сөзсіз. Сондықтан А.С. Макаренканың бала ойында қандай болса, өмірде де сондай болады, үлкендердің жұмыстағы қоғамдық өмірдегі қызметкерлігі, қайраткершілігі баланың ойынымен тең деген пікірін мындықтан алшақ деп түсіну қиын. Ұлт ойындарымен бойында бүгінгі жас ұрпақтың бойына дарытарлық ұлттық жағымды қасиеттері ұшан-теңіз, соның бәрі әлеуметтік педагогикалық талаптарды үнемі шыңдап, қоғам талаптарына сай жастарды тәрбиелену ісіне қосар үлесі мол екені даусыз.

Қазақ халқы материалдық мұраларға қоса мәдени қазыналарға да аса бай халықтардың бірі. Сондай

қомақты дүниелер қатарына ұлт ойындары да жатады. Бүгінгі заман достарымыз бен болашақ ұрпақтарымыздың оларды оқып үйреніп, өздерінің кім екендіктеріне барлау жасауына ата-бабаларының психологиялық болмысы мен ойлау жүйелеріне зер салуларына, көздеген мақсаттарына саралап, жете білулеріне, дәстүрлер жалғасын өрістетіп, өткені мен бүгінгі байланыстыра білулеріне, сөйтіп, мәнгүрттік атаулыға тосқауыл қоюларына ұлт ойындары септігін тигізеді. Балалар ойын арқылы шынығып өзінің бойындағы табиғи дарынын шындай түседі. Ойынға халық ерекше мән берген сондықтан, халық оған тек ойын - сауық, көңіл көгеретін орын деп қана қоршаған ең басты - ел қорғауға қабілетті болашақ қайраткер, өзінің осы қасиетін шаршы топтың алдында, баршаға тең, еркін бәсекеде жөніп алуға тиіс болған. Ойын тегінде адам баласының ұжымдық шығармашылығының және орындалуы да көбінесе ұжымдық түрде болғандықтан, ойын үстінде жолдастық, достық қарым-қатынасқа әрекеттенуге тәрбиелеуге мүмкіндік мол.

Психолог ғалым Т.Тәжібаев өз зерттеулерінде ұзақ жылдар бойы қалыптасқан ұлттық ойындар мен спорт түрлерінің кейбір ерекшеліктерін ескілікті білдіреді деген теріс қикарысты орынды сынап отырып, олардың тәлім-тәрбиедегі, денесін машықтыру мен ақыл-ойын жетілдірудегі жеріне тоқталады. Ұлттық ойын түрлері ұрпақтың көңіл көтеруі, ойын-сауық түрлерімен шұғылдануымен ғана шектелмей, олар сол халықтың салт санасын, дәстүрін, тұрмысын білдіретін әрекет екендігін көрсетеді. Кез келген ойынның түр сипаты халықтың тіршілік тынысын бейнелейтін құбылыс.

Ойын - маңызды іс. Егер біз ойынды тек көңіл көтеру үшін немесе дем алу ретінде пайдалансақ, одан ешқандай пайда болмайды. Қандай ойын болса да, ол негізгі мақсатқа жұмысалуы керек, өйткені ойын баланы дамытады. Ойын адам жолын ынтымақтығымен бірге, оның бойындағы көптеген қасиеттерді ұштап, білім дәнін бойға бидіртпей дарытады. Ойындардың қай-қайсысы болса да баладан төзімділікті, тапқырлықты, ізденімпаздылықты, шеберлікті т.б. толып жатқан қасиеттерді талап етеді. Қызығу - танымдық іс-әрекеттің қозғаушы күші. Баланың қызығуы жәрдемімен оқып үйрену барысында қабілеті ашылып, дарыны ұшталады, өз күшіне, мүмкіншілігіне сенімі артады, кісілігі қалыптасып, дара тұлғалық сипаттарға ие болады. Танымды қызығу оқыту мен тәрбиелеу нәтижесінде қалыптасады. Педагогикалық әдебиеттерде оны қалыптастырудың үш жағдайы туралы жиі айтылады.

Біріншісі - оқытудың мазмұны мұндағы балаларды қызықтыратын мазмұнының берілу түрі, жаналығы, ғылыммен техниканың соңғы табыстары тандандыратын тарихи деректер, білімінің ғылыми іс жүзінде қолданылуға бұрыннан білетін мағлұматтың жаңа қырының ашылуы.

Екіншісі - балалардың таным әрекетін ұйымдастыру формалары, құралдарын және әдістерін жетілдіру. Бұған жататындар: сабақтың дәстүрлі емес түрлерін өткізу, оларды қолданылатын техникалық және көрнекі құралдардың тиімділігін арттыру, танымдық ойындар ұйымдастыру, проблемалық және интегративті ұстанымдарды жүзеге асыру, пәнаралық және пәнішілік байланыстарды тудыру, ғылымның өмірмен, өндіріспен, техника және экологиямен байланысын ашып көрсету, балалардың өздігінен істейтін жұмыстарын және өздігінен білім алуды тиімді ұйымдастыру, шығармашылық және зерттеу жұмыстарын белсенді қалыптастыру, білімтексеру мен бағалаудың алуан түрлерін ұтымды пайдалану арқылы оқытудағы кері байланысты жетілдіру.

Үшіншісі - тәрбиеші мен бала, бала мен бала арасындағы қарым-қатынас сыйластық, ізеттілік орнатып, жүрек жылуының болуын қамтамасыз ету. Бала өзі ұнатпайтын тәрбиешінің пәнінен ешқашан қызықпайды. Балалар өзара сыйласа алмайтын, тәртіп жиі бұзылатын сабақтардан тезірек құтылуға тырысады.

Қызығуды туғызу үшін ойын түрлерін пайдаланудың орны бөлек. Тиімді қолданылған ойын түрлері тәрбиешінің түсіндіріп отырған материалын балалар зор ынтымақпен тыңдап, берік меңгеруіне көмектеседі. Өйткені балалардың аңсары сабақтан гөрі ойынға ауынып отырады. Қызықты ойын түрінен кейін олар тез сергіп, тапсырманы ықыластанан әрі сапалы орындайтын болады. Ойындар барлық сыныптарда қолданылады.

Әр қашан да тәрбиеші ойынға қойылатын төмендегі әдістемелік талаптарды біліп, орындап отыруы тиіс: ойынның мақсаты нақты қойылып, керекті көрнекіліктер мен материалдар күн ілгері дайындалып, оңтайлы жерге қойылуы керек; ойынға кірісер алдында оның жүргізілу тәртібі балаларға әбден түсіндірілгені жөн; ойынға сыныптағы балалардың түгел қатысуы қамтамасыз етуі керек; ойынның жүру барысында тәрбиеші балалардың түгел қатысуын қадағалаумен қатар, олардың ойын үстінде шешім қабылдай білуіне, ойлана білуіне жетелеуі керек.

Ойын түрлерінің материалдары сабақтың тақырыбы мен мазмұны неғұрлым сәйкес алынса, соғұрлым оның танымдық, тәрбиелік маңызы да арта түседі. Оны тиімді пайдалану сабақтың әсерлігін тартымдылығын күшейтеді, балалардың сабаққа ынтымақпен қатысуы мен қызығушылығын арттырады. Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздың қолында. Адам уақытпен бірге адымдайды, уақытпен бірге өмір сүреді. Білім туралы заңда тәрбиешілер бас қосуларында сапалы білім, саналы азамат

өсіру туралы талай пікірлер айтылады. Болашақ еңбек етіп, өмір сүретіндер бүгінгі балалар. Біз оларды қалай тәрбиелесек ертеңгі Қазақстан сол деңгейде болады. Сондықтан да тәрбиешіге жүктелер міндет жүгі өте ауыр. Шәкірттерінің ертеңін ойламаған ұстаз еліміздің болашағына жаны ауырмағаны. Ісіне берілген жаңалықты жатсынбай, ұлттық қасиеттеріміздің асылдарын асқақтата отырып, оқушының жанына нұр құя білу ұстаз парызы деп ойлаймын. Көп оқушы ұстазына ұқсағысы келеді. Тәрбиеші бақыты мен қуанышы - оның шәкірттері білімді болып, ұстаз сенімін ақтай білуі. Мұндай белеске жету үшін тәрбиеші алаңдамай жұмыс істеуі керек. Тәрбиешінің беделі оның жеке басының, жан дүниесінің көркемділігіне, біліктілігіне байланысты. Ағартушы Ы.Алтынсарин "Егер шәкірт бір нәрсені түсінбесе оған баланы кінәламау керек. Бұл жерде ұстаз кінәлі, сондықтан да ұстаз берер білімін жеткізе білгені жөн" деген ойды айтқан. Тәрбиешілер мен балалардың ойын мен тәжірибе сабақтарына қызығушылығы балалар үшін әсерлі де тартымды ойын тәсілі болса, бала үшін бұл оқу үрдісін түрлендіру. Ойын түрінде өтетін сабақтар балаларды бала-бақшадан шыққаннан кейінгі өмірге дайындайды. Олар үшін тек қандай да бір жағдайда не істеу керектігін жаттап, есіне сақтаудан гөрі іс жүзінде көріп, өзін рөлге қойып, шешім қабылдау әлдеқайда қызық. Осындай ойын түрлері имитациялық деп аталады. Оқытудың имитациялық түрі арқылы оқушылардың білім сапасы мен белгілі бір пән немесе тақырып бойынша дайындығын білуге болады.

Педагогика ғылымында ойын әрекетінің оқу үрдісінде алатын орны туралы зерттеліп жүрген еңбектер аз емес. Себебі ойын - оқу, еңбек іс-әрекеттерімен бірге адамның өмір сүруінің маңызды бір түрі. «Ойын» - бұл адамның мінез-құлқын өзі басқарумен анықталатын қоғамдық тәжірибені қалыптастыруға арналған жағдаяттар негізіндегі іс-әрекеттің бір түрі. Адамзат тәжірибесінде ойын әрекеті мынадай қызметтерді атқарады: Ойын-сауық; Коммуникативтік немесе қарым-қатынастық; Диагностикалық (ойын барысында өзін-өзі тану); Коррекциялық (өзін-өзі түзету); Әлемстендіру.

Оқу үрдісінде кеңінен қолданылатын ойынның тағы бір түрі ол - дамытушы ойындар. Дамытушы ойындардың маңызы балалардың ынта-ықыласын есепке ала отырып, оқуды қызықты етіп, білім, білік дағдыны қалыптастыру. Дамытушы ойындарға қойылатын бірінші талап-баланың танымдық әрекетін, қызығушылығын дамыту. Бұл талаптар төмендегідей сұраныстарға жауап береді: балаларға өзінің қабілетін көрсете білуге мүмкіндік беру; баланы басқалармен жарыса білуге қалыптастыру; білік пен дағдыны қалыптастыру үшін білімді өзі ізденуге қамтамасыз ету; ойын барысында балаға жаңа білім, білік дағдылардың қайнар көзіне жеткізу; баланың ойын барысында жеткен жеңісі оның жаңа алған білім, білік дағдыларымен сәйкес келетіндігі. Мектеп оқушыларының негізгі әрекеті - оқу, қарым-қатынас, ойын және еңбек болса, бұлардың әрқайсысы негізгі функцияларды атқарып, баланы дамытады. Оқу білім алу мен білік, дағдысын қалыптастырса, қарым-қатынас бұл балалардың бірін бірі дұрыс қабылдап, сонымен қатар жаңалық алмасуын арттырады. Ойын - пәндік әрекеттерді жетілдіріп, бірлесіп жұмыс жасай білуге дағдыландырады. Ал еңбек - қолдың қозғалысын жақсартып, практикалық кеңістік және көрнекі ойлауын жетілдіреді.

Ұлттық психологияның өзіндік маңызы бар және өте күрделі құрылымдық элементтерінің бірі ұлттық сезім болып есептеледі. Ұлттық сезім халықтардың өмірінде ерекше маңызды орын алады. Әсіресе адамдардың рухани келбетін қалыптастыруда және дамытуда, интернационалдық тәрбиеде зор маңызы бар. Бүгінгі таңда қоғамымыздың даму бағытында жан-жақты дамыған сауатты, саналы азамат тәрбиелеу мәселесі жүктеліп отыр. Мұндай мақсаттың баянды болуы оқу-ағарту жүйесінің үлесіне түсетінін ескерсек, білім негізі бастауыштан басталғандықтан, жас жеткіншектердің білімді,білікті болуына ойынның алатын орны ерекше. Ойындарды мектепке дейінгі балаларының оқу - іс-әрекеттерінде белгілі бір жүйемен пайдалану қажет. Ойындардың оқыту мазмұнына, танымдық іс-әрекет сипатына, ойын құрылымына сәйкес жіктемелері бар. Ойындардың жіктемесі оқушылардың жас ерекшеліктеріне, ойын сипатына, дене қасиеттерін, қимылдық әрекеттерді дамытуға, ойындардың педагогикалық мүмкіндіктеріне сәйкес жасалады.

Баршамызға белгілі ойын арқылы баланың дене құрылысы жетіліп өзі жасаған қимылына сепімі артады. Баланың бойында ойлау, тапқырлық, шыдамдылық, ұйымдастырушылық, белсенділік қасиеттер қалыптасады. Сабақтан тыс уақытта ойналатын ойын түрлері оқушылардың қимыл қозғалысқа деген икемділігін арттырып, шығармашылық қабілетін кеңейтеді. Халық өзін қоршаған дүниенің қыры мен сырын егжей-тегжейлі білуді баланың шамасына ойын арқылы жастайынан сіңіре беруді көздеген. Ойын бала табиғатымен егіз. Өйткені бала ойынсыз піспек емес, жан-жақты дамымақ емес. Бұл жерде атап айтатын бір нәрсе, ойындарды бүгінгі педагогикалық ілім талаптарына сай іріктеп, ретті қолдана білсек, онда ол сабақтың сапасын көтеріп, тиімділігін арттырады, сабақтан тыс уақытта жүргізілетін тәрбие жұмыстары жандандыра түседі.

- 1 Керімбаев Р., Керімбаева Б. Дидактикалық ойындар «Қазақстан мектебі» №5, 2006 ж.
- 2 Баласағұни Ж. «Құтты білік» \ аударған А.Егеубаев. – Алматы, 1986.
- 3 Қоянбаев Ж.Б. Педагогика, - Астана, 1998 ж.
- 4 Ушинский К.Д. Балаларды тәрбиелеу және оқыту жөніндегі таңдамалы пікірлері, - Алматы, 1961 ж.
- 5 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы, 1994 ж.

Резюме

Бекбаева З.Н. - к.п.н, ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, kaznauzake@mail.ru.
Орынбасар Б. - магистрант 2-го курса КазНПУ имени Абая

Особенности развития познавательных возможностей детей средствами игры

На современном этапе важным звеном общественного развития является система образования в целом, и дошкольное образование как этап обучения подрастающих членов общества, на котором формируются основные умения и навыки, необходимые в дальнейшем обучении. Темпы роста объемов учебного материала диктуют свои условия к применению методов обучения старших дошкольников с нарушениями слуха. И методы эти зачастую направлены на количество усваиваемого материала, а отнюдь не на его качество.

Такой подход, естественно, не способствует успешному усвоению программного материала и повышению уровня количества знаний. Наоборот, материал, плохо усвоенный детьми, не может являться надежной опорой для усвоения новых знаний.

Решение этой проблемы кроется в использовании методов обучения старших дошкольников с нарушениями слуха, базирующихся на передовых представлениях детской психологии. И одним из актуальных методов обучения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха является игра.

Ключевые слова: игры, игровой деятельность, дидактическая игра, национальная игра, познание, познавательная деятельность воспитание, национальное воспитание

Summary

Bekbayeva Z.N. - the senior lecturer of department of special education KazNPU named after Abai, kaznauzake@mail.ru,
Orynbasar B. - undergraduate Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty

Features of the development of cognitive activity of children playing means

At present, the important part of social development is the education system in general and pre-school education as a stage of training the younger members of society, which formed the basic skills needed for further training. The rate of growth of educational material dictate their conditions to the use of methods of training the senior preschool children with hearing impairments. And these methods are often focused on the amount of absorbable material, rather than on its quality.

This approach, of course, is not conducive to the successful assimilation of the program material and raising the amount of knowledge. On the contrary, the material is poorly digested children, may not be a reliable support for the assimilation of new knowledge.

The solution to this problem lies in the use of methods of training the senior preschool children with hearing impairment, based on advanced notions of child psychology. And one of the important methods of teaching preschool-age children with hearing impairment is a game.

Keywords: games, gaming activities, didactic game, national game, cognition, cognitive activity education, national education

УДК: 376.37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

И.А. Денисова – к.п.н., старший преподаватель кафедры Специального образования
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан

Сегодня в печати появилось много разнообразной литературы, позволяющей учителям и родителям подбирать диагностический и методический материал для работы с детьми, испытывающими временные трудности в овладении программным минимумом по русскому языку. При этом образовательные потребности детей, имеющих значительные или глубокие нарушения речи, к сожалению, остаются без внимания. В статье представлены авторские материалы по диагностике языковых ЗУНов, разработанные с использованием таксономии Б.Блума [1].

Ключевые слова: языковые знания, умения, навыки, таксономия Блума, уровневый подход

Дети с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития испытывают серьезные препятствия на пути освоения Государственного образовательного стандарта по русскому языку. Эти препятствия связаны с:

- недоразвитием всех компонентов речевой системы;
- слабой мотивацией к успешному освоению знаний;
- индивидуальными психологическими отклонениями на фоне нарушения структуры учебной деятельности вообще и когнитивных процессов в частности;
- ослабленным соматическим здоровьем.

Конечно, программы специальных коррекционных школ для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР) учитывают особенности развития представителей данной категории, но в каждой из этих образовательных организаций есть обучающиеся, испытывающие особые трудности в освоении программы и нуждающиеся в дополнительной помощи логопедов и поддержке учителей.

Известно, что детские переживания по поводу систематического отставания по основным учебным предметам, страх получить неудовлетворительную оценку ведут к детским депрессиям, снижению учебной мотивации и нежеланию быть активным участником образовательной среды.

Все это – звенья единой цепи, разорвать которую должны определенные позитивные стимулы.

По мнению ученых (К.Элтон, С.Лорильярд, Е.Н. Шишов и др.), скорейшим путем изменения процесса обучения станет изменение системы оценивания эффективности обучения, т.к. при существующей классической системе оценивания ученик старается выучить именно то, что учитель с него спрашивает, а не то, что учитель считает важным [2].

В этом случае наиболее эффективной, на наш взгляд, является качественная поэтапная оценка знаний, возможно с неоднократным повторением контрольного задания в различных ситуациях в зависимости от психического состояния ребенка.

В такой работе необходимо сотрудничество психолога, учителя, логопеда и родителей.

Как определено в «Методических рекомендациях по диагностике учебных достижений учащихся специальных (коррекционных) школ» (рекомендованы МОиН РК к использованию в учебном процессе, Алматы-Астана, 2009 г), исследование состояния языковых знаний, умений и навыков должно проводиться поэтапно. Предлагаемая нами система оценки не отвергает традиционной формы контроля усвоения материала, а сочетается с ней. Так, оценки за диктанты могут быть выставлены в баллах, но для качественной характеристики учебных достижений этого недостаточно. Учитель должен сделать еще и анализ ошибок в диктантах и самостоятельных работах и заполнить специальную таблицу

Оценка, согласно требованиям технологии педагогического мониторинга, должна быть объективной, содержательной и обоснованной. Она должна основываться не только на точной *количественной характеристике*, но и *содержать неформальные качественные наблюдения, отражать педагогические цели и, главное, щадить психику ребенка на всех этапах обучения* [3].

Диагностические материалы, разработанные нами в помощь учителям и логопедам, предназначены, прежде всего, для выявления знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку.

Все диагностические задания, используемые в итоговой диагностике за начальный курс русского языка, подобраны и размещены по *таксономическому принципу* (от низшего к высшему уровню: знание – понимание – применение). При этом задания ориентированы на отслеживание достижения программных целей, которые даны в документальной формулировке, в соответствии с текстом Специальных образовательных программ для детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития. Фиксация результатов в Картах достижений учащихся является средством, призванным помочь учителю успешно решать задачи индивидуального подхода в обучении грамматике, правописанию и чтению детей с ЗПР и ОНР.

Далее, ориентируясь на итоги диагностики и Технологическую карту-проект, логопед определяет цели и содержание коррекционного курса языковой грамотности, который, по задумке авторов, разрабатывается индивидуально, - в зависимости от итогов педагогической диагностики.

В разных начальных классах диагностическая работа имеет свои особенности. При проверке учебных достижений в 0-2-х классах педагог использует одну основную форму контроля: слуховой диктант. При проведении итоговой диагностики за курс начальной школы, то есть по окончании 4-го класса, кроме диктанта, школьник выполняет уровневые грамматические задания в специальном Атласе. (Приложение 1). Организация и проведение работы по использованию «Атласа уровневых диагностических заданий» имеет свои особенности.

Возможны два варианта организации диагностической работы в Атласе:

I вариант: «Горизонталь». В этом случае учащемуся предлагается проверка качества усвоения программного материала по русскому языку от первого тематического раздела до последнего: сначала –

на низком уровне, затем – на среднем, и, наконец, на высоком уровне. Такой подход наиболее эффективен для учащихся с системным недоразвитием всех компонентов речевой деятельности, таких как: нарушение звуко-слоговой структуры слова; устойчивый аграмматизм; многочисленные замены, пропуски, перестановки отдельных букв и слогов при письме; бедность и стереотипность синтаксического оформления речи; ограниченный словарный запас.

II вариант: «Вертикаль». «Вертикальное» продвижение в системе грамматических заданий предполагает поуровневое исследование усвоения каждого отдельно взятого тематического раздела – от низкого уровня до высокого. Такой вариант диагностики освоения программного материала наиболее эффективен в случаях, когда необходима целенаправленная проработка одного или двух тематических разделов учеником с неравномерной успеваемостью и особыми трудностями в освоении русского языка по тем или иным причинам. «Выпадение» того или иного звена из общей цепи теоретических сведений нередко встречается у детей, соматически ослабленных и часто пропускающих школу по болезни.

В случае, когда у ребенка не сформированы знания более чем по трем тематическим разделам, ему целесообразно предложить «горизонтальное» диагностирование.

Следуя четким инструкциям о проведении и организации коррекционной и диагностической работы, рекомендациям по оценке достижений учащихся и фиксированию результатов в специальных таблицах наблюдений, педагог может легко и удобно использовать предложенный материал при фронтальной работе, запланированной на каждый день.

Уровневое распределение материала в Атласе позволяет диагностировать не только полноту и правильность фактических языковых знаний, но и уровни сформированности познавательных умений (от узнавания до трансформации) - в соответствии с таксономией педагогических целей Блума [1].

Так, если ребенок самостоятельно справился с 1 заданием, то можно предположить, что его познавательные умения и навыки соответствуют **1 уровню**, т.е. он (учащийся) способен:

- вычленять;
- узнавать;
- распознавать;
- запоминать;
- воспроизводить;
- языковые единицы в ряду других подобных, определения, формулировки и названия объекта.

При условии выполнения задания 2 в каждом из тематических блоков можно предполагать, что его когнитивные умения соответствуют среднему, **2-му уровню**, т.е. учащийся способен

- понять и
- объяснить собственное применение усвоенных знаний и
- выполнить аналогичное задание или решить орфографическую задачу по образцу, то есть «сделать перенос» знаний

Правильное выполнение задания 3 позволяет определять уровень познавательных действий этого учащегося как **высокий**, т.е. ученик может:

- применять усвоенные знания в измененных обстоятельствах путем *трансформации* этого знания и
- включить новое знание в систему собственных представлений и знаний.

Следует помнить, что, в силу своеобразия каждого учащегося, балльная отметка о результатах выполнения задания детьми с трудностями в обучении не носит обязательного характера [4]. Не рекомендуется выставлять оценки по пятибалльной шкале. Однако, если учащиеся или их родители изъявят желание получить (узнать) результаты диагностики в традиционной пятибалльной системе, то можно предложить следующее соответствие:

Выполнение

1-го задания гарантирует 3 балла (1 уровень в таблице достижений)

1-го и 2-го 4 балла (2 уровень)

1-го, 2-го и 3-го - 5 баллов (3 уровень)

Все задания расположены по принципу усложнения познавательных действий, требуемых для решения языковой задачи (от узнавания до трансформации).

Уровень выполнения определяется по каждому заданию, затем определяется обобщенный показатель. Задания всех уровней тематически совпадают, а степень их сложности постепенно возрастает. Этот этап работы предполагает творческое использование материала, поэтому невозможно точно определить место и время его проведения, а также количество заданий для каждого ученика на одно занятие. Оно (это

количество) будет зависеть от желания ребенка, его психологических особенностей и состояния здоровья к моменту диагностики. Но для перехода на следующий уровень требуется выполнение всех заданий предыдущего. Педагог может и должен стимулировать учащегося к продолжению работы, к продвижению на более высокий уровень. Таким образом, целесообразно проведение II этапа итоговой диагностики во внеурочное время, например, на логопедическом занятии. Руководить этой работой может как учитель, так и логопед.

Задание считается выполненным, если ребенок справился с не менее чем 50% материала (например, правильно изменил, согласно инструкции, 5 и более слов из 10-ти или правильно определил место для разделительного Ъ в двух словах из четырех предложенных).

По окончании работы в Атласе педагог анализирует результаты деятельности школьника на 1-м (слуховой диктант) и 2-м (Атлас грамматических заданий) этапах, обобщает данные и заносит их в Индивидуальную Карту достижений учащегося (Приложение 2).

В Карте достижений в каждой строке ставится значок «*» только в одной из трех колонок по следующему принципу:

В первой колонке проставляется значок, если: учащийся имеет лишь поверхностное представление (знание) о данном языковом объекте или умеет выполнять требуемое действие, оно же - диагностируемый навык - лишь с организующей и направляющей помощью учителя, то есть, данный навык находится на начальной стадии своего формирования. Это условно первый уровень учебных достижений

Во второй колонке значок проставляется, если: учащийся, в основном, ориентируется в названиях, но его представления о понятиях, терминах, языковых явлениях неточны, смешиваются, актуализируются недостаточно; диагностируемое умение, выраженное в соответствующем орфографическом действии, может быть выполнено с направляющей помощью учителя или по образцу. В этом случае можно говорить о том, что навык находится на пути своего формирования. Это условно второй уровень учебных достижений

В третьей колонке значок проставляется, если: учащийся вполне владеет соответствующей языковой терминологией, имеет четкие представления об изучаемых языковых единицах, легко их актуализирует и при этом диагностируемое умение, выраженное в соответствующем орфографическом действии, может быть выполнено вполне самостоятельно, без помощи учителя или образца даже в нестандартной, незнакомой ситуации. В этом случае можно говорить о том, что диагностируемый навык сформирован. Это условно третий - оптимальный для дальнейшего изучения языка - уровень учебных достижений.

Учитель заполняет Карты достижений на основании результатов выполнения ребенком текущих и годовой контрольных работ (диктантов с заданиями), а по завершении 4 класса при заполнении карт достижений учитываются результаты работы в Атласе уровневых заданий.

Известно, что целью любого образовательного мониторинга является оптимизация процесса **дальнейшего обучения**. Не составляет исключения и коррекционно-образовательная деятельность логопеда, который активно подключается к работе сразу после проведения Первого этапа диагностики языковых программных знаний и умений. Но, если, диагностику с использованием предлагаемого нами Пакета может проводить как логопед, так и обычный учитель, то коррекционный курс, с учетом итогов диагностики, индивидуально для каждого учащегося, должен разработать и реализовать специалист по развитию речи, то есть именно логопед.

Уровнево-технологический подход к проведению диагностики учебных достижений по языку позволил нам разработать специально для логопеда целеполагание и содержание коррекционного курса языковой грамотности и представить его в форме Карты-проекта, описание работы с которой мы планируем представить в следующем номере Вестника КазНПУ имени Абая (№4, 2016). Карта-проект коррекционного курса языковой грамотности – это перевод содержания программы курса на язык микроцелей. Формулировка цели должна обеспечить объективный и однозначный контроль степени ее достижения. Поэтому необходима не только операциональная (конкретная и диагностическая), но и уровневая постановка цели. Уровневое целеполагание позволит сделать процесс обучения школьников максимально управляемым и легко контролировать их учебные достижения.

Анализируя итоги диагностики, логопед должен выявить один из четырех возможных уровней успешности усвоения программного материала или, в контексте компетентностного подхода, уровней готовности к усвоению орфографии каждого учащегося [5].

Неготовность, когда качество выполнения диагностических заданий составляет менее 50%, обозначается в нашей методике как «Нулевой, Допороговый уровень». Первый уровень достижений, при котором среднеарифметический показатель 50%-75%, условно можно обозначить как «пороговый», второй, или

«допустимый» уровень учебных достижений предполагает, что качество выполнения диагностических заданий - 76-95%, третий уровень - «оптимальный» с точки зрения дальнейшего изучения языка соответствует показателю качества 95% и выше.

Тщательный анализ структуры орфографического навыка позволяет выделить три уровня целей коррекционного обучения. Индивидуальная характеристика речевого дефекта, выявленная в ходе диагностики, представляет логопеду информацию о том, на каком из уровней произошел «сбой» механизма усвоения орфографии.

Это может быть:

А) неспособность ребенка к *восприятию, узнаванию и различению* языковых единиц, что характерно при нарушении деятельности перцептивных (воспринимающих) зон коры. По данным нашего исследования, такого рода нарушения характерны для детей с *первым (критическим, пороговым) уровнем готовности* к обучению орфографии. Так, целью коррекционного обучения в первый период курса для детей с первым уровнем готовности является расширение их сенсорно-перцептивного диапазона.

Б) неспособность полноценно выполнять *практические языковые действия*: практическое словообразование, выполнение языковых заданий по образцу и т.п. что бывает в случаях нарушения в гностико-опознавательных зонах мозга. По нашим данным, этим страдают дети со *вторым уровнем готовности к изучению орфографии*. Для них наиболее актуальными будут задачи по развитию гностико-практического диапазона.

В) недостатки в выполнении *абстрактно-языковой деятельности* характерна для детей с *третьим уровнем готовности* ставятся цели по развитию аналитико-синтетической, собственно языковой, деятельности, например, обучение решению орфографических задач.

Угадывается прямая ассоциация с таксономией образовательных целей Блума, который различает уровни: А) восприятия узнавания, Б) понимания и переноса знания на стереотипную практическую деятельность по образцу и В) применения усвоенного знания в собственной свободной деятельности.

Понятно, что дети с I-ым, самым низким, уровнем готовности должны последовательно пройти через все три периода обучения. Уровневые цели реализуются в курсе ознакомления с программным языковым материалом, наиболее значимым, востребованным в практической жизни ребенка, с тем условием, что вид деятельности ребенка (узнавание, практические языковые действия по образцу или абстрактно-языковые) в течение всего данного периода коррекционного обучения остается неизменным и строго соответствует уровню его готовности к овладению орфографией. Уровневое целеполагание для всего коррекционного курса отражено в Карте-проекте будущего коррекционного курса, о чем речь пойдет в следующей статье. Исходя из карты-проекта коррекционного курса, можно определить основные направления деятельности логопеда и детей с разными учебными достижениями по языку в тот или иной период обучения.

Мы надеемся, что представленный в статье фрагмент диагностического инструментария поможет учителям и логопедам индивидуализировать коррекционно-речевой процесс и добиваться максимальных результатов в продвижении любого ученика класса.

Приложение 1.

Атлас диагностических заданий по русскому языку

Выполнил ученик 4 класса _____

Тематический раздел: «Фонетика и графика»

Диагностика 1. Тема: "Гласные и согласные звуки и буквы"

Проверяемое умение	Задание	Результат	Примечание
1. Уметь различать гласные и согласные звуки и буквы	1. Впишите необходимое: В русском языке есть такие гласные буквы _____ 2. Подчеркните в словах гласные. <i>Дедушка, прямой, кино, яма</i> 3. Подберите и запишите слова с указанным количеством букв и звуков. <i>3 звука и 4 буквы</i>		
2. Уметь различать твердые и	1. Какие буквы стоят после мягких согласных? Подчеркни! А, Я, Е, Ю, О, Ъ, Ы, И		

<p>мягкие согласные</p>	<p>2. Подчеркните одной чертой твердые согласные, а двумя - мягкие. <i>Шелест, конь, пиццат, мальчик.</i></p> <p>3. В словах измените вторую букву так, чтобы первая согласная звучала мягко. <i>Лото _____ бал _____</i> <i>пуск _____, нос _____</i></p>	
<p>3. Уметь обозначать на письме парные звонкие и глухие согласные</p>	<p>1. Впишите необходимое; соедините в пары: <i>Чтобы проверить парный согласный в конце слова, нужно изменить слово так, чтобы после этого согласного стоял _____</i></p> <p><i>б, г, в, ж, з, д</i> <i>ф, п, ш, к, т, с</i></p> <p>2. Впишите нужную букву, запишите проверочное слово. <i>Матро... (з-с), наря... (д-т), сугро... (б-п), шала... (ж-ш), сне... (г-к), зу... (б-п), ле... (с-з), кров... ь(в-ф), ду... (б-п), оре... ки(ж,ш),коро... ка(б,п)</i></p> <p>3. Исправьте ошибки. <i>Иерог лофко поймал мяч. Мальчик лечид зуп. Кот залес на дуп. Пез лает.</i></p>	
<p>4. Уметь выполнять перенос слов</p>	<p>1. Выберите вариант, где слово правильно разделено на слоги: <i>а) ко-ле-со б) кол-ес-о</i></p> <p>Выберите вариант, где слово правильно разделено для переноса: <i>а) ис-то-ри-я б) ис-то-рия в) ист-ор-ия</i></p> <p>2. Спишите слова, разделяя их для переноса: <i>Краски, стол, удача, майка, кольцо, удар, сон, рукав, ученица, играть.</i></p> <p>3. Запишите 2-3 слова, которые нельзя разделить для переноса.</p>	
<p>5. Уметь правильно оформлять на письме имена собственные</p>	<p>1. Впишите необходимое: <i>И.Ф.О. людей, клички животных, названия городов, рек, улиц пишутся с _____ буквы. Подчеркните собственные имена существительные:</i> <i>река Обь, профессор Круглов, улица Байтурсынова, кошка Мурка, собака бульдог, домашняя птица, пес Рекс, Наталья Петровна, Нурбиби-апай, Альмамбет-ага.</i></p> <p>2. Обведите кружком букву, которая должна быть заглавной. <i>юрий алексеевич, город астана, собака бим, врач сергеева, студент петров, котенок мурзик, река ишим, напиток «буратино».</i></p> <p>3. Подпишите конверт с письмом. <i>Кому: ФИО _____</i> <i>Адрес: город _____ ул. _____ д. _____</i></p>	
<p>6. Знать правописание слов с сочетаниями жи, ши, ча, ша, чу, шу</p>	<p>1. В данных словах подчеркните сочетания жи, ши, ча, ша, чу, шу, чк, чн, нч <i>Дружить, чабан, чутье, шиповник, часто, качка, нянчить, ночной, хочу</i> Запишите слова в 3 столбика. <i>Шина, участок, чуб, трещат, запуцу, ножи, живет, туча, счастье.</i></p> <p>2. Вставьте пропущенную букву. <i>Ч...мазый, удач..., щ...ка, ош...бка, навещ...ть, свеж...й, ж...вот, щ...дить, ч...м.</i></p> <p>3. Составьте и запишите предложение, используя слова с данными сочетаниями.</p>	
<p>7. Уметь правильно списывать слова, предложения, текст, сверяя написанное с образцом методом почленно-го сравнения</p>	<p>1. Прочитай: <i>В ясную погоду сирень источает невероятно приятный и свежий аромат.</i></p> <p>2. Спиши предложение</p> <p>3. Сравнивай по очереди каждый отделенный слог в образце и для себя, исправляй ошибки, которые встретишь.</p>	
<p>8. Знать все названия букв, их порядок в алфавите, уметь пользоваться алфавитом</p>	<p>1. Запиши все буквы от «д» до «л». Правильно их прочитай.</p> <p>2. Выпиши из словаря четыре слова, обозначающих предмет, в алфавитном порядке. Запиши имена четверых одноклассников в алфавитном порядке</p> <p>3. Составь алфавитный справочник названий цветов. Запиши начало.</p> <p>А _____ Б _____ В _____ Г _____</p>	

<p>Употреблять разделительный Ъ</p>	<p>1. Из данных слов выбери и подчеркни слова с разделительным Ъ Петр, Марья, Игорь, Софья, Алия, Ольга, Антон</p> <p>2. Вставь пропущенные буквы Мы с...ли у руч...я под тен...ю ел...й.</p> <p>3. Дополни предложения словами с разделительным Ъ С деревьев опали _____ Спелые _____ гнутся к земле на хлебном поле. Дождь _____ как из ведра. Подушку делают из пуха и _____</p>		
-------------------------------------	---	--	--

Тематический раздел: «Морфемика» Диагностика 2. Тема «Состав слова»

Проверяемое умение	Задание	Результат	Примечание
<p>1. Уметь определять ударные и безударные слоги</p>	<p>1. В данных словах поставьте знак ударения, отметьте безударную гласную: <i>глаза, дочка, нога, часы, роса, зверьки, светил</i></p> <p>2. Отметьте только те корни, на которые не падает ударение: <i>столы, ноги, глаза, лиса, лес.</i> Вычеркни «лишнее» слово: <i>Рис, рисовая(каша), рисует, рисинка</i></p> <p>3. Подбери 4 слова с ударением в корне и 4 слова без ударения в корне</p>		
<p>2. Уметь проверять безударные гласные способом подбора однокоренного слова</p>	<p>1. В данных словах отметьте безударную гласную: <i>домашний, давно, глаза, бачок</i></p> <p>2. Впишите нужную букву, запишите проверочное слово, обозначьте ударения <i>тр...ва (о-а), з...мля (и-е), п...тно (и-я), ст...на (е-и)</i></p> <p>3. Исправьте ошибки: <i>Жил у сторухи серый казленок</i> <i>Лисник вышел к большой реке.</i></p>		
<p>3. Уметь выделять в словах изученные суффиксы – -ик, -ок, -ёк</p>	<p>1. Допишите необходимое: <i>Суффикс – это часть слова, которая стоит _____ корня.</i> Соедините с помощью стрелок части слов с суффиксами: <i>пен...ик</i> <i>стол...ок</i> <i>рост...ёк</i></p> <p>2. Подберите и запишите по 1 слову с суффиксами -ик, -ёк, -ок</p> <p>3. Составьте словосочетания с этими словами</p>		
<p>4. Понимать значение употребляемых приставок, уметь правильно употреблять их в предложении</p>	<p>1. Допишите необходимое: <i>Приставка – это часть слова, которая стоит _____ корнем</i> Соедините с помощью стрелок части слов с приставками: <i>пере ...ехал в город</i> <i>у ...бежал к финишу</i> <i>при ...сек границу</i> <i>от ...плыл от берега</i></p> <p>2. Подберите и запишите по 1 слову с приставками -пере, -у, -при, -от</p> <p>3. Составьте словосочетания с этими словами</p>		

Приложение 2.

Карта учебных достижений по русскому языку ученика 4__ класса

Структурно-языковой уровень: «Звуки и буквы»

Знания	Умения
Звуки бывают гласные и согласные. Звук и буква - не одно и то же	Различать и называть гласные и согласные звуки Соотносить количество звуков и букв
Гласный звук образует слог. Слово состоит из слогов	Делить слова на слоги, Составлять слова из слогов
Слова переносятся по слогам	Правильно выполнять перенос
Один из слогов произносится с большей силой	Находить ударные и безударные слоги. Ставить ударения
Согласные бывают твердые и мягкие. Мягкость обозначается буквами И, Е, Ё, Ю, Я, Ъ	Различать твердые и мягкие согласные.
После шипящих пишутся гласные А, У, И	Писать А, У, И после Ж, Ш, Ч, Щ, писать правильно сочетания ЧК, ЧН, НЧ
Согласные бывают звонкие и глухие	Различать звонкие и глухие согласные
Правила о правописании безударных гласных	Писать слова с безударной гласной в корне непроверяемой и проверяемой ударением
Правило о правописании звонких и глухих согл. В корне и на конце	Писать слова со звонкими и глухими в корне и на конце
Правило о правописании непроизносимых согласных	Писать слова с непроизносимыми согласными
Правило написания слов с двойными согласными	Писать слова с двойными согласными
Буквы Ъ и Ь. Правила написания слов с разделительными Ъ и Ь	Писать слова с разделительными Ъ и Ь
В русском алфавите 33 буквы. Знание алфавита	- Располагать буквы и слова в алфавитном порядке. - Пользоваться алфавитом при работе со словарем - Списывать слова и предложения с рукописного и печатного текста

1 Bloom B. *Language development*. California, 1994.

2 Вятлева Ю.Е. *Пакет диагностических заданий по русскому языку: АРКТИ*, 2001.

3 Беспалько В.П. *Дидактические основы управления процессом обучения*. - М., 1968.

4 Корнев А.Н. *Дифференциальная диагностика недоразвития речи у детей // Актуальные проблемы исследования развития речи*. - М., 2005.

5 Денисова И.А. *Дифференцированный подход в предупреждении и преодолении дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*, <http://www.lib.ukgu.kz/cgi-bin/irbis>

Түйін

И.А. Денисова – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан, irenadenisova@mail.ru

Ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылардың тіл білімі, қабілеттері және дағдылары саласындағы ағарту жетістіктерінің педагогикалық диагностикасы

Қазіргі таңда баспада орыс тілінен бағдарлама негізін үйренуде уақытша қиындықтары бар балалармен жұмыс істеу үшін диагностикалық және методикалық материалдар таңдауда мұғалімдер мен ата-аналарға мүмкіндік беретін түрлі әдебиет кең таралуда. Дегенмен, сөйлеу кезінде күрделі немесе терең оқаулары бар балалардың білім алуағы қажеттіліктері, өкінішке орай, көңілден тыс қалуда. Мақалада Б.Блум таксономиясын пайдаланып тіл білімі, қабілеттері және дағдылары диагностикасын жүргізуде әзірленген авторлық мәліметтер ұсынылған.

Түйін сөздер: тіл білімі, қабілеттері, дағдылары, Блум таксономиясы, сатылық әдіс

Summary

Pedagogical diagnostics of educational achievements in the field of language knowledge, skills of students with special educational needs

I.A. Denisova - PhD, the senior lecturer, department of Special education of KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan, irenadenisova@mail.ru

Today there are a lot of various literature, allowing teachers and parents to select diagnostic and methodical material for work with the children experiencing temporary difficulties in overcoming a program minimum on Russian. At the same time educational needs of the children having considerable or deep violations of the speech, unfortunately, are not satisfied. Author's materials on diagnostics language skills, which are presented in article, were done with use of taxonomy of B.Blum [1].

Keywords: language knowledge, abilities, skills, Blum's taxonomy, level approach

УДК 616.98:578.828

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТӘЖІРИБЕСІНЕ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Д.Қ. Байдосова – аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Зият аутқуы бар балалардың өздігінен үйрену қабілеті нашар болғандықтан, олар салауатты өмір салтын өз бетімен қалыптастыра алмайды, мұнда педагогикалық жағдайдың маңызы зор. Оқытудың тиімділігі білім алушының білімін, дағдыларын кезең бойынша қалыптастырған жағдайда байқалады.

Л.С. Выготский түсінікті меңгеру оның маңызды белгілерін ұғынудан басталатындығын айтқан. Мұндағы маңыздысы оқытылатын құбылыстардың заңдылықтарын және өзара байланысын ашу болып табылады. Зият кемістігі бар балалардың біліктілік пен дағдыларды меңгеруінің өзіндік ерекшеліктері болатындығы мәлім (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф және т.б.). Олар өмірден алған тәжірибесін өз бетімен қорытындылап, түсіне отырып талдай алмауына байланысты, олардың білімді арнайы ұйымдастырылған көмексіз меңгеруі мүмкін болмайды. Бұл денсаулық сақтау, салауатты өмір салтын ұстану мәселесіне де қатысты. Сондықтан осы бағыттағы жұмыстың тиімділігін арттыру жолдарын қарастыру өзекті мәселе болып табылады. Психологиялық-педагогикалық әдебиетті талдау осы мәселені педагогикалық жүйе контекстінде қарастыру қажеттігін көрсетті.

Түйін сөздер: зияты жетіспеушілігі, денсаулық сақтау, құзіреттік, тәжірибе, салауатты өмір салты, қалыптастыру, ғылыми-теориялық талдау

Зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың дене саулығы жағдайының анализін біз келесі бағытта жүргіздік: ауру құрылымы, антрометриялық, физиометриялық көрсеткіштердің бағасы мен физикалық қасиеттерді жетілдіру.

Тәжірибелі зерттеулерден көргеніміз: зият жетіспеушілігі бар көптеген білім алушылардың дене саулығының жағдайы олардың психикасы сау құрбыларымен салыстырғанда әлде қайда нашарлау.

Зият жетіспеушілігі бар балалардың жалпы ауруы дұрыс жетіліп жатқан құрбыларына қарағанда шамамен 50% жоғары (Т.А. Бобылева). Зият жетіспеушілігі бар балалардың 11% мүгедек – балалар мектептерде немесе үйде жекелеген жоспар бойынша оқиды (Н.Н. Гурова). Н.Н. Гурованың зерттеулері арқасында білім алушылардың зият жетіспеушілігі ауруының алғы шарттары анықталады. Сөйтіп, 3 тоқсанның аяғында зият жетіспеушілігі бар 87% білім алушы анық невротизация нышанына ие, 75% - басының ауруына шағымданады, 92% - ұйқысыздыққа шалдыққан. Т.К. Хозяинова, Т.В. Андрюхинаның зерттеулері бойынша зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың 32% психикасының бұзылуына, 61% білім алушыларда сымбатының бұзылуы мен сүйеу-қозғалыс аппаратының ауруына, 47% - көру төмендігі, 41% - асқазан жолы ауруына, 38% - тыныс жолдарының ауруына, 24% - несеп жыныстық жүйесі ауруына шалдыққан.

Зият жетіспеушілігі бар балалардың орталық жүйке жүйесінің зақымдануы әртүрлі бұзылыстар қалыптастырып, олардың денесінің жетілуі мен моторикасына ауыр із қалдырады. Сөйтіп, зият жетіспеушілігі бар балалар бойы, салмағы және дене жетілуінің басқа да көрсеткіштері бойынша өздерінің дені сау құрбыларынан 1,5-2 жылға артта қалады (Л.П. Уфимцева, Т.А. Хамадиярова). Зият жетіспеушілігі бар көптеген төменгі сынып білім алушылары дене жетілуінің жетіспеушілігіне ие: бойының, салмағының көкірек клеткасы шенберінің артта қалуы, дене бітімінің бұзылуы (көкірек клеткасының патологиялық формасы, омыртқаның өзгеруі, аяқ формасының бұзылуы, құрсақ тығыршығының әлсіздігі). Дененің шектен тыс семіздігі (семіру), сал ауруы мен жараланудың ашық түрісірек кездеседі (Г.Д. Бабенкова, Т.В. Андрюхина).

Қорыға келе, зият аутқуы бар білім алушыларда орталық нерв жүйесі тарапындағы негізгі дертіне қосымша, басқа да әртүрлі жүйелері тарапындағы туа біткен ақаулар жиі кездеседі. Соның салдарынан екіншілік қабыну үрдістері дамып, организмнің қарсы тұру қабілетін төмендетеді. Бұл осындай балалардың денсаулығына ерекше назар аударып, оны нығайтуға бағытталған жан-жақты сауықтыру және шынықтыру шараларын талап етеді.

Зият жетіспеушілігі бар оқушылар арасында жүргізген зерттеулер де осыны дәлелдеді: 28% қыздарда, 35% ұлдарда орташа бойының төмен көрсеткіші, 40% қыздарда, 16% ұлдарда орташа салмақтан төмен көрсеткіш. Зият жетіспеушілігі бар білім алушы қыздардың кеуде клеткасының шеңбері 33% өз жасына сай орташа көрсеткіштен төмен және 41% ұлдарда (Т.В. Андриухина, Е.В. Клочкова, Т.К. Хозяинова-Цегельник).

Білім алушылардың функционалдық жағдайы: өкпенің тіршілік сыйымдылығының (ӨТС) қарапайым физиометриялық көрсеткіштерінен сәйкес, қол буынының динамометриясына, жүрек жиырылысының жиілігіне (ЖЖЖ), артериялық қысым (АҚ) – систолалық және диастолалық, функционалдық сынама – 30 секунд ішінде 20 рет отырғаннан кейін қалпына келу уақыты бойынша қарастырылған зерттеулердің нәтижесі талданды (Т.К. Хозяинова).

Зият жетіспеушілігі бар білім алушыларын зерттегенде өкпенің тіршілік сыйымдылығы (ӨТС) орташа көрсеткіштен 18% білім алушы қыздарда және 17% ұлдарда төмен нәтиже көрсетті. Оң және сол қол буыны күшінің төменгі көрсеткішінің 45-55% қыздарға; оң және сол қол буыны күшінің төменгі көрсеткішінің 60-66% ұлдарға тән (Т.В. Андриухина, Е.В. Клочкова, Т.К. Хозяинова-Цегельник).

Зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың артерия қысымы мен тамыр көрсеткішін анықтау барысында бұл мәліметтер жас ерекшеліктеріне сай екенін көрсетті. Ал ағзаның функционалдық жағдайы көрсеткішінің арақатынасын қолдана отырып, кардиореспираторлық жүйенің негізгі параметрлері бойынша тереңірек зерттеудің нәтижесінде физиологиялық жетілу кезінде нормадан әртүрлі ауытқулар кездесетінін көрсетті. Бұл ағза қорын шығындауды, жүрек соғу жиілігі қызметін әлсіреуін, дем алу аппаратының ауыртпалық жағдайы мен қыздарда кардиореспираторлық жүйе қызметінің қанағаттанғысызбағамен, ұлдарда қанағаттанарлық бағамен күштеп функционерлеуі арқылы айқындалады (Т.В. Андриухина, Т.К. Хозяинова-Цегельник).

Функционалді сынама көмегімен жүрек-қантамыр жүйесін зерттеу 30 секунд ішінде 20 рет отырудан кейінгі қалпына келу уақыты зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың өздерінің психикасы сау құрбыларына қарағанда төмен көрсеткішке ие екенін көрсетті (Т.В. Андриухина, Т.К. Хозяинова-Цегельник).

Зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың дене дайындығы арнайы әдебиет мәліметтері бойынша 16-30% жағдайда моторлық жетілуінің артта қалатыны белгілі. Бұның нәтижесінде нақты іс әрекеттің орындалуына қабілеттіліктің төмендеуі, іс әрекеттің өз бетімен реттелуінің бұзылуы, тапсырманы орындаудағы екпіннің төмендеуі, статикалық функция қалыптасуындағы кешігуі байқалады.

Зият жетіспеушілігі бар балалар үшін іс-әрекет икемсіздігі, еріксіз қимылдардың айқындылығы мен жеткіліксіз үйлестірілуі (Л.В. Цивилева, Н.П. Горбунов, Н.Н. Белоусова, Т.А. Хамадиярова), кірісу мен автоматтандырудың күрделілігі, ұсақ моторлық әрекеттің жетілмеуі, жұқару (Е.М. Мастокова, Л.В. Шапкова), берілген ырғаққа, әуендік немесе ауызша нұсқауға бағына алмауы, кейде аса күшті белсенділік, бұлшық ет жиырылуының жоғарлығы, аса жоғары бұлшық ет тонусы тән келеді. Белсенді балаларға қарағанда баяу қозғалатын, қозғалысы еңжар зият жетіспеушілігі бар балалар аз (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, Н.П. Вайзман және т.б.).

Е.С. Черник мәліметтері бойынша зият жетіспеушілігі бар балаларға қарағанда сау балаларда статикалық төзімділік көрсеткішінің шамасы жоғарырақ, бұл статикалық жиырылуды орындаған кездегі ми қыртысында жүретін процесстердің ерекшеліктеріне байланысты.

Осы аталған еңбектердегі мәліметтер бойынша, 1 мен 9 сынып арасындағы зият жетіспеушілігі бар 145 ұл балалардың 29% шапшаңдық, 79% төзімділік, 64% иілгіштік, 65% күш, 49% жылдамдық күшінің нормативтік талаптарына шамалары келмейді. 1 мен 9 сынып арасындағы зият жетіспеушілігі бар 93 қыз балалар арасынан 31% шапшаңдықтың, 76% төзімділіктің, 76% иілгіштіктің, 53% күштің, 59% жылдамдық күшінің төменгі деңгейі анықталды.

Білім алушылардың дене шынықтыру сабақтарында арнайы медициналық топқа жататындарының арасында ауруының құрылымы әртүрлі болып келеді. Жалпыклиникалық зерттеу мұндай білім алушылардың денсаулығында көптеген ауытқулар барына, ауру ағымының ауқымды вариабельдігіне көулік етеді (М.В. Антропова, В.И. Дубровский, Е.М. Янчик, Т.Е. Виленская, Э.А. Кудяев).

Сирек жағдайда білім алушылар арасында сүйеніш-қозғалыс аппаратының жеке бөліктерінің туа біткен ақаулары; буын мен сүйек анатомиялық бүтіндігінің бұзылуынан зақымданудың салдары

(сынудың зардабы, үйреншікті буынның шығуы және т.б.) кездеседі. Омыртқаның үдемелі кезеңінде ұсақ сүйек және т.б. асептикалық некрозы байқалады (А.А. Потапчук, М.Д. Дидур). Білім алушыларда полиомиелиттің, менингоэнцефалиттің және т.б. қалдық көрінісінен зардап шегеді (Э.Г. Булич). Зияткерліктегі мәліметтер бойынша кейбір білім алушылар асқазан жолы ауыруында жұқпалы гепатитке шалдығандық, асқазандағы жараны таратпаушылықтан ойық жара ауыруы зардабына ие (А.А. Шарифанов). Сонымен қатар білім алушыларда кей жағдайда тері ауыруы, глаукома, зақымданған суқандылық, қылилық, альбинизм, нистагма, көздің мөлдір қабығының күнгірттенуі кездеседі (О.Г. Столбованың мәліметтері) немесе басқа құрсақ аймағы мүшесі мен кеуде қуысына жедел араласудан кейінгі жағдайлар да байқалады (Е.А. Епифанов).

Әрдайым әдебиеттерде көптеген балаларда негізгі ауруларымен қатар тері, құлақ, тамақ жолы аурулары, ілеспелі аурулары; систоликалық шуылдар, кіндік шығуы, асқазан ауыруы және т.б. аурулармен қатар болатыны жайлы ақпараттар кездеседі. Көптеген балалар бұрын асқынған жұқпалы аурулармен ауырып шыққан (қызамық, қызылша, кокажетел, дизентерия және т.б.). 50% жағдайда жайпақ табан сызбасы бұзылуымен байланысты (А.А. Потапчук, М.Д. Дидур).

Зият жетіспеушілігі арнайы медициналық топқа жататын білім алушыларды қараған материалдарды зерттегенде баланың жасы мен осы немесе басқа аурудың жиілігі арасында өте қатты тәуелділік байқалады екенін көрсетеді. Ендеше, жүрек-тамыр жүйесінің ауыруы барлық жас топтарындағы білім алушыларда жиі кездеседі. Асқазан жолы аурулары мен рефракция ауытқуларын қоспағанда, өйткені сәтсіз және ересек жас тобындағы білім алушыларда жиі кездеседі. Ревматикалық этиологиядағы ауырулардың мүшесінің ауыруы орта және ересек жас тобындағы білім алушыларда да жиі кездесетіні анықталған.

Туылу патологиясынан бөлек, аурудың пайда болу көнелігі көп жағдайда 2 ден 5 жылға дейін ұзартылады. Арнайы медициналық топ білім алушылары ауру немесе аурудың асқынуы кезінде тиісті ем қабылдайды, кейбір балалар санаторий-курорттық емді қолданды. Көптеген білім алушыларда жас түскен тіске санация жүргізілді; кезектегі диспансерлеуде флюорография, рентгендік зерттеу, қан және несеп зерттеулері алынады. Бұл зерттеулердің нәтижелері көптеген жағдайда білім алушылар мен жетекшілердің жас ерекшеліктеріне сәкес келеді (Н.А. Гамза, Н.М. Валсеев, Л.С. Захарова, Л.М. Сухарева).

Негізінде, жылдан жылға денсаулығына шағымданатын білім алушылардың саны өсіп келеді. Ресей бойынша 2002 жылға орта есеппен 12% жетті: әр 8-ші білім алушы (П.А. Виноградов, Н.В. Паршиков, В.П. Моченов) – арнайы медициналық топ білім алушыларының «армиясын» үнемі толықтырып отырады. О.Г. Столбованың мәліметіне сәйкес, «50% аса кәзіргі білім алушылар алыстан көрмеушілік бейнесіне ие көруде, гиперметропияның да жас айырмашылығыөсуде». Психосоматикалықсозылмалы бұзылулардың өрістеуі білім алушылардың шамамен 40% дейін жетті. Неврозбен аурудың есебі мың балаға 38,5 жағдайды құрады. Психикалық тұрғыда дені сау білім алушылардың саны 1-3 сыныптарда 30% дан 9-11 сыныптарда 16% дейін төмендейді (В.А. Ананьев, Н.Н. Малиновская). Ресей, Украина, Қазақстан авторларының ұжымы өз зерттеулерінде үлкен қаладағы балаларда 78-80% тыныс жолдарының басымырақ ауыратындығын көрсетті (Л.А. Глебова авторлас, 2004), 64% (Н.П. Гребняк авторлас, 2004), 23-25% (Ш.Н. Хусаинова авторлас, 2004). Сөйтіп, тыныс демікпесі ауыруының динамикасын талдау кезінде 1990 ж. 1000 баланың 225 ауырғанын, 2002 ж. – 859 жағдай болғаны анықталды (В.Н. Буренков).

Зият жетіспеушілігі бар білім алушылардың денсаулығына талдауды жинақтай келе осы контингенттегі балалар әртүрлі дәрежедегі асқынған әртүрлі соматикалық аурулармен өте жиі ауыратындығын айтуға болады. Бұның салдарынан, балаларда дене жетілуінің табиғи бағыты тежеледі, қозғалыс белсенділігі төмендейді. Сондықтанда, олардың көбісі дененің жетілуінің төмендігіне, функционалдық жағдайдың төмендігіне және де білім алушылардың жеткілікті үлкен пайызы тым төмен физикалық дайындыққа ие.

Зият жетіспеушілігі бар білім алушылар ішінен денсаулыққа кері әсерін тигізетін екі немесе одан да көп кемістік факторларының қатар келуі кездеседі. Басқаша айтқанда, зият жетіспеушілігі бар балалардың конституциональді, соматогенді, психогенді және церебральді-органикалық түрдегі (Н.Л. Литовш) клиникалық систематикасы әртүрлі соматикалық аурулармен күшейеді, мысалы, психикалық дамуы қалыптаспайтын білім алушылардаға секілді.

Сонымен қатар психикалық жетілудің тежелуі әртүрлі түрдегі созылмалы соматикалық жетіспеушіліктен жиі болатынын: созылмалы жұқпалармен, аллергиялық жағдаймен, соматикалық аумақтағы (мысалы, жүрек) туа біткен және жүре болған кесел дамуынан, бала неврозынан, астениядан болатынын (А.Д. Гонеева) атап өткен жөн. Балалардың психикалық жетілуі шапшаңдығының бәсеңдеуіне тек физикалық қана емес, психикалық та тонусты төмендететін күшті астения айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Эмоциялық дамудың тежелуі мен орны невротикалық жағдайлар қатарымен негізделген - өзінің денесінің толық жетілмеуімен байланысты сенімсіздікпен, жасқаншақтықпен, кейде ауыру және әлсіреген бала бар.

жерде (Н.Л. Литош) тыйым салу және шектеу тәртібімен шақырылған соматогенді инфантилизм жиі орын алуы мүмкін. Сонымен қатар, бала көңіл-күйінде, ойлау және физикалық қабілеттілігінде, денесінің жетілуінде, ауыру ағымының деңгейінде байқалатын психологиялық жағымсыз стресс-факторлар қатарын қабылдайды. Маңызды факторлар қатарына тәрбиенің қолайсыз жағдайын, ата-ана назарының жетіспеушілігін, тыйым салу мен шектеу және басқа да режимді жатқызуға болады (Л.Шипицына). Осыған орай қозғалу белсенділігінің күрт төмендегені, аурудың жоғары деңгейі мен оны айтарлықтай сақтау байқалады.

Баланың бірінші және екінші кемістік арақатынасының проблемасы әртүрлі систематикаға сәйкес және психикалық жетілудің тежелу себебімен өте күрделі. Сондықтан да, бұндай балаларда зият жетіспеушілігі – бірінші кемістігін түспалдайды, өйткені ең алдымен психолого-медико-педагогикалық комиссия қорытындысы бойынша балада психикалық жетілудің тежелуін құптап, түзету сабағын ұсынады. Екінші кемістік – қосымша соматикалық патология, өйткені қалыптасқан түзету сыныптарында мектеп дәрігері білім алушыларды дене шынықтыру сабағы үшін медициналық топқа іріктейді.

Леспелі патологиясы бар зият жетіспеушілігі көптеген білім алушылар соматогенді және церебральді-органикалық түрдегі клиникалық систематикаға ие екенін айта кеткен жөн.

Осылай, соматогенді түрдегі зият жетіспеушілігі бар балалар созылмалы жұқпалармен, аллергиялық күймен, соматикалық аймақтың (мысалы, жүрек, өкпе, бүйрек және т.б.) туа біткен және жүре болған кесел дамуымен, бала неврозымен, астениямен ауырады; эндокринді аурулардан туындағын гормондардың жеткіліксіз өндірілуінен 12-13 жас шамасында жыныстық жетілуде тежелу болуы мүмкін. Бұдан жасөспірім психикасының өзінше бір ерекшеліктері қалыптасады, жиі ұл балаларда байқалады. Жасөспірімдер баяу қимылдайды, тез шаршайды, жұмысқа қабілеттілігі құбылмалы (Н.Л. Литош, А.Д. Гонсева).

Церебральді-органикалық түрдегі зият жетіспеушілігі бар балаларда жетілмеген бұлшықет, бұлшықет және тамыр тонусының жетіспеушілігі, бойдың өсуінің тежелуі, статикалық функция қалыптасуының, жүрудің кешеуілдеуі (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская, Н.Л. Литош, А.Д. Гонеев) байқалады [5].

Тәжірибелік мәліметтер зият жетіспеушілігі бар барлық балалар үшін жұмысқа қабілеттіліктің төмендеуі тән екенін көрсетті (Г.И. Жаренкова).

Леспелі патологиясы бар зият жетіспеушілігі бар балалардың физиоетриялық көрсеткіштері мен физикалық қасиетінің жетілу көрсеткіштері қолжетімді әдебиеттерде ұлдардың белгілі бір контингентінде келесі бір нормадан ауытқуларын анықтады: 36% адамда жүрек соғу жиілігі көрсеткіші нормадан төмен, систолалық артериялық қан қысымы - 36%, диастолалық артериялық қан қысымы - 7%; 30 с ішінде 20 рет отырудан кейін қалпына келу уақыты бойынша - 21%; төзімділік дамуының төменгі деңгейі 100% және иілгіштік - 86%. Зият жетіспеушілігі бар қыздардың 25% жүрек соғу жиілігі көрсеткіштері нормадан төмен, систолалық артериялық қан қысымы - 19%; 30 с ішінде 20 рет отырудан кейін қалпына келу уақыты бойынша 58%; төзімділік пен иілгіштік дамуының төмен деңгейі осы контингенттегі 89% зият жетіспеушілігі білім алушы қыздарда бар [10].

Мектепке дейінгі жастағы психикалық дамуы тежелген балалардың салауатты өмір салтын сақтау дағдыларын қалыптастыру мәселесін зерттеген ғалым Новикова И.М. еңбегінде осы жас санатындағы балалар денсаулығы әсіресе түрлі зиянды әсерлерге сезімтал келетіндігін атап кеткен. Сонымен қатар мектепке дейінгі жас кезеңі қоршаған орта туралы, соның ішінде салауатты өмір салты туралы түсінік қалыптастыру үшін тәрбие әсерін тиізуге ең қолайлы екендігін де айтады. Психикалық дамуы тежелген балалардың ерекшеліктеріне айналасындағы әлем туралы, ондағы құбылыстар, соның ішінде денсаулыққа әсер ететін құбылыстар жайлы білім қорының жеткіліксіздігін; денсаулық, оған қауіп туғызатын факторлар және өмір салты арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды анықтауда туындайтын қиындықтарды жатқызуға болады. Осының барлығы мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың өз бетімен денсаулығына күтім жасау дағдыларын игеруін қиындатады және соның нәтижесінде денсаулыққа зиянды әсерлердің алдында қорғанышсыз етеді. Сондықтан да мұндай балаларда салауатты өмір салты туралы түсініктерін қалыптастыру өте маңызды, осы орайда әсіресе олардың продуктивті және заттық-гәжірибелік әрекетіне сүйенген тиімді болып табылады. Автор мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың салауатты өмір салты туралы түсініктерін қалыптастыру үшін арнайы педагогикалық технологияларды енгізудің, соның ішінде түзету-педагогикалық және тәрбие мен білім беру жұмысын ұйымдастырудың, педагогтарға арналған әдістемелік шаралардың және ата-аналар үшін ағартушылық шаралардың маңыздылығына назар аударған.

Мүмкіншілігі шектеулі балалардың арасында нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалардың салауатты өмір салты дағдыларын қалыптастыру мәселесіне арналған Сазонова В.В. зерттеуінде қоғам-

дық және отбасылық тәрбиенің ұштастырылуына ерекше мән берілген. Нашар көретін балалардың дене дамуы көбінесе қалыпты көрсеткіштерден төмен болып келеді, сөйтіп өзімен жасты балалардың дене көрсеткіштерінен артта қалады. Сондықтан мұндай балалармен арнайы түзету-педагогикалық шаралар өткізу арқылы өз денсаулығын сақтап, нығайтуға деген талпынысын арттыру қажет.

Отандық авторлардың ішінде осы мәселеге қатысты Мовкебаева З.А. зерттеулерін атап кету қажет. Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды арнайы білім беру мекемесінде тәрбиелеу мен оқытудың «Денсаулық» атты бағыты бойынша мазмұны мен әдістерінебаға беру критерийлері жан-жақты қамтылған. Балалардың моторлық дамуына педагогтар тек арнайы сабақтарда ғана емес, жалпы бала белсенді қимыл-қозғалыс жасайтын әрекет барысында (ойын, бейнелеу, билеу, еңбек) түзетуші ықпал етуі қажет. Күн тәртібінде, соның ішінде сергіту сәттерінде, демалыс үзілістерінде дене статикалық және динамикалық әрекет түрлерінің ара-қатынасы қаншалықты бақыланып, реттелетіндігіне мән беріледі. Ұсынылатын тапсырмалардың мазмұнын іріктеу барысында қозғалыс жаттығуларының сергітуші және жаттықтырушы әсеріне қол жеткізу мақсаты ескерілуі керек. Моторлық дамудың кемістіктерін түзету барысында және белсенді қимыл-қозғалыс арқылы жүзеге асырылатын бала әрекет түлерін (музыкалық сабақтар, тұрмыстық тапсырмалар) дамыту үрдісінде психофизикалық жүктеме мөлшерін бақылап реттеп отырады, ол үшін қимылдардың қарқындылығын, қайталану жиілігін, орындау сапасын өзгертіп отырады. Қозғалысты дамыту шаралары мен мазмұнын балалардың жас және жеке бас ерекшеліктерін ескере отырып әртүрлі деңгейде іріктеп алады. Қозғалыс тапсырмаларын орындау барысында балалардың өздігінен реттеу тетіктерін дамытуды көздейді: сөйлеу дыбыстары мен басқа да дыбыстарды, көрнекіліктерді пайдалану, өз қимылдарын осыларға сәйкестендіріп реттеу дағдыларын дамыту. Мектеп жасына дейінгі зият жетіспеушілігі бар балалардың қимыл белсенділігін қалыпқа келтіруді көздейді, мысалы қозуы басым балаларға тыныштандыратын жаттығулар, ал керісінше сылбыр, енжар балаларды белсенді ойындарға тарту сияқты. Жүрек-қантамыр, тыныс жүйелері тарапында ерекшеліктері бар, көру қабілеті нашарлаған, жүйке-психикалық ерекшеліктері бар балаларға арналған жаттығуларды әсіресе мұқият тандау қажет. Тірек-қимыл аппаратының жағдайын, дене сымбатын анықтап, оларды жақсартуға арналған (арка, иық белдеуі, іш бұлшық еттерін нығайтатын) жаттығуларды пайдаланады. Бұлшық ет тонусын тұрақтандыратын жаттығулар өткізілуіне мән береді. Жалпы моториканы жақсарту үшін қозғалмалы ойындарды, дамытушы және түзетуші жаттығуларды қолданады. Сонымен қатар майда моториканы дамытуды әртүрлі әрекет арқылы жүргізеді. Мимикалық және артикуляциялық моториканы дамытуға да ерекше мән береді. Жаңа қимылдарды қосып, олардың бұрынғыларымен үйлесуін қадағалайды. Қозғалыстардың икемділігін, жылдамдығын, иілгіштігін, құшін және шыдамдылығын дамыту арқылы сапалы орындалуын шыңдай түседі. Балалардың қозғалмалы әрекеттері барысында оларды уақыт өлшемімен, өз дене бөліктерінің кеңістіктегі орналасуымен салыстыру өткізіледі. Сонымен қатар сөйлеу тілін қатар дамытады, балалардың құрбы-құрдастарының әрекетімен санасу қажеттігін үйретеді. Жұмысты ұйымдастырудың алуан түрін қолданады: сергіту сәттері, дене шынықтыру сабақтары, үзілістер, музыкалық сабақтар, мерекелік шаралар. Педагогтар баланы күн тәртібіне сәйкес мезгілде де, одан тыс кезде де, қажет болған кезде арнайы зерттеуле барысында бақылайды. Активті және пассивті қимыл әрекеттерін реттеп отырады. Дене жүктемелері кезінде балалардың сыртқы көрінісіне, бет-әлпетіне мән береді, шаршау, зорығу белгілерін дер кезінде анықтайды, баланың шағымдарын ескереді. Жүру, жүгіру, секіру сияқты негізгі қозғалыстарды меңгерудің жасқа сай екендігін тексереді. Тез қимылдауын, әртүрлі кедергілерден сүрінбей өте алуын, шектеулі кеңістікте қозғалу қабілетін, аяқ пен қол қимылдарын үйлестіру қабілеттерін бағалайды [63].

Сонымен, қорытындылай келе, зияты зақымдалған балалардың денсаулық сақтау құзіреттілігін қалыптастыру мәселесіне ғылыми-теориялық талдау жасау нәтижесі көрсеткендей, бұл арнайы педагогика саласындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады және осы бағыттағы еңбектер әлі де болса жеткіліксіз екендігі, әрі қарай зерттеуді талап ететіндігі байқалады.

1 Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 29 қарашадағы №1113 Жарлығымен бекітілген «Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау саласын дамытудың 2011-2015 жылдарға арналған «Саламатты Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы».

2 ҚР Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігінің ресми сайты: <http://www.mzsr.gov.kz/>

3 Сикорская Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 - Екатеринбург, 1999. - 446 с.

4 Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения/ Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. - М.: Триада-фарм. - 2002 г. - 114 с.

5 Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2003. - 272 с.

- 6 Дүйсембин К., Алиакбарова З. Жасқа сай физиология және мектеп гигиенасы. – Алматы, 2003.
- 7 Жатқанбаев Ж. Валеология. – Алматы: Зият Пресс, 2004.
- 8 Избасарова Р.Ш., Избасаров А.Ш. Применение «здоровьесберегающей» технологии обучения// *Вестник КазНМУ*. -<http://kaznmu.kz/press/2012/01/27/>
- 9 Жүсітова Л.А. Бастауыш сыныптарда денсаулық сақтау технологиясын қолдану тәсілдері// *Вестник КГПИ: Материалы областных Алтынсаринских педагогических чтений «Модернизация системы образования как основа устойчивого развития казахстанского общества», Часть 2, Психолого-педагогические основы использования здоровьесберегающих технологий обучения в образовательном процессе.* - 28 января 2011 г. - с. 69-72.
- 10 Волошина Л.Н. Развитие здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольных учреждений: методология, теория, практика: Автор. дисс. д.п.н. - Екатеринбург, 2006.
- 11 Regina M. Milteer, Kenneth R. Ginsburg, Deborah Ann Mulligan. *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty*// *Pediatrics.* - January 2012, VOLUME 129 / ISSUE 1.
- 12 Исмагулова Ф.А., Төленбеков И.М. Мектеп жасына дейінгі балалар анатомиясы, физиологиясы және гигиенасы. - Алматы, 1982.
- 13 Андрюхина Т.В. с соавт. Дети с задержкой психического развития: особенности физического развития и двигательной подготовленности // *Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике: Материалы Всерос. четвертой науч.-практ. конф. Екатеринбург, 30-31 марта 2004 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т.* - Екатеринбург, 2004. – с. 214-217.
- 14 Журавлева И.А. Повышение адаптивных возможностей детей с задержкой психического развития в обучении с использованием здоровьесберегающей технологии. - Дис. ... канд. пед. наук: - Екатеринбург, 2006.
- 15 Новикова И.М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: Дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2007. – 238 с.
- 16 Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Раздел «Здоровье» в программекоррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР // *Методика и технология.* - 2002. - №5. - С. 5-9.
- 17 Мовкебаева З.А. Критерии оценки содержания и методов воспитания и обучения, реализуемые в специальной дошкольной организации, по образовательной области "Здоровье" /З.А. Мовкебаева// *Мектепке дейінгі білім - Дошкольное образование в Казахстане, 2010.* - №5. - С. 6-14.

Резюме

Д.К. Байдосова - старший преподаватель КазНПУ им. Абая, kafedraspkaznpu@mail.ru

Научно-теоретические основы и опыт формирования здоровьесберегающей компетентности у детей с нарушением интеллекта

В статье рассматривается научно-теоретический анализ процесса формирования здоровьесберегающих компетенций у детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: недостаточность мышления детей с нарушением интеллекта, здравоохранение, компетентность, здоровый образ жизни, научно-теоретический анализ.

Summary

D.K. Baydosova - senior teacher, Kazakh national university Abai

Scientific-theoretical bases and experience of forming of bases of health saving competence of children with violation of intelligence

In the article a scientific – theoretical analysis of health saving competences of children with violations of intellect is exhibited

Keywords: violation of intellect, health protection, competence, healthy way of life, forming, scientific-theoretical analysis

УДК: 376.3

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

Н.В. Гузовская – учитель биологии и химии спецшколы-интерната №9 для детей с тяжёлыми нарушениями речи, Республика Казахстан, г.Алматы

В статье представлен опыт организации чтения на уроках биологии и химии в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Дети с ТНР испытывают трудности в овладении школьным материалом вследствие недостаточного понимания прочитанного текста, а также из-за специфических нарушений внимания и памяти.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, чтение, речевая работа, биология, химия

Любой урок направлен на то, чтобы заинтересовать ученика, побудить его к деятельности, создать условия для обобщения информации, способствовать развитию критического мышления, навыков самоанализа, рефлексии. Для решения этих задач учитель опирается в том числе и на работу с учебной литературой, то есть на чтение учащихся. Чтение активно используется учителем в течение всего урока, на всех его этапах.

Коррекционная работа в самом начале урока строится на прочтении терминов, определении их лексического значения. Для этого таблички слов-терминов с проставленными ударениями крепятся на доске. Это может быть правильное и выразительное чтение поэтических строчек, привязанных к теме урока. Тексты стихотворений раздаются каждому из учащихся.

Например, биология – 9 класс, тема «Сердце» и прекрасные строки

Э.Межслайтиса:

Что такое сердце?

Камень твердый?

Яблоко с багрово красной кожей?

Может быть, меж рёбер и аортой

Бьётся шар, на шар земной похожий?

Так или иначе, всё змное

Умещается в его пределы,

Потому что нет ему покоя,

До всего есть дело.

Или на уроке химии в восьмом классе к теме «Вода» можно использовать четверостишие Степанова:

Есть просто газ легчайший – водород,

Есть просто кислород, а вместе это –

Июньский дождь от всех своих щедрот,

Сентябрьские туманы на рассветах...

Используется чтение загадок, которые обогащают речь учащихся новыми синонимами, понятиями, развивают сообразительность и воображение, так как дают возможность в самом обычном и будничном подметить что-нибудь интересное, неожиданное. Загадки с проставленными ударениями выписываются на доске.

Бывает так, что загадку, предложенную во время коррекционной работы, дети не могут отгадать, но легко дают на неё правильный ответ после объяснения нового материала.

Например:

- «Без зубов, а дерево грызет» (Трутовик. Гриб - паразит);

- «Есть трава с загадкой,

С хищною повадкой:

Комара и мушку

Замани в ловушку» (Росянка – насекомоядное растение).

Кроме загадок используются также и скороговорки. Ребятам, как правило, такие виды работ нравятся. Они с удовольствием, соревнуясь друг с другом в правильности и выразительности, читают эти тексты. По окончании этой работы, на которую отводится 5-7 минут, подводим итоги. Этот вид работы имеет и большое воспитательное значение, так как учит слушать других, учит давать оценку и самооценку, высказывать своё мнение.

При актуализации знаний также задействовано чтение текстов: учащимся предлагается прочитать текст на выданных карточках и вставить пропущенные термины, или прочитать и дополнить предложения, или прочитать текст, подумать и ответить на вопросы, или прочитать утверждения и выбрать только верные, или прочитать текст и найти в нём ошибки.

Часто сталкиваюсь с тем, что школьники читают текст поверхностно, не вникая в суть задания, не всегда могут видеть всё предложение целиком: часть фразы может выпадать из поля их зрения. Поэтому необходимо привлекать внимание к ключевым моментам. Определяемые понятия всегда ставятся на первое место («Кислота – это... Щелочи – это... Пресмыкающиеся – это...»).

При изучении нового материала необходимо развивать у школьников умение работать с текстом, быстро и целенаправленно ориентироваться в нём. Работу можно начать с заголовка, который актуализирует нужные знания человека. Сопоставление имеющихся знаний с заголовком рождает определенное представление о круге предстоящих проблем.

Например, «Прочитайте тему урока и ответьте на вопросы:

«О чём может пойти речь на уроке? Какая ассоциация возникает, когда вы слышите слово «Иглокожис»? Что вам о них известно?»

Усвоение знаний бывает более эффективным, если школьники сначала познакомятся с вопросами, помещаемыми в конце параграфа. Использование предварительных вопросов стимулирует активные мыслительные процессы, развивает интерес к тексту параграфа. После этого начинается работа с самим текстом. Это может быть «чтение с пометками» в старших классах, где учащиеся при чтении выделяют главное и это главное записывается в тетрадь, а также выделяют информацию, которая им непонятна и требует разъяснения учителя.

При изучении большого объема материала с целью его систематизации использую составление таблиц. Это позволяет учащимся систематизировать информацию, выделить черты сходства и отличия. Сейчас в восьмых классах в течение нескольких уроков идет тема «Насекомые». Предлагаю учащимся заполнить сравнительную характеристику насекомых в виде таблицы. На первом уроке дети выполняют эту работу вместе со мной, а на следующих уроках самостоятельно. В слабых классах эту работу выполняют в парах, чтобы учащиеся могли обсудить, что является главным, а что второстепенным. Например, в 8-Д классе Арнур выполняет эту работу вместе с Ильясом, Владимир с Романом, Малика с Вадимом. В конце урока проверяю работы.

При описании семейств растений на уроках биологии в седьмых классах я даю план-схему описания растений. Первое семейство учащиеся учатся описывать по этому плану вместе со мной. На следующих уроках выполняют работу самостоятельно, читая учебник и находя нужную информацию. В конце урока учащимися проводится взаимопроверка выполненных заданий.

Читать текст предлагаю вдумчиво, не торопясь. Все допущенные при чтении ошибки необходимо сразу исправлять, добиваться правильного прочтения слов. Слова, вызвавшие затруднение, записываются на доске и проговариваются еще раз. Есть «тревожные» дети, которые очень чувствительны к своим ошибкам. Например, Асель и Анят в 6-Д классе, Ангелина и Данат в 8-А классе, Костя – в 9-А классе, Саша – в 10-Д классе. Поэтому предлагаю трудное слово произнести всему классу хором и потренироваться в произношении трудных слов всем учащимся дома.

На уроках биологии и химии дети знакомятся с большим количеством терминов, порой сложных для написания и запоминания. При первом введении термина необходимо добиться его правильного произношения. Для этого используются таблички слов – терминов с проставленными ударениями. Уделяю внимание этимологии употребляемых терминов.

Например, хлоропласты водорослей называются *хроматофорами* (греч. хромео - крашу, форос - несущий), то есть «несущие цвет»; раздел зоологии, изучающий рыб – *ихтиология* (греч. ихтис – рыба, логос - учение); раздел зоологии, изучающий паукообразных – *арахнология* (греч. арахна - паук).

В работе над терминами учителю необходимо опираться на наглядные пособия. Это могут быть таблицы, схемы, муляжи, натуральные объекты, динамические модели, влажные препараты, рисунки, гербарные образцы, микропрепараты, чучела животных. При этом, по возможности, нужно задействовать как можно больше анализаторов, то есть, если можно, то пусть потрогают, понюхают, попробуют, а не только увидят.

Для лучшего запоминания можно использовать мнемотехнику. Так в десятом классе дети затрудняются запомнить в нужной последовательности фазы митоза: профазы, метафазы, анафазы, телофазы. Говорю, что приставка *про* в переводе с латинского – первый, значит, *профаза* – это первая фаза. Порядок остальных трёх фаз легко запомнить по начальным буквам: *мат*.

Учащиеся часто путают какие витамины относятся к водорастворимым, а какие к жирорастворимым. Пишу на доске четыре буквы КЕДА и говорю, что витамины К, Е, Д и А являются жирорастворимыми.

Как запомнить в какой цвет окрасят кислоты индикаторы? Говорю, что кислоты начинаются на К и цвет окрашивания кислот индикаторами –красный- также начинается на К.

Речь учащихся обогащается также синонимами для более точного выражения мысли, для исключения одних и тех же слов.

Например, *земноводные* или *амфибии*, *пресмыкающиеся* или *рептилии*, *млекопитающие* или *звери*.

На стадии закрепления материала можно вернуться к вопросам параграфа и отыскать в тексте ответы на поставленные вопросы, или прочитать определение, а затем его пересказать, или написать на доске уравнение химической реакции, а затем его прочитать.

Домашнее задание предусматривает заучивание новых терминов, знание их лексического значения, пересказ содержания текста или, по желанию, используя дополнительную литературу, сделать небольшое, но образное и интересное сообщение по изучаемой теме.

При оценке чтения на уроках учитываю индивидуальные возможности ребёнка, форму и степень его речевого дефекта и динамику продвижения в течение учебного года.

- 1 Корнев А.И. *Нарушения чтения и письма у детей*. – СПб., 1997.
- 2 Паримонова Л.Г. *Как повысить грамотность учащихся*. – М., 2012.
- 3 Пузанов В.П. *«Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития»*. – М.: Академия, 2003.
- 4 Садовникова И.Н. *Дисграфия, дислексия: технология преодоления*. – М., 2011.
- 5 *Типовые специальные образовательные учебные программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи*. – Астана-Алматы, 2015 г. / утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 г. №115. Приложения 145, 146, 147 <http://edu.gov.kz/ru/documents/tipovaya-uchebnaya-programma>

Түйін

Н.В. Гузовская - Биология және химия мұғалім мектеп-интернатты №9 сөйлеу қабілеті өте нашар балаларға арналған, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Мәдениет оқырман дамытуға арналған биология және химия пәндері оқушылардың сөйлеу қабілеті өтенашар сабақтарын

Бұл мақалада биология және химия сабақтарындағы сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға білім беру мен тәрбие айналысады.

Түйін сөздер: сөйлеу, оқу, жұмыс ауыр сөйлеу бұзылыстары, биология, химия

Summary

N.V. Guzovskaya - a teacher of biology and chemistry special boarding school №9 for children with severe speech disorders, the Republic of Kazakhstan, Almaty

The development of reading culture of pupils with severe speech disorders on the lessons of biology and chemistry

The article deals with the training and education of children with severe speech disorders on the lessons of biology and chemistry.

Keywords: heavy violations of the speech, reading, speech work, biology, chemistry

УДК: 376.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Н.А. Самойлюк – учитель-дефектолог ГККП я/с №8 «Сказка», г. Уральск

Данная статья раскрывает возможности инклюзивного образования в дошкольном воспитании. Психолого-педагогическое сопровождение детей в дошкольных организациях нацелено на формирование готовности дошкольников с ОВР к вхождению в группу сверстников, адаптацию детей в коллективе сверстников, также создание специальных условий. Вся коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ОВР в инклюзивной среде основывается на различных методах психокоррекционной работы, сосредоточенных на устранение неблагоприятного воздействия определенных факторов внешней среды, на совершенствование познавательных действий, на воспитание у ребенка необходимых навыков.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптация, социум, развитие

Тем, кто хочет помочь детям с ограниченными возможностями в развитии, хочется пожелать терпения в понимании тех, кто так не похож на нас. Ведь в нашу с вами жизнь, как сказал великий Р.Шнайдер, педагог и философ, «эти дети приходят, чтобы проверить нас с вами на человечность»

Распространение процесса интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями развития в образовательном учреждении является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании» РК.

Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у дошкольников умение строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность.

Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании.

Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования, создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми разработка индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями, умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

Основной целью психолого-педагогического сопровождения детей инклюзивного образования в дошкольных организациях является создание условий для осуществления интегративного и инклюзивного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Цель требует решения следующих задач:

1. Обеспечивать всестороннее развитие воспитанников, их социальную адаптацию;
2. Сохранять и укреплять психическое здоровье и индивидуальные особенности на основе интегрированного подхода к реализации вариативных программ;
3. Обеспечить равные стартовые возможности воспитанникам с особыми образовательными потребностями для дальнейшего обучения в образовательных учреждениях;
4. Развивать родительскую компетентность и воспитательный потенциал семьи посредством психологической коммуникации.

Особенности:

- универсальность (возможность использования программы как основной при сопровождении детей, а в случае необходимости - коррекционной);
- синтез различных методов психолого-педагогического воздействия.

В основе лежат следующие **принципы:**

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Предварительное обследование позволяет выявить характер и интенсивность трудностей развития, переживаемых ребёнком, сделать заключение об их возможных причинах, сформулировать цели и задачи коррекционной работы.
2. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
3. Деятельностный принцип коррекции.
4. Принцип нормативности развития предполагает, что ход психического и личностного развития, обязательно должен соответствовать нормативным показателям.
5. Принцип коррекции "снизу вверх" предполагает упражнении и тренировку уже имеющихся способностей, находящихся в зоне "актуального развития" ребенка.
7. Принцип комплексности методов психолого-коррекционного воздействия утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов работы педагога в дошкольном образовательном учреждении.
8. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребёнком определяется ролью, которую играет семья, детский сад в коррекции и развитии ребёнка.

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями

Для успешности воспитания и обучения детей с особенностями развития необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, которая предполагает обеспечивать:

- своевременно выявить детей с ограниченными возможностями;
- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их психическом развитии;
- определить оптимальный педагогический маршрут;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- консультировать родителей ребёнка.

Цель коррекционно-развивающей работы:

- создание условий для всестороннего развития ребёнка с особыми образовательными потребностями для обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Поставленная цель требует решения задач. Задачи коррекционно-развивающей работы решаются на основе интеграции образовательных областей:

Здоровье:

- сохранение и укрепление психического здоровья каждого ребёнка;
- развитие ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

Социализация:

- обеспечение оптимального вхождения детей с особыми образовательными потребностями в общественную жизнь
- формирование у ребёнка представления о себе и элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;
- формирование умения сотрудничать с взрослыми и сверстниками; адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним.

Познание:

- формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности; усвоение и обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательных интересов; развитие речи как средство познания.

Коммуникация:

- развитие свободного общения с взрослыми и детьми;
- развитие устной речи во всех видах детской деятельности;

Чтение художественной литературы:

- обогащение эмоциональной сферы воспитанников;
- развитие языковой способности, речевой деятельности.

Художественное творчество:

- развитие у воспитанников сенсорных и творческих способностей;
- развитие мелкой моторики рук;
- удовлетворение потребности детей в самовыражении через продуктивную деятельность.

Музыка:

- формирование навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками;
- повышение самооценки на основе самоактуализации.

На основании поставленных задач разрабатываются методы психокоррекционной работы с дошкольниками с ОВР.

Передо мной, работающей с категорией детей с ОВР, стоят следующие задачи: формирование познавательной мотивации, высших психических функций, прежде всего речи детей; оказание помощи в преодолении трудностей во взаимодействии с окружающим миром, развитие разнообразных форм коммуникации; развитие эмоциональной сферы, творческих способностей; профилактика и коррекция нарушений социально-личностного развития; преодоление недостатков общей и мелкой моторики. Одним из средств решения данных задач является **игротерапия**. Целесообразность использования игротерапии в организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВР развития обусловлена тем, что игротерапия активизирует формирование произвольности психических процессов, речи, познавательной деятельности, совершенствование опорно-двигательной и эмоционально-волевой сфер, открывая им возможность для вступления в значимую личностную связь с взрослым. Одним из объектов данного вида терапии является кукла. **Куклотерапия** – метод оказания помощи детям, подросткам и их семьям, заключающийся в коррекции их поведения посредством кукольного театра. Данный метод призван помочь в устранении болезненных переживаний у детей, укреплять их психическое здоровье, улучшать социальную адаптацию, развивать самосознание, разрешать конфликты в условиях коллективной творческой деятельности. При игре с куклой формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь.

Арт-терапия выполняет воспитательную, коррекционную, психотерапевтическую, диагностическую и развивающую функции. Методы арт-терапии применяются с детьми имеющими различные эмоциональные и поведенческие недостатки, а также нарушения физического развития. В одних случаях работа с изобразительными материалами позволяет получить седативный эффект и способствовать снятию эмоционального напряжения. Прежде всего методы арт-терапии являются хорошим способом социальной адаптации, т.к. она в основном использует средства невербального общения. Это очень важно для людей с ограниченными возможностями, которым сложно выразить свои мысли в словах.

Арт-терапия включает в себя визуальные виды творчества, такие, как: рисование, лепка, живопись, графика и фотография. Но современная арт-терапия насчитывает большее количество видов методик.

ней относят также игротерапию, изотерапию, сказкотерапию, оригами, маскотерапию, драматерапию, музыкотерапию, цветотерапию, песочную терапию, танцевально-двигательную терапию и т.д.

Музыкотерапия. Слушая музыку, человек испытывает приятные эмоции, которые стимулируют дыхание, кровообращение, усиливают внимание, улучшают обмен веществ, повышают тонус коры головного мозга. Музыка способна лечить нервно-психические заболевания, тренирует наблюдательность, развивает чувство темпа, ритма, мыслительные способности, вербальные и невербальные коммуникативные навыки, воспитывает выдержку и сдерживание аффектов, развивает общую тонкую и артикуляционную моторику.

Еще одним методом лечения искусством является **пескотерапия**, оказывающая позитивное влияние на эмоциональное состояние детей. Этот метод особенно хорошо применять в работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Игры с песком развивают восприятие, мышление, память, внимание, речь, навыки самоконтроля и саморегуляции, творческое мышление, воображение и фантазию; формируют у ребенка представления об окружающем мире; развивают мелкую моторику; успокаивают и расслабляют; воспитывают чувство успешности и уверенности в себе; помогают познавать внешний и свой внутренний мир.

Сказкотерапия – это метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром (художественные, народные, волшебные, дидактические, психокоррекционные и другие сказки) Включение, инклюзия – это перемена. Перемены пугают всех. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам необходимо. Воспитатели, учителя, работающие в системе инклюзивного образования готовы принять «особого» ребенка, зная, что в лице специалистов, а также родителей этих детей они будут иметь огромную поддержку.

Инклюзия – это больше, чем интеграция. Это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменению образовательного пространства.

Содержание психолого-педагогической и коррекционной работы направлено на создание системы коррекционно-развивающей работы по оказанию комплексной помощи детям с ограниченными возможностями развития в освоении основной образовательной программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников, их социальную адаптацию и оказание помощи детям.

Система коррекционно-развивающей работы предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями развития посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Получение детьми с ОВР образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Приложение.

Технологическая карта организованной учебной деятельности
Жумаевой Арины

Разработала: учитель-дефектолог я/с №8 «Сказка» Самойлок Н.А. г. Уральск 2016 г.

Образовательные области: Познание Коммуникация Социум

Раздел: Ознакомление к окружающим миром, Развитие речи, Формирование элементарных математических представлений, Экология

Тема: «Золотая рыбка»

Цель: образовательная: сформировать у ребёнка понятие об аквариуме, золотой рыбке и ее строении. Продолжать учить обследовать предметы, закреплять понятие «большой-маленький», «больше-меньше», «длинный-короткий», «вверху-внизу», «справа-слева», пересчитывать предметы в пределах 5-ти, называя итоговое число, рассматривать картинку и находить жителей подводного мира. Продолжать знакомить со свойствами песка (сухого и кинетического), с помощью формочек делать фигурки из песка, отпечатки, стимулировать желание для самостоятельного исследования предметов и объектов живой и не живой природы.

коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие, внимание, память, мышление, речевую активность, сенсорные эталоны, общую моторику и координацию движений, дыхательный и артикуляционный аппарат.

воспитательная: формирование навыков сотрудничества, положительных эмоций в процессе игр, нравственных качеств и любовь ко всему живому: помочь ребенку осознать, что рыбка живая и нуждается в уходе.

Ожидаемый результат:

1. **Знать:** золотую рыбку и ее строение, названия морских жителей, понятия «большой-маленький», «больше-меньше», «длинный-короткий», «вверху-внизу», «справа-слева»

2. **Иметь:** представление об аквариуме и местах обитания водных животных.

3. **Уметь:** внимательно слушать, отвечать на вопросы, выполнять движения по подражанию педагогом, обследовать предметы, пересчитывать предметы в пределах 5-ти, называя итоговое число, рассматривать картинку и находить жителей подводного мира, с помощью формочек делать фигурки из песка, отпечатки.

Этапы деятельности	Действия педагога	Деятельность ребенка
мотивационно-нобудительный	- Посмотри Арина, сколько здесь гостей. Подарим нашим гостям самую добрую солнечную улыбку. Улыбнись. А теперь давай скажем: «Здравствуйте». «Салем» и помашем ручкой.	Арина улыбается и машет гостям
организационно-поисковый	- Ой, что это я слышу, кто-то здесь стонет. Давай посмотрим (подходим к тазу). Кто это? К нам из сказки приплыла Там царицею была. Рыбка эта непростая, Рыбка эта... (золотая) - Какая Арина рыбка? - Правильно. Повтори, какая рыбка? (Золотая рыбка). - А как ты думаешь, где живут рыбы? - Что это она такая грустная, одна плавает? Давай мы вместе с тобой выловим рыбку. А как ты думаешь, чем мы ее будем вылавливать? (Сачок). Мы ее с тобой выловим, а куда ее поместим? Есть стеклянный домик для рыб, называется аквариум (рассматривание аквариума, вылавливание рыбки). - А теперь давай внимательно рассмотрим рыбку. У рыбки есть туловище, голова, длинный хвост, плавники. У рыбки есть жабры, чешуя. Они помогают рыбке дышать. А теперь давай за ней понаблюдаем, она быстро плавает. Где у неё плавники? Вверху! А брюшко где? Внизу. Голова слева, а хвост? А хвостик справа. Раскрою тебе один секрет, рыбка плавает с помощью хвостика и плавников. У рыбки красивые золотистые глазки и небольшой ротик. Давай посмотрим на рыбку, как она ротик, мы с тобой тоже будем открывать ротик. Рыбка у нас заулыбалась, она хочет с тобой поиграть. Пальчиковая гимнастика «Рыбка» «Рыбка плещется в воде (машем ладошками) Рыбка плавает везде (выполняем волнообразные движения кистями) Только щука не дремала (Правую руку складываем в щепоть. Четыре верхних пальца сгибаются, разгибаются, касаясь кончика большого пальца.) И одну из них поймала («Щука хватает левую кисть»). Только рыбка уплыла! (Левая рука вырывается и уплывает от «щуки»)). - А теперь рыбка приглашает покататься нас на лодочках!	- рыбка - золотая - золотая рыбка - в реке, водоёмах Арина рассматривает сачок и аквариум Вылавливает вместе с педагогом рыбку Арина рассматривает рыбку совместно с педагогом, проговаривает: У рыбки есть голова, туловище и т.д. Выполняет движения вслед за педагогом Выполняет движения по подражанию за педагогом Арина дует на парусник, по подражанию за педагогом

	<p>Ах, какие красивые лодочки! Дыхательная гимнастика «Лодочка» «Мы кораблик смастерили В воду мы его пустили Ты плыви кораблик мой А потом вернись домой!» (Педагог объясняет что вдыхаем носом, а выдыхаем воздух ротиком) «Поймай рыбку» (аквариум с пластмассовыми рыбками: с помощью удочки ловим рыбок. Достаем с помощью удочки рыбок из аквариума, называя цвет каждой рыбки) - Я буду ловить маленьких рыб, мне нужна будет короткая удочка. А ты будешь ловить больших рыб, тебе нужна длинная удочка? - Выбери себе удочку, какая тебе нужна удочка? Длинная. А мне? Короткая. - Давай посчитаем, сколько рыбок ты поймала. Посчитай. У тебя какие по размеру рыбки? Маленькие. А у меня большие. Скажи, а какого цвета они? А сколько я поймала? У кого больше? Физкультминутка «Рыбка» Рыбка плавает в водице, (Топают ногами) Рыбке весело играть. (хлопают в ладоши) Рыбка, рыбка, озорница, (Ноги в разные стороны) Мы хотим тебя поймать. (Делают хватательное движение обеими руками.)</p> <p>- Наша рыбка тебе предлагает посмотреть на картинку, это подводный мир. Давай посмотрим, кого ты видишь на морском дне? Синий краб, морские звезды, ёрш, рак, черепаха, морской конёк. Мы с тобой рассмотрели друзей рыбки. Жители подводного мира предлагает тебе поиграть.</p> <p>И/у «Песочные прятки» Рассматриваем сухой песок, ощупываем, даем определение. - А теперь ты закроешь глазки, а я спрячу что-то в песок. (Педагог прячет в песок формочки морских жителей). - Что ты нашла в песке? - Какого цвета рыбка? - Какого цвета рак?(аналогично с другими формочками). - Посмотри, вода смыла наших морских жителей на дно, мы с тобой поищем их.</p> <p>- Арина, посмотри, а это совсем другой песок-кинетический. Он мягкий, приятный на ощупь, медленно скатывается с рук, не липнет к рукам. - Мы же с тобой нашли формочки, а сейчас мы с тобой все сфотографируем, сделаем отпечатки на этом песке. - Ты будешь рисовать вместе с крабиком. - Посмотри на песок, сколько у нас с тобой получилось морских жителей. - Давай все поставим около рыбки.</p>	<p>Арина совместно с педагогом определяет короткую и длинную удочку, проговаривая: короткая удочка, длинная удочка, пересчитывает рыбок.</p> <p>Ребенок выполняет движения по подражанию за педагогом</p> <p>Ребенок совместно с педагогом рассматривает картинку. Называя жителей подводного мира</p> <p>Ребенок совместно с педагогом рассматривает песок, ощупывает его, отвечает: Я нашла рыбку. Красная. Я нашла рака. Синего.</p> <p>Ребенок совместно с педагогом выполняет задание Арина рассматривает песок</p> <p>Выполняет задание</p>
<p>рефлексивно-корректирующий</p>	<p>- Молодец, ты хорошо играла, рыбка у нас веселая, довольная. На прощанье рыбке сделаем много, много пузырей. Спасибо тебе рыбка. Мы помашем ручкой. Будь здорова!!!!!! Молодец!! Улыбнись гостям. Давай скажем: До свидания!! Сау болыңыз!!!</p>	<p>Ребенок совместно с педагогом выдувают мыльные пузыри, машет ручкой, произносит: До свидания! Сау болыңыз!</p>

Түйіндеме

Н.А. Самойлюк - Орал қаласы №8 «Сказка» бөбекжайы МКҚК мұғалім-дефектологы, beknova2010@mail.ru
Мектепке дейінгі ұйымдарда балаларды инклюзивтік білім берумен психолого-педагогикалық қолдау.

Психологиялық түзету жұмысының мазмұны мен әдістері мақаласына мазмұндама

Берілген мақала мектепке дейінгі тәрбиедегі инклюзивтік білім беру мүмкіндігін ашып көрсетеді. Мектепке дейінгі ұйымдарда инклюзивтік білім берудің балаларын психолого-педагогикалық қолдау даму мүмкіндігі шектеулі балаларды өз құрбыларының топтарына енуіне дайындықты қалыптастыруға, балалардың құрбылары ұжымында өзара бейімделуіне, сондай-ақ арнайы жағдайлар туындатуға мақсатталған. Инклюзивтік ортада даму мүмкіндігі шектеулі мектеп алды балалармен барлық түзету-дамыту жұмысы, жалпы психикалық жағдайын жетілдіруге, балада қажетті дағдыларды тәрбиелеуге, әлеуметтік факторлардың қолайсыз салдарын жоюға бағытталған психо-түзету жұмысының түрлі әдістеріне негізделеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, бейімделу, социум, дамыту

Summary

Samoylyuk Nadezhda Alexandrovna - SpecialTeacher of kindergarten №8, Uralsk, beknova2010@mail.ru

Psycho-pedagogical support of inclusive education of children in pre-school institutions.

The content and methods of psycho-corrective work

This article reveals the possibilities of inclusive education in pre-school education.

Psycho-pedagogical support of inclusive education of children in pre-school institutions is aimed at the formation of readiness of preschool children with limited development opportunities to join the peer group, adaptation of children in a group of peers, and the creation of special conditions. All correctional-developing work with preschool children with limited development opportunities in inclusive environment based on different methods of psycho-correction work, focusing on the elimination of the adverse effects of social factors on the overall improvement of the mental state, on education necessary skills.

Keywords: inclusive education, adaptation, society, development

УДК 376.01-053.4-056.264

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРЛЫ ҚЫЗМЕТІ БҰЗЫЛЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ

Г.Б. Ибатова – п.ғ. магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Педагогика және психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы,

М.Серғалиева – Дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Педагогика және психология институты.

Қазіргі кезеңде «дизартрия» диагнозы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі бұзылысын жою бойынша түзеу-логопедиялық жұмыстардың тиімділігін арттыру логопедияның өзекті мәселелерінің бірін құрап тұр. Дизартриясы бар және сөйлеу тілі бұзылған балалардың саны күннен күнге артуда (Т.Журба, М.Мастюкова, Б.Эйдинова, Н.Правдина-Винарская және т.б.). Аталған топтағы балаларды мектеп жасына дейін оқыту кейін мектепке барғанда білім, білік дағдыларды меңгеруінің ортаға бейімделуінің алғышарты әрі дайындық кезеңі болады.

Қазіргі кезеңде, шет елдік және отандық зерттеушілердің келтірген мәліметтері бойынша, микроортаға үйреніп алмайтын балалардың саны артқан. Бұл мектепке жанадан қабылданған кезде көп байқалады (Н.Ал-Фомин, М.Трубникова, М.Мастюкова, Т.Журба, Merton, Parsons және т.б.).

Түйін сөздер: дизартрия, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, моторлы ая, функционалды жүйе, бас мидың сөйлеу аялары

Моторлы қызметі дамымаған және сөйлеу тілі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың ерте әлеуметтік адаптациясына ерекше мән берген жөн. Себебі олар белгілі бір кезеңде өз қатарластарынан қалып қалғанын сезіне бастайды. Олардың физикалық және ақыл-ой қызметін жүзеге асыруда, қатарластарымен немесе өзге адамдармен араласқан кездегі қиындықтары жана «аныштылармен» одан сайын күрделеніп түседі. Нәтижесінде пессимистік көзқарас пен депрессиялық жағдай туындауы мүмкін. И.М. Сеченов былай дейді: «...табиғатта барлық сезімдер аралас... Оған міндетті түрде мимикалық сезімдер кіреді және ол басқаларымен салыстырғанда күштірек болады». Яғни, заттармен жұмыс кезінде пайда болған бұлшық ет сезімі барлық басқа да сезімдерді күшейтіп, оларды біртұтас етуге көмектеседі.

Орыс физиологтары артикуляция кезіндегі бұлшық ет сезімдеріне көп мән берген. Осылайша, И.М. Сеченов былай дейді: «мен ешқашан сөз бойынша емес, бұлшық ет сезімдері арқылы ойланған секілдімін». И.П. Павлов атап кетті: «сөз – бұл көбіне сөйлеу мүшелерінен ми қыртысына дейін өтетін бұлшық ет сезімі».

Дені сау балада дыбыс жүйесін меңгеру бірауқытта жалпы моторикасын және қолдың дифференциалды қимылын дамытумен тікелей байланысты. М.М. Кольцова тәжірибе жүзінде қол саусақтарының нәзік қимылдарын жаттықтыруда сөйлеу тілі дамып қана қоймайды, сонымен қоса ол қалыптасқан түрге айналады. Сөйлеу тілі дамуы мен жалпы, ұсақ, артикуляциялық моториканы дамыту арасындағы өзара байланыс көптеген ғалымдардың еңбегінде кездеседі. Осылайша, қозғалыс аппаратын дамыту сөйлеу тілін дамытудың негізгі себебі болып, балалардың жүйке-психикалық процесегін дамытуда маңызды орынға ие болады.

Дизартриясы бар балаларда орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуы салдарынан қозғалыс механизмдері, жалпы және ұсақ моторикасы бұзылады. Дыбысты бұзып айту қиыншылықпен түзетіледі. Сонымен қоса мектепте оқыған кезінде қажетті фонематикалық және сөздің лексико-грамматикалық жағының қалыптасуын қиындата түседі. Дизартрияның жеңіл түрі бар балаларда айқын параличтер мен парездер байқалмағанымен, олардың моторикасы жалпы икемсіздікпен, тұрақсыздықпен ерекшеленеді және өз қатарластарынан қимылдың ептілігі мен нақтылығы жағынан қалып қалады, сонымен қоса олардың қолдары жазуға дайын болмауы себебінен, сурет салуға және басқа да қол іс-әрекеттеріне деген қызығушылық кеш оянады (А.Данилова, В.Лопатина, В.Серебрякова, С.Симонова, А.Смирнова, В.Чиркина және т.б.).

Осы мәселе шеңберінде баланы мектепке даярлау мақсатында оның моторлы праксисінің дамымауын алдын алу түзету педагогикасы үшін маңызды болып табылады.

Ресейлік ғалымдар М.Кольцова, С.Рузина зерттеулерінде қолдың саусақтарының моторикасы бас мидың сөйлеу аяларының қалыптасуына айтарлықтай септігін тигізеді дейді. Сонымен моторлы праксис-тің жетіспеушілігі дефектологияда өз бағасын алып үлгермеді. Логопедтердің тәжірибелік жұмыстарында дәстүрлі логопедиялық амалдар қолданылады. Қол саусақтарының ұсақ моторикасының дамуына аз көңіл бөлінеді. Негізінде жиырылу қозғалысына, арасында жайылуға арналған, ал босансуға арналған жаттығу мүлдем қолданылмайды. Бұл өз кезегінде қол саусақтарының тонусының жоғарылауына алып келеді. Тек аз уақыттық сергіту сәттерінде ұсақ моторикаға арналған ойындар ойнатылады. Бас миының қосымша мүмкіндіктерін дамытуға көмектесетін әртүрлі типті қозғалыстар симметриялық қозғалыстарға қарағанда аз қолданылады. Логопедтердің ешқайсысы функционалды жүйеге тұтастай әсер ететін ағаш, бал, батпак, ара ұясы секілді материалдарды қолданбайды. Олар әдетте пластмассадан жасалған заттар (массажер, шетка, таяқшалар) мен оқу құралдарын қолданады.

Біздің болжамымызша, бұл жағдай логопедтер сенсорлық және қимылдық секілді анализаторлық жүйенің физиологиялық және психологиялық даму ерекшеліктерін ескермейді. Осылайша, дизартриясы бар балалардың қимыл-қозғалымының дамымауын алдын алу мен сақтандыру әдіс пен амалдарының жасалмауы, әдістемелік ұсыныстың жоқтығы аталған зерттеудің өзектілігін дәлелдейді.

Зерттеушілер балалардың церебралды сал ауруы кезінде тек тірек-қимыл аппараты ғана емес сонымен қатар сөйлеу тілі де зардап шегеді деген тұжырымға келеді. Е.М. Мастюкова зерттеуінде тілдік дыбыстық жүйесін меңгерудегі, балалардың церебралды сал ауруы кезінде қозғалыс жүйесінің толықтай жетіспеушілігімен тығыз байланысты. Енді, басты ұстап тұру функциясының, отыру, тік тұрудың бұзылуы, тыныс алуын және дауыс шығаруына бөгет жасайды. Артикуляциялық органдардың зақымдалуы босанғаннан кейінгі, анатомиялық дамуы мен перифериялық сөйлеу аппаратын шектейді.

Бұл туралы М.М. Кольцова да баланың дамуында қозғалыс анализаторы сөйлеудің моторлы және сенсорлы сөйлеуіне әсер ететінні жайлы растады.

Л.В. Фомина балалар мекемелеріне 500-ден астам балаларға зерттеу жүргізіп, сөйлеу тілінің даму деңгейі саусақтардың ұсақ қозғалыстардың дамуымен тікелей байланыста екенін анықтады.

Кесте 1. Сөйлеу тілі дамуының қол саусақтарының ұсақ қимылдарының дамуына байланыстылығы

Саусақтардың қозғалысының даму деңгейі	Сөйлеу тілінің даму деңгейі	Жалпы моториканың даму деңгейі
қалыпты	қалыпты	Қалыпты
Қалыптыдан жоғары	Қалыптыдан жоғары	қалыпты
Қалыптыдан төмен	Қалыптыдан төмен	Қалыптыдан төмен

Невропатолог және психиатр В.М. Бехтеревтің жазуынша, қолдың қозғалыс функциясы сөйлеу тілі функциясымен тығыз байланысты және біріншісінің дамуы екіншісінің дамуына мүмкіндік жасайды. Ағылшын психологы Д.Селли де ойлау мен сөйлеудің дамуы үшін «қолдың біріккен жұмысына» үлкен мән берген. XVIII ғасырдың атақты орыс ғалымы Н.И. Новыков 1782 жылы «заттармен әрекетке табиғи

итермелеудің» ақыл-ой дамуы үшін негізгі құралы бар екендігін айтқан. М.М. Кольцова және КСРО-ның балалар мен жасөспірімдердің физиологиясын зерттеудің ғылыми-зерттеу институты бекіткен:

- Бас-мидың қозғалыс проекциясының шамамен үштен бір бөлігін сөйлеу моторлы зонаның проекциясымен жақын орналасқан қол саусақтарының проекциясы алып жатыр;

- Қол саусақтарының қозғалысымен жұмыс жасау шын мәнінде орталық жүйке жүйесінің жетілуіне, яғни баланың сөйлеу тілінің дамуының жеделдеуіне әсерін тигізеді.

Т.П. Хризман саусақтық эргографта жаттығу жасап жатқан балалардың миының биоэлектрикалық белсенділігін зерттеді. Алынған нәтижелер бойынша қолдың ырғақтық қозғалысы үлкен жарты шардың функционалды жағдайы мен мидың ассоциативтік қызметінің жоғарылауының құралы деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Оның физиологиялық рөлі мидың функционалды жағдайына әсер ету арқылы бас-ми қыртыстарының жұмыс мүмкіншілігін арттырумен анықталады. Бұл шынайы түрде үлкен жастағы балалармен де расталды.

Л.А. Панащенко балалар үйінде келесідей бақылаулар өткізеді: алты айлық балалардың қолдарын жаттықтырады: бірінің – оң, екіншісінің – сол қолын. Жаттығу қолдың саусақтарына массаж жасау мен саусақтарды ашып, жұму арқылы жасалды. Бұл кезде ай сайын мидың биотоктары жазылып, толқындардың жоғары жиілікпен көріну деңгейін математикалық әдістермен есептеу жүргізілді. Бір айдан кейін ғалымдар қозғалыс проекциясы аясында жоғары жиілікті ырғақты белгіледі, ал екі айдан кейін – бұл ырғақтар жаттықтырылған қолға қарама-қарсы жарты шарда сөйлеу аясында байқалды. Сонымен қоса, естімейтін-сөйлемейтін балаларды дыбыстық сөйлеуге үйрету кезінде нәтижелер көрінді. Әдетте, оларды ерте жастан өзгелермен барлық қол арқылы жасалатын көлемді жестер арқылы.

Немесе дақгильді әліппе арқылы үйретеді. Бұл мектептерде дыбыстық тілге үйретуде біріншілері қиындықпен меңгерсе, екіншілері меңгеруде еш қиындық сезінбейді екен.

Профессор М.Р. Могендович былай дейді: «адам жануардан ағзаның екі жүйесі арқылы ерекшеленеді: моторика мен мозг. Тек осы екеуі ғана адамның ерекшелігін айқындап, тарихи дамуға ие». Эволюция теориясы көрсеткендей, адамның қалыптасу тарихында бұлшық ет әрекеті ерекше маңызға ие. Homo sapiens-тің биологиялық эволюциясы негізінен кейінгі полелитке жататын кроманьондық типпен аяқталған. Адам физиологиялық жүйе ретінде сол уақыттан бері аз ғана өзгерді. Бірақ ол кезде оның миының дамуы күшті дамуымен ерекшеленіп, түрлі бұлшық еттік әрекеттерге ие болған еді. «Еңбек пен сөйлеу арқылы адам әлеуметтік ағза болып, жануарлар әлемінен бөлініп шықты». Содан бері мындаған жылдар өтті. Адам өмірінің әлеуметтік-экономикалық жағдайы танымастай өзгерді, әйтсе де, бұлшық ет әрекетіне қажеттілік – кинозофилия өмірдің көзі ретінде қалып қалды.

Еңбек қана емес, сонымен қоса, сөйлеу де бұлшық еттің жұмысына тәуелді екені айту керек. Пермь лабораториясының физиологтары моторлы-висцериялды регуляцияның жүйкелі механизмі жайында маңызын көрініс берді. Алғаш рет «моторлы-висцериялды рефлекс» термині Бүкілкеңестік физиологтардың съезінде (Мәскеу, 1947) айтылды. Кейін Пермь зертханасының қызметкерлерімен қатар осы мәселе бойынша зерттеулерге басқа да кеңестік физиологтар, патологтар, клиницисттер, морфологтар қатысып, адам мен жануарда моторлы-висцериялды реттеудің сұрақтарының жауабын тапты. Көп жылдар шеңберінде Пермь медициналық институтының қалыптасқан физиология кафедрасында моторика мен вегетативтік өзара әрекетінің рефлексорлы жоспары кең көлемде зерттелінді. В.И. Бельтюкова, В.А. Александровский, И.Г. Беляева, М.Д. Берг, И.П. Волкова, К.Л. Гейхман, А.С. Старицин және т.б. ғалымдардың диссертациялық тақырыптық жинақ, монография және журналдық мақала түрінде 300-ден аса еңбектері жарық көрді. Мәліметтер әртүрлі жануарларға тәжірибе арқылы, сау адамдарды (көбіне спортшыларды) физиологиялық зерттеу, өндірісте жұмысшыларды және ауруларды клиникалық-физиологиялық бақылау арқылы жиналды. Осы мәліметтер негізінде алғаш рет проприоцепцияның адам мен жануардың негізгі вегетативті-висцериялды жүйесіне әсер етуінің қалыпты және патологиялық заңдылықтары анықталды. Бұл маңызды физиологиялық қағида диалектикалық сипатқа ие, яғни: «Еңбек адамның өзіне жасады» (Энгельс). Осыдан шығатыны, адамда әрекет барысында меңгеріп, бұзылысын қозғалыс арқылы табиғи тиімді рефлексорлы-терапиялық құрал – кинезотерапия арқылы емдеген жөн. Бұл бағытта В.С. Баранов (Новосибирск), И.А. Дмитриев (Волгоград), Я.Ю. Попелянский (Казань), Л.Н. Черноусова (Свердловск) және т.б. айналысты.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы неврологиялық синдромдардың жиі кездесетіндері:

1. гипертенциозды-гидроцефальді синдром
2. церебрастеникалық синдром
3. қозғалыс бұзылыстарының синдромы

Сонғылары бұлшықет тонусының өзгеруі, жеңіл түрдегі геми- және монопарездер, тепе-теңдіктің және қозғалыс координациясының бұзылуы, жеткіліксіз сараланған қол саусақтарының моторикасы, жалпы және ауыз праксисінің қалыптаспауымен сипатталады. Осындай жағдайларда жеңіл парез, тремор түріндегі артикуляциялық моториканың бұзылуы, дизартрияның көмескі түрі пайда болатын жеке тіл бұлшықеттерінің күштелген қозғалысы жиі кездеседі. Екінші топ балаларын клиникалық және психологиялық-педагогикалық тексеру тіл кемістігімен және ақыл-ойдың жұмыс істеу қабілетімен байланысты оларға танымдық іс-әрекеттердің бұзылысы тән екендігін анықтайды. Жоғарғы психикалық қызметті зерттеу гнозистің, праксистің жеке түрлерінің жергілікті жетіспеушілігін көрсетеді, ол нейропсихологиялық тексерулермен расталады. Сурет салу кезіндегі геометриялық пішіндерді көшірудегі спецификалық қиыншылықтар кеңістіктік - көру гнозисінің қалыптаспағандығын көрсете алады. Осы топтың көптеген балалары жалпы моторикалық икемсіздікпен ерекшеленеді, олар бір қимыл түрінен екіншісіне қиындықпен ауысады. Автоматтандырылған кез-келген қозғалыс тапсырмаларын орындау және оңай ырғақтарлы жаңғырту олар үшін мүмкін емес. Жалпы және ауыз праксисінің бұзылысы жиі байқалады.

Кейбір балаларда сөйлеу тілі дамымауының тұрақты және спецификалық түрі бар, ол клиникалық түрде моторлы алалия деп белгіленеді. Алалия кезінде ерте жаста мидағы сөйлеу орталығының зақымдалуы салдарынан сөйлеу тілі дамымай қалады.

Моторлы алалия кезіндегі ми зақымдалуының окшаулану мәселесі әдебиеттерде кеңінен талқыланады. Сонғы кездері моторлы алалия кезінде бас миының оң және сол жақ ми жартышар қыртысының зақымдалуы туралы болжамдар айтылуда. Н.Н. Трауготт көптеген алаликтерге моториканың жетілмеуі тән деп белгілеген. Ол белгілі олпы-солпылық, кейде екпіннің баяулауымен қозғалыстың жеткіліксіз координациясы туралы айтады. Қол моторикасының жетілмегендігі жиі кездеседі. Моториканың бұзылуына байланысты көптеген алаликтер күнделікті керекті оңай дағдыларды қиындықпен игереді және мектеп жасында пышак пен шанышқыны, қайшыны, қарындашты және т.б. пайдалана алмайды, кейде тіпті өз бетімен киіне алмайды. Н.Н. Трауготт айтады, кей жағдайларда моторикада тұлғаның ерекшеліктерін байқайды: ұялшақтық, қозғалмай қалушылық және тартыншақтық.

В.К. Орфинская айтады, екінші топтың афазиясы кезінде аталатын агностикалық-апраксиялық бұзылыс нәтижесінде іс-әрекеттің қозғалыс және көру анализаторлары бірлесе қатысатын түрлері бұзылады. Осылайша, баланың қимыл-қозғалыс аясының бұзылуы оның психикалық дамуын кешеуілдетеді. Бұл әсіресе церебралді сал ауруы (БЦСА) бар балалардың – қозғалысқа жауапты ерекше ми құрылымының зақымдалуымен, орталық жүйке жүйесінің ауыр зақымдалу мысалында көрінеді. Бұл құрылымдардың зақымдалуы сөйлеу тілінің қалыптасуына кері әсерін тигізеді (Е.М. Мастокова, М.В. Ипполитова]). БЦСА балалардың оқыту мен тәрбиелеу кезінде сөйлеу тілін түзегу ғана емес, сонымен бірге қозғалыс, сенсорлы және эмоционалды-тұлғалық аяның бұзылысын түзетуге де көп көңіл бөлінеді. Бұл жұмыстың маңыздылығын Е.М. Мастокова, Л.А. Данилова, К.А. Семнова, И.Н. Панченко және т.б. көрсеткен.

БЦСА балалар үшін алғашқы 5 айда қозғалыс функцияларының дамуында артта қалулар байқалады. Тек олардың кейбіреулері ғана 5 айында бастарын ұстай алады. Мұндай балаларда қол білектері жағдайының патологиясы байқалады, бас бармақтарын алақанға жақындатады және жұдырықтарын қатты жұмады. Көптеген балаларда көру-моторлы координациясы жоқ. Баланың дене қалпы бірқатар жағдайларда еріксіз болады, басы шалқайған түрде, ол көру аймағын шектейді және өмірінің бірінші айынан бастап психикалық дамудың тежелуінің бір себебі болып табылады.

Ерте жастан бастап ақ қозғалыс дамуының тежелуі баланың дауыс белсенділігінің дамуының және танымдық бағытталу іс-әрекетінің артта қалуымен үйлеседі. Ережеге сай ерікті моториканың бұзылуы артикуляциялық аппараттың, дауыстың, тыныс алудың айрықша патологиясымен үйлеседі.

Дыбыс айтуының дамуы айтарлықтай дәрежеде перифериялық сөйлеу аппаратын жетілдіру жұмысымен қамтамасыз етілген. Артикуляция мүшелерінің филогенездегі дамуы қолды босату мен оның моторикасының дифференциясын қалыптастырумен тығыз байланысты. Сөйлеу тілінің қалыптасуы дамуында бала тілдің дыбыстық жүйесін жалпы моторика мен қол қимылдарын саралаумен бірге игереді. БЦСА балаларда тілдің дыбыстық жүйесін меңгерудегі бұзылыс олардың жалпы қозғалыс жүйесінің жетіспеушілігімен өзара байланысты. Басты ұстау, отыру, тік тұру функцияларының дамуының бұзылуы тыныс алу, дауыс шығару функцияларының қалыптасу мүмкіндігін шектейді. Артикуляция мүшелерінің негізгі қозғалысы перифериялық сөйлеу аппаратының постнатальді анатомиялық дамуын кешеуілдетеді. Қол функциясының жетіспеушілігі бүкіл сөйлеу жүйесінің даму бұзылыстарын ауырлатады. Бұл жағдай М.М. Кольцова-ның баланың сөйлеу тілінің моторлы және сенсорлы дамуының қозғалыс анализаторы мағынасы жайлы мәліметтермен негізделген. Автор қол саусақтарының ұсақ қозғалыстарын жаттықтыруда сөйлеу тілі белсенді түрде дамитынын және жетілген болатынын тәжірибелік түрде дәлелдеді. БЦСА балалардың қол саусақтарының қимылы бұзылған болады.

Сонымен, әдебиеттік мәліметтер дизартриясы бар балаларда қозғалыс аясы жетілмегендігін көрсетеді, тағы да баланың психикалық кемістігі қаншалықты терең болса, оның қозғалыс мәнерлігі соншалықты нашар болады. Осыдан шығаратын қорытынды зияты зақымдалған балалардың қозғалыс белсенділігін арттыру олардың психикалық дамуына әсеріп тигізетін болады.

Сөйтіп, ұсынылған мәліметтер келесіні растайды:

1. Дизартриясы бар балаларда ерікті қимылдардың дамуында кідіріс бар. Кейде ол қозғалыстың икемсіздігімен немесе баяулығымен көрінеді. Басқа жағдайларда қимыл кемістіктері өте қиын болып келеді: қимылдың бірқалыптығының және ауысуының, немесе қимылдың жеңіл дифференциациясы, немесе қимылдың оптикалық-кеңістіктік ұйымдастыруының бұзылуы. Балалардың кей бөлігінде бір уақытта динамикалық, кинестетикалық, ерікті қимылдың кеңістікті ұйымдастыруының бұзылуы байқалады.

2. Қимыл-қозғалыс бұзылыстарының түріне байланысты баланың танымдық әрекетіне әсер етуі психиканы өзгертуіне әкеп соғады.

Осыған орай, мынандай қорытынды шығардық:

1. Балалардағы тілдің дыбыстық жүйесін меңгерудегі бұзылыс олардың қимыл-қозғалыс жүйесінің жетіспеушілігімен өзара тығыз байланысты.

2. Қол функциясының жетіспеушілігі барлық сөйлеу тілі функция жүйесінің даму бұзылысын ауырлатады.

1 Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1989, – 76 с.

2 Бот О.С. Игры и упражнения для тренировки тонких движений пальцев рук у детей с задержкой речевого развития // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982. – С. 59-66.

3 Винарская Е.Н. Премоторная корковая дизартрия // Тр. объединенной конференции нейрохирургов. - Ереван, 1965. - С. 335-337.

4 Винарская Е.Н., Пулатов А.М. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. - Ташкент: Медицина, 1989. - 170 с.

5 Гуровец Г.В., Маевская С.И. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. - М.: Просвещение, 1978. - С. 27-37.

6 Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. - М.: Медицина, 1997. - 117 с.

Резюме

Сергалиева М. - студентка 4 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, **Научный руководитель: Ибатова Г.Б.** –магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра специального образования, ibatova_g@mail.ru

Проблемы исследования моторной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, осложненной дизартрией

В данной статье рассматриваются проблемы исследования моторной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, осложненной дизартрией. Общемоторная сфера детей со стертой формой дизартрии характеризуется замедленными, мелкими, скованными, недифференцированными движениями. Проявления общей моторной недостаточности у детей со стертой дизартрией вариативны и качественно неоднородны. У одних детей наблюдается двигательная неловкость, малоподвижность, скованность, замедленность всех движений, иногда с ограничением объема движений одной половины тела. У других – явления двигательной гиперактивности, беспокойства, быстрый темп движений, большое количество лишних движений при выполнении произвольных и произвольных двигательных актов (Собонович Е.Ф., Чернопольская А.Ф.).

Наиболее ярко недостаточность общей моторики у дошкольников со стертой формой дизартрией проявляются при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений.

Ключевые слова: дизартрия, общее недоразвитие речи, моторная сфера, функциональная система, речевые зоны головного мозга, недифференцированность движений.

Summary

Sergaliyeva M. - the student of 4th cours of the KazNPU named after Abay, institute of pedagogics and psychology, Scientific adviser: **Ibatova G.B.** magistr bp, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education, ibatova_g@mail.ru

Problems of a research of the motor sphere of preschool children with the general underdevelopment of the speech complicated by a dizarthriya

This article discusses the problem of the study motor sphere of preschool children with the general underdevelopment of speech complicated by dysarthria. Obschemotornaya sphere of children with the erased form dysarthria is characterized by

slower, awkward, constrained, undifferentiated movements. Manifestations of total motor failure in children with a defaced dysarthria Variability and qualitatively heterogeneous. In some children have motor clumsiness, stiffness, slowness of movements, sometimes with limited range of motion of one half of the body. Others - dvigatelnoy giperaktivnosti phenomenon, anxiety, fast paced movements, a large number of unnecessary movements in the performance of voluntary and involuntary motor acts (Sobotovitch E.F., Chernopolskaya A.F.). Most clearly insufficient general motor skills of preschool children with a defaced dysarthria form manifested in the performance of complex motor acts that require precise motor control, precision work different muscle groups, the correct spatial and temporal organization of movements.

Keywords: dysarthria, general underdevelopment of speech, motor sphere, functional system, speech areas of the brain, undifferentiated movements

УДК: 376.37

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.Задорожная – учитель-логопед, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с ТНР», г. Алматы

На современном этапе существуют несколько методик проведения логопедических занятий с детьми с речевыми нарушениями с использованием логопедической ритмики.

Анализируя данную методику можно сделать вывод, что на сегодняшний день не существует готовой, полноценной методики логоритмического воздействия на детей с ОНР, которая бы учитывала возрастные и индивидуальные особенности детей данной категории.

На основании данных эксперимента, предложенного в данной статье, можно сделать вывод о том, что использование на логопедических занятиях элементов логопедической ритмики позволяет быстрее и эффективнее скорректировать нарушенные речевые и неречевые функции у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логоритмика, фонематический строй, артикуляционная моторика

Грипер В.А. в своей работе «Логопедическая ритмика для дошкольников» (1957 г.) говорит о необходимости применения логоритмических занятий в логопедических группах, что является важнейшей основой для выправки не только моторики ребенка, но и его речевых недостатков [1].

Г.Р. Шашкина, в соответствии с результатами своего исследования предлагает следующую структуру логоритмического занятия:

I. Подготовительная часть: включает в себя ходьбу спокойного характера под маршевую музыку, упражнения на различные виды ходьбы и бега, с движениями рук, с изменением направления, со сменой движений, с перестроением.

II. Основная часть: включает в себя упражнения различных направлений.

III. Заключительная часть: упражнения на восстановление дыхания и релаксацию, различные виды спокойной ходьбы [2].

Волкова Г.А. предлагает поэтапное использование логоритмических средств.

В целом, следует сделать вывод о том, что логоритмика еще сравнительно недостаточно изученная и развитая область. Неоспорим тот факт, что логоритмические занятия имеют очень большое влияние на развитие детей и коррекцию их речевых нарушений. Но, поскольку единые методы не разработаны, то нет и целостного ритмического комплекса упражнений для детей с ОНР, для всестороннего развития и коррекции нарушений которых необходимы такие занятия (как показали исследования их психомоторики). Поэтому мы видим прямую необходимость в продолжении изучения данной науки и создании направлений логоритмического воздействия на детей с ОНР [3].

Анализ литературных источников, анализ состояния вопроса применения логопедической ритмики в практике школьных организаций позволили предположить, что применение логопедической ритмики возможно, если будет проводиться специальная работа по её использованию в коррекционно – педагогическом процессе.

Исходя из этого, было организовано экспериментальное обучение, целью которого являлось системное применение логопедической ритмики на логопедических занятиях.

Прежде чем начать экспериментальную работу нами было проведено обследование детей. Обследование детей проводилось по традиционным методикам, на основе соблюдения принципов комплексности, возрастного, индивидуального подхода, учета личностных особенностей, состояния двигательной сферы обследуемого, речевого нарушения и др.

Базой для экспериментального исследования послужил 2 класс специальной (коррекционной) школы-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи. Эксперимент проводился в период с сентября года по апрель года (8 месяцев).

Была проведена диагностика учащихся с целью подтверждения диагностического состава класса.

Оценивались следующие параметры: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй, связная речь, пространственная ориентировка, артикуляционная моторика, тонкая моторика.

В обследовании использовались наглядные, словесные и практические методы, для изучения различных областей, сенсорной, двигательной систем, некоторые психические процессы.

По результатам обследования нами были определены группы детей с низким, ниже среднего, средним, достаточным уровнем. Дети, получившие 0 баллов по определенному параметру, были отнесены к низкому уровню развития функции, 1 балл – уровень ниже среднего, 2 балла – средний и 3 балла достаточный уровень развития функции. Результаты представлены в таблице 1.

комплексности, возрастного, индивидуального подхода, учета личностных особенностей, состояния двигательной сферы обследуемого, речевого нарушения и др.

Базой для экспериментального исследования послужил 2 класс специальной (коррекционной) школы-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи. Эксперимент проводился в период с сентября года по апрель года (8 месяцев).

Таблица 1-Уровни развития функций по результатам констатирующего эксперимента

1 №	2 Параметры	3 Уровни развития функции	4 Уровень на начало	5 Характеристика
1	Звукопроизношение	Низкий - 0	2	Нарушено несколько групп звуков Недостаточность произношения одной группы звуков, при речевой нагрузке – общая смазанность речи Звуки в речи присутствуют, но наблюдаются нарушения дифференциации звуков Звукопроизношение в норме
		Ниже среднего -1	4	
		Средний - 2	1	
		Достаточный - 3	5	
2	Фонематические процессы	Низкий - 0	0	Не слышит данный звук Не дифференцирует оппозиционные звуки какой либо группы С заданием справляется, но допускает несколько ошибок Фонематические процессы в норме
		Ниже среднего -1	3	
		Средний - 2	7	
		Достаточный - 3	4	
3	Словарный запас	Низкий - 0	3	Активный словарь ограничен на бытовом уровне Владеет простыми обобщающими понятиями. В речи в основном использует существительные и глаголы Использует все части речи; использует простые предлоги, в употреблении сложных допускает ошибки; пользуется антонимами; при подборе синонимов испытывает затруднения Активный словарь близок к возрастной норме
		Ниже среднего -1	2	
		Средний - 2	5	
		Достаточный - 3	4	
4	Грамматический строй	Низкий - 0	1	Речь резко аграмматична Допускает большое количество ошибок при словоизменении и словообразовании Допускает незначительное количество ошибок при словообразовании и словоизменении Грамматический строй близок к возрастной норме
		Ниже среднего -1	5	
		Средний - 2	4	
		Достаточный - 3	4	
5	Связная речь	Низкий - 0	2	Фразовая речь аграмматична Испытывает незначительные затруднения при составлении рассказа- описания, пользуется вопросно-ответной формой При составлении рассказа использует не более 2-3 предложений; не пользуется планом при составлении рассказа; при описании использует не более двух признаков Умеет строить рассказ, пользуясь простыми распространенными предложениями и предложениями сложной синтаксической конструкции
		Ниже среднего -1	7	
		Средний - 2	5	
		Достаточный - 3	0	
6	Пространственная ориентировка	Низкий - 0	0	Не ориентируется в плоскости и в пространстве Владеет понятиями верх – низ, испытывает значительные затруднения в понятиях право – лево Ориентируется в пространстве, но при перенесении действий на плоскость испытывает затруднения Пространственная ориентировка соответствует норме
		Ниже среднего -1	3	
		Средний - 2	4	
		Достаточный - 3	7	

7	Артикуляционная моторика	Низкий - 0	5	Объем артикуляционных движений ограничен Неполный объем артикуляционных движений. Статические артикуляционные упражнения выполняет в полном объеме; при выполнении динамических упражнений испытывает затруднения Строение и подвижность органов артикуляции без особенностей
		Ниже среднего - 1	5	
		Средний - 2	4	
		Достаточный - 3	0	
8	Тонкая моторика	Низкий - 0	3	Тонкая моторика ограничена (с трудом выполняет статические пробы, наличие гиперкинезов, тремора) Испытывает затруднения при выполнении динамических проб Точно выполняет статические и динамические пробы, но испытывает некоторые затруднения в выполнении ассиметричных движений обеими руками Тонкая моторика в норме
		Ниже среднего - 1	5	
		Средний - 2	4	
		Достаточный - 3	2	

Была проведена диагностика учащихся с целью подтверждения диагностического состава класса. Оценивались следующие параметры: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй, связная речь, пространственная ориентировка, артикуляционная моторика, тонкая моторика.

В обследовании использовались наглядные, словесные и практические методы, для изучения различных областей, сенсорной, двигательной систем, некоторые психические процессы.

По результатам обследования нами были определены группы детей с низким, ниже среднего, средним, достаточным уровнем. Дети, получившие 0 баллов по определенному параметру, были отнесены к низкому уровню развития функции, 1 балл – уровень ниже среднего, 2 балла – средний и 3 балла достаточный уровень развития функции. Результаты представлены в таблице 1.

После проведения эксперимента класс был разделен на 2 группы.

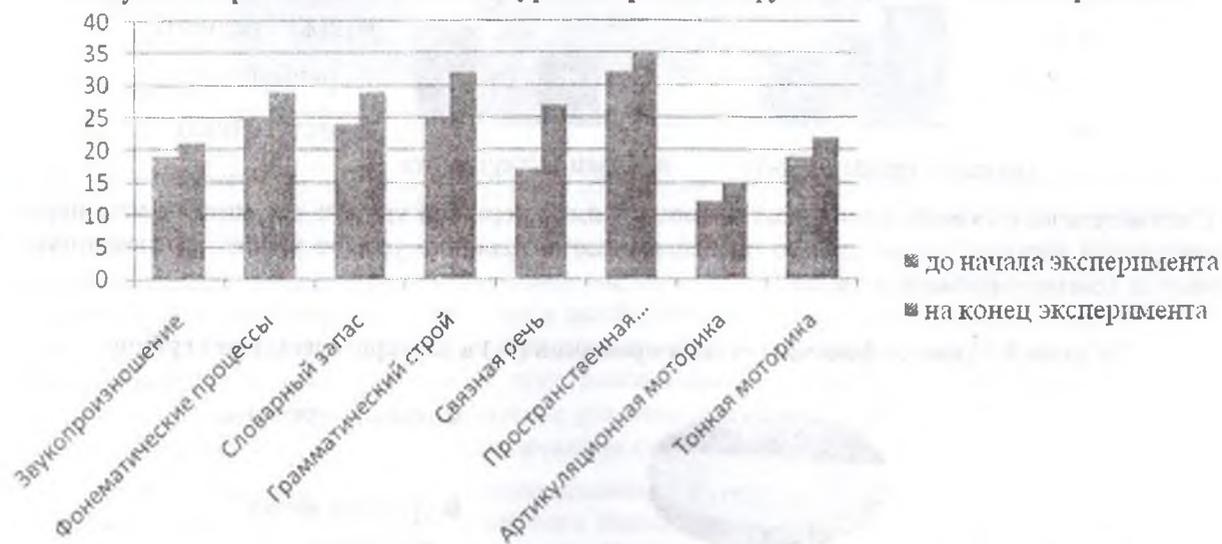
Для проведения экспериментальной работы и проверки эффективности использования логоритмики на логопедических занятиях в качестве анализа нами было взято 2 параметра: фонематические процессы и артикуляционная моторика.

Дети первой группы на логопедических занятиях занимались по традиционным методикам.

У детей второй группы в обычные логопедические занятия были включены компоненты логопедической ритмики. С детьми второй группы логопедические занятия с элементами логопедической ритмики проводились 2 раза в неделю. Занятия проводились фронтально, продолжительностью в 45 минут. Все занятия соответствовали лексической теме, элементы логоритмики также соответствовали ей. Содержание двигательного и речевого материала варьировалось в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков. Каждое занятие представляло собой тематическую и игровую целостность.

Сравнительный анализ результатов эксперимента по всем параметрам до и после эксперимента можно наблюдать на рисунке 1.

Рисунок 1-Сравнительный анализ уровней развития функций до и после эксперимента



Как видно из рисунка наблюдается улучшение по всем параметрам. Результаты обследования фонематических процессов до и после эксперимента у учащихся 2-го класса представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Динамика развития фонематических процессов (по уровням) с использованием логоритмики

Параметр	Уровни развития функции	Уровни		Характеристика
		Уровень на начало	Уровень на конец	
Фонематические процессы	Низкий - 0	0	0	Не слышит данный звук
	Ниже среднего - 1	5	3	Не дифференцирует оппозиционные звуки какой либо группы
	Средний - 2	6	7	С заданием справляется, но допускает несколько ошибок
	Достаточный - 3	3	4	Фонематические процессы в норме

Как видно из таблицы 4, на начальном этапе 0% детей имели низкий уровень, 35% детей имели уровень ниже среднего, 42% детей – средний уровень, - 23% достаточный уровень.

В процессе логопедических занятий была проведена работа по коррекции фонематических процессов, средствами логопедической ритмики. Показатели по каждому ребенку даны в таблице 5.

Сопоставив данные таблицы можно увидеть, что дети второй группы достигли больших результатов. Учащиеся перешли с низкого уровня на более высокий, что свидетельствует об улучшении фонематических процессов.

Данные диаграммы подтверждают вывод о том, что 23% детей имеют уровень ниже среднего, 50% детей – средний уровень, 27%-достаточный уровень и 0 % детей низкого уровня.

Рисунок 2. Динамика развития фонематических процессов до и после эксперимента



Следовательно, половина детей в данный момент имеют средний уровень развития фонематических процессов. На рисунке 3 нами сделано процентное соотношение по уровню развития фонематических процессов в экспериментальной группе.

Рисунок 3. Уровень фонематических процессов (%) в экспериментальной группе



При сравнительном анализе 2-х групп, нами получены следующие результаты. Количество баллов 1 группы на начало эксперимента составляло 14 баллов, а второй группы 11 баллов. На конец эксперимента данные выглядели следующим образом: 1 группа – 15 баллов, а вторая группа 14 баллов.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети второй группы, на логопедических занятиях с которыми использовались элементы логопедической ритмики, достигли лучших результатов, чем дети первой группы, занимающиеся по стандартным методикам. Также дети второй группы охотнее посещали занятия, были активнее и заинтересованнее на логопедическом занятии, меньше уставали на занятии, проявляли инициативу в процессе обучения, лучше усваивали и новый материал, пройденный на уроке, стали более уверенными на занятии.

В первой группе уровень увеличился на 7%, а во второй он достиг 22%. Стоит также отметить, что во второй группе находились дети с более низкими начальными показателями.

Также можно отметить и улучшение артикуляционной моторики.

Динамика развития уровня артикуляционной моторики до и после эксперимента



При сопоставлении 2 экспериментальных групп по каждому учащемуся получены следующие результаты

Количество баллов 1 группы на начало эксперимента составляло 5 баллов, а второй группы 7 баллов. На конец эксперимента данные выглядели следующим образом: 1 группа – 6 баллов, а вторая группа 9 баллов. На диаграмме (рисунок 6) показана динамика улучшения артикуляционной моторики учащихся.

Рисунок 6. Динамика улучшения артикуляционной моторики учащихся



На данный момент большая часть класса по уровню развития артикуляционной моторики находится на уровне ниже среднего (50%), 27% составляют дети с низким уровнем и 23% со средним уровнем.

На основании данных эксперимента можно сделать вывод о том, что использование на логопедических занятиях элементов логопедической ритмики позволяет быстрее и эффективнее скорректировать нарушенные речевые и неречевые функции у детей с общим недоразвитием речи. Помимо этого, дети становятся физически более развиты, развиваются дыхательная, опорно-двигательная система, тонкая и артикуляционная моторика, улучшается пространственная ориентировка, фонематические процессы, уточняется и закрепляется звукопроизношение учащихся, пополняется словарный запас, формируется и развивается связная речь, а также грамматический ее строй.

1 Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников. - М., 1958.

2 Шапкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шапкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимица. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.

3 Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. - М.: Мир книги, 2008. - 280 с.

Түйіндемe

М.Н. Задорожная - «САБ-ы бар балаларға арналған №9 арнайы (түзеу) мектеп-интернаты»

КММ-нің логопед-мұғалімі, Алматы, Қазақстан, suro4ek_5@mail.ru

Жалпы тіл кемістігі бар балалармен логопедиялық сабақта логоритмиканы ұйымдастыру негіздерін қолдану

Қазіргі заманауи кезеңде тіл кемістігі бар балалармен логопедиялық ритмиканы пайдалана отырып логопедиялық сабақтар жүргізудің бірнеше әдістері бар.

Осы әдістерді саралай келе, бірінші күні ЖКТ-сі бар балалардың жас ерекшелігін және қабілетің ескере отырып жұмыс жасайтындай дайын толыққанды әдістер жоқ.

Мақалада ұсынылғандай аталған тәжірибенің негізінде логопедиялық сабақтарда логопедиялық ритмика элементтерін пайдалану ЖКТ-сі бар балалардың тіл кемістігін түзетеді

Түйін: сөздер: логоритмика, фонематикалық құрылысы, артикуляциялық моторика

Summary

M.Zadorozhnaya - speech-therapist at Special (correctional) №9 boarding school for children with speech disabilities.

Almaty, Kazakhstan. suro4ek_5@mail.ru

Organizational bases of use of logorhythmiki on logopedic occupations with children with the general underdevelopment of the speech

The article discusses the role of employment with logorhythmik elements. Logopedic rhythm develops fine motor skills (general and subtle), coordination and speech breathing and helps to normalize muscle tone.

Keywords: logorhythmiks, phonemic system, articulation motility

УДК: 376.2

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАУЛЫ (ТҮЗЕТУ) МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ ҮЙРЕТУ САПАСЫНЫҢ МОНИТОРИНГІСІ

Ш.К. Бауетдинова, Ш.І. Утепова – *Орал қаласы, облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы мектеп-интернатының қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдері*

Бүгінгі таңда қазақ тілі бойынша оқу бағдарламасын игеруге, уақытша қиындықтарды жеңуге көмек ретінде ұстаздар мен ата-аналарға әртүрлі әдістемелік және дидактикалық құралдарды таңдау үшін көптеген әдебиеттер басылым беттерінде жарық көруде. Бірақ, өкінішке орай, арнаулы мектептерде оқитын оқушылардың білім қажеттіліктері назардан тыс қалуда.

Кілт сөздер: Қазақ тілі, мониторинг

Бұл балалар тілді меңгеруде салмақты қиындықтарды басған кешіруде. Олардың түрлері:

- Сөйлеу жүйесінің барлық құрамының дамымауы;
- Білімді ойдағыдай меңгеруге уәждеменің төмендігі;
- Жалпы оқу құрылымының бұзылуынан болатын жеке психологиялық ауытқулар;
- Соматикалық денсаулығының төмендігі.

Әрине, арнаулы түзету бағдарламалары психикалық дамуында тежелісі бар (ПДТ), көмекші бағдарламамен оқитын, Брайль жүйесінде оқитын балалардың даму ерекшеліктерін ескерсе де, бағдарламаны игеруде бұл оқушылар ерекше қиындықтарға кездеседі және мамандар көмегі мен мұғалімдердің қолдауын қажет етеді.

Негізгі пәндер бойынша жүйелі түрде артта қалуына алаңдауы, қанағаттандырылмайтын баға алып қалуына қорқуы балалардың жабығуына, оқу уәждемесінің төмендеуіне және білім ортасында белсенділікті қаламауына әкеліп соғады.

Бұның бәрі – анық жағымды ынтаның үзуді қажет ететін бұғаудың бірінші тобы.

Ғалымдардың ойынша (Элтон, Лорильярд, Шишов және т.б.) оқу үрдісінің алдағы уақытта өзгеруі – тиімді оқытудың бағалау жүйесін өзгерту болып табылады өйткені, оқушы мұғалімнің қажетті деп ұйғарғанын емес мұғалімнің сұранысы бойынша қажеттілігін жаттап алады.

Сонымен қатар, баға әділ, мазмұнды әрі дәлелді болу керек. Ол тек дәл сандық мінезде ғана емес, сонымен қатар бейресми сапалық бақылауды қамту, педагог мақсатын айқын көрсету және бастысы оқудың барлық кезеңдерінде оқушының психикасын сақтау керек.

Бұл жағдайда біздің көзқарасымызша неғұрлым тиімді етіп білімді сапалы кезең-кезеңімен бағалау, оқушының психикалық жағдайына байланысты әртүрлі жағдайларда бақылау тапсырмаларын қайталануы болып табылуы мүмкін. Бұндай жұмыста психолог, мұғалім, логопед және ата-ананың бірлескен жұмысы қажет.

«Денгейлік диагностикалық тапсырмалардың атласын» қолдану бойынша жұмыстарды ұйымдастыру және жүргізу

Біздің құрастырған диагностикалық тапсырмалар жүйесі екі негізгі бағытты топшылайды: негізгі тіл кемістіктерін түзетуде және оқушылардың қазақ тілі бойынша бағдарлама материалдарын меңгеруде мұғалімдер мен оқушылардың құны толымды және мақсатты диагностикаға бағытталған грамматикалық материалдарды қолдану.

Сонымен, грамматикалық материал «көлденен», ал деңгей күрделілігі – «тігінен» тартылды. Дәл тактиканы әлде түзету ықпалын тандай отырып, ұстаз әр оқушыға қажет деңгейдің қиындығына қарай грамматикалық материалдармен жұмыстанады. Осылайша, бізде екі негізгі бағыт бар: «көлденен» және «тігінен».

«КӨЛДЕНЕН»

«Көлденен» - бұл қазақ тілі бойынша оқушылардың бірінші тақырыптық бөлімнен бастап соңына дейінгі бағдарламалық материалды меңгеру сапасын тексеру тіркеледі: басында – төменгі деңгей, кейін – орташа деңгей, соңынан жоғары деңгей. Яғни, ұсынылған материалдың жылжуы көлденен тартылады.

Осылай оқушылар үшін келесі тіл қызметінің барлық бөліктерінің жетілмеген жүйесіне жол табу мейлінше тиімді:

• Кателердің фонематикалық түрінің басымдылығымен сойлеу құрылымының дыбыстық-буындық бұзылыстары;

- Орнықты аграмматизм;
- Жазудағы дыбыс пен буынның көп орын ауыстырылуы, тастап кетуі;
- Сөйлеу жұпшылығы мен жүйелілігі;
- Сөздік қордың аздығы.

Грамматикалық материалды кезеңдеп меңгеру, басында жеңіл әрі қол жетімді түрде, кейін неғұрлым жоғары деңгейде және сонылық кестелерді қолдану оқушыларға көмектеседі:

- Тілдің дамуындағы негізгі кемшіліктері жоюға және оқуға берік уәждеме қарау;
- Танымдық қызығушылықтарын көтеру;
- Қарапайым деңгейден бастап жоғары деңгейде жұмыстану және өз кателерін өздері талдай білу;
- Өздерінің оқу қызметтерінің қорытындыларын бақылау және белгілеу;
- Өздерінің және жолдастарының оқу жетістіктерін дәл бағалау.

Мұғалімнің жоспарлы және мақсатты түзету жұмысында берілген оқу құралының «көлденен» бағытын қолдану барысында қарқын мен тиімділік көтеріледі:

• Фонетика, морфология, синтаксис, орфография, графика және пунктуация бойынша қарапайым теориялық білімді меңгеруде, өз кезеңінде орта мектепте тіл курсы жүйелі оқуда оқушының әзірлігіне игілікті әсер ету;

- Сөздік қорын молайту;
- Тәжірибеле фонетика, грамматика және сауатты жазу бойынша білімді дұрыс қолдана біту, біліктерін дамыту және жетілдіру;
- Сөздік құрылым мен сөйлемдерді үлгілеу тәсілдерін меңгеру;
- Сөйлеу қызметінің дамуын толық жүйелеу.

Оқушылардың жетістік бағалары бойынша ұсыныстар мен қорытындыларды арнайы кестеге белгілеу, түзету және диагностикалық жұмысты ұйымдастыру туралы нақты нұсқаулыққа сүйене отырып, мұғалім қорытынды және күнделікті жоспарланған жұмыста ұсынылған мәліметті жеңіл әрі қолайлы қолдана алады.

«ТІГІНЕН»

Грамматикалық тапсырмалар жүйесінде «Тігінен» жылжу төменнен жоғары қарай – бір тақырыптық бөлімді меңгеруді деңгейлеп зерттеуді талап етеді.

Оқушылардың қазақ тілінен бір-екі тақырыпты меңгерудегі негізгі қиындықтар мен үлгерімдері біркелкі болмаған жағдайда бағдарлама материалын меңгеруде диагностиканың осы нұсқасы неғұрлым тиімді.

Теориялық ақпарат тізбегінен «шығып қалу» көбіне мектепті сырқатына орай жиі жіберетін не соматикалық әлсіз балаларда кездеседі. Егер балада тақырыптың үш бөлімінен көп тапсырмалары калыптаспаған жағдайда оған міндетті түрде бағдарлама материалын меңгеруде алға басу мен «көлденен» диагностикасын ұсыну қажет.

Сонымен, «тігінен» қозғалысы мұғалімге келесі мүмкіндіктерді береді:

• Тақырыптық тарауды төмен деңгейден жоғары деңгейге дейін игертуде жеке жұмысты ұйымдастыру;

• Берілген бағдарлама материалын меңгертуде білім, білік, дағдының маңызды деңгейін нақты бағалау;

• Оқу жетістіктерінің қорытындысын арнайы бақылау кестесінде түсіріп отыру;

• Бағдарлама материалын меңгерту қарқынын өз бетінше реттеу;

• Әр оқушының сөйлеуінің даму динамикасын бақылау;

• Тиімділігіне қарай оқу барысына уақытылы өзгерістер енгізу;

• Оқудың барлық кезеңінде оқушының психикасын ескеру.

Бір не екі тақырыптың бөлімдеріне сай бағдарлама материалын мұғалім басшылығымен кезеңдеп меңгерту оқушыға берілген құралдың барлық нұсқауларын орындауға көмектеседі:

• Өзінің қабілетіне деген сенімсіздікті жою;

• Берік теориялық білімдерін қалыптастыру және оқылдықтарды жою үшін мүмкіндіктер мен көңіл бөлуді барынша шоғырландыру;

• Теориялық білімдерін тәжірибеде қолдану үшін нақты білім мен дағдыларын дамыту;

• Ұқсас тапсырмаларды шешу үшін алған білім, білік, дағдыларын қолдану.

Сонымен қатар оқушылар:

• Өз білімдерін өздері бағалай біледі;

• Оқу барысында неғұрлым жоғары деңгейіндегі білімді ойдағыдай игереді;

• Жазудағы қателер бойынша ескертулермен өз бетінше жұмыстануға дағдыланады.

Осылайша, «тігінен» жүйесі нақты білімді қажет ететін оқушыларымен жеке жұмыстануға барынша бағытталған.

Оқу құралында көрсетілген нақты нұсқаулықтарды қолдана отырып, мұғалім жеке дара оқытуды және оқу жетістіктерінің жүйелі бағалауын қажет ететін балалармен түзету жұмыстарын ұйымдастыра алады.

Оқу жетістіктерінің диагностикасы бойынша жұмыс жүргізудің және ұйымдастырудың ерекшеліктері

I кезеңде тексеру көру, ескерту диктанттары, ал жыл сонында – бақылау – міндетті түрде қорытынды талдауымен ұсынылады.

II кезеңде тексеруде мұғалім әртүрлі деңгейдегі диагностикалық тапсырмалар Атласын қолданады, сонымен қатар Атлас ағымдағы жыл бойындағы мониторингті тексеру үшін де қолдануға болады.

Материалды деңгейге бөлу тіл білімінің нақты дұрыстығын және толықтығын диагностикадан өткізуге ғана мүмкіндік беріп қоймайды, сонымен бірге таным білімін қалыптастыру деңгейін көтеруге мүмкіндік береді (білуден түрлендіруге дейін). Сонымен, егер бала өздігінен 1 әлде 2 тапсырма орындаса, онда оның таным білім-дағдысы I деңгейге сай деп ұйғаруға болады.

3-тапсырманы орындаған жағдайда оқушының білімі II деңгейге сәйкес екендігін, яғни меңгерілген білімін түсініп, түсіндіре және қолдана алады деп ойлауға болады. 4 тапсырманы дұрыс орындау оқушының 3 деңгейдің тапсырмаларын толық меңгерді деп ұйғаруға болады, яғни оқушы өзінің ұсынған білім жүйесіне өзгерту енгізу жолымен меңгерген білімін қолдана білу. Түзету сабақтарында орындаған тапсырма қорытындыларын баллмен есептеу міндетті емес екенін түсінуге болады. Біз бес баллмен жүйемен бағалауды ұсынбаймыз. Бірақ, егер оқушы не олардың ата-аналары диагностика қорытындысы дәстүрлі бес баллдық жүйеде көргісі келсе, онда келесі сәйкестікті көрсетуге болады:

Орындаған:

1 және 2 тапсырма 3 балл (жетістіктер кестесінің 1 деңгейі)

1, 2 және 3 4 балл (2 деңгей)

1, 2, 3 және 4 5 балл (3 деңгей)

Алынған қорытындыға сай кесте толтырылады. Көптеген тапсырмалардың басым қалпы бұл – жиі жіберілген мәтіндер, толықтыру қажет ететін тапсырмалар болып табылады (Рюттер бойынша).

Түзету-диагностикалық жұмыстың әдісі

Бірінші кезең

Диктант

Диктантты бағалау.

Кестені толтыру нұсқаулығы:

1. Диктант түрі. (Баланың орындаған диктант түрін көрсету: тексеру, көру, түсіндіру, қорытынды)
2. Уақыты көрсетілген сабақ кезеңі. Диктанттың оқылуының басы мен аяғын белгілеу.
3. Қызметі:

Мұғалімдер – оқушыға қай уақытта, қай кезде көмек бергенін көрсету керек.

- Эмоциялық (мақұлдау, қолдау)
- Бағыттау (жетекші сұрақтар, ережені ескерту)
- Ұйымдастыру (дыбыс шығаруды әсірелеу, ереже тұжырымдамасын ескерту, сөз тексерілісін таңдау)

Оқушылар – оқушы қолданған алдын ала, қадамдап, қорытынды өзін-өзі тексеріс болған болса белгілеп қою керек.

4. «Талданбалы бағалау өлшемдері» бөлімінде

А) сол орында «...» қате саны жазылады;

Б) дөңгелектің ішінің бөлімдерін жазу көлеміне сай бояу, егер оқушы диктантты толық жасса, 4 бөлігінде бояу, ¼ бөлігін жасса, 3 және т.с.

В) «%» орнына жалпы жазған диктанттың қанша сөзін дұрыс жазды, яғни, барлық жазылған сөздің дұрыс жазылған санын пайызбен көрсету. Ол үшін теңдеу құру қажет, N – диктант сөзінің мөлшері, x – ізделіп отырған дұрыс жазылған сөздердің пайыздық шамасы, A – дұрыс жазылған сөздердің саны

$$N-100\%$$

$$A-x\%$$

$$X\%=(A/100):N$$

Мысалы: Егер диктант 25 сөзден тұратын болса, шылаулар мен қыстырма сөздерді есептеу қажет, ал оқушы 23 сөзін дұрыс жазса, онда былай есептеледі:

$$25=100\%$$

$$23=x\%$$

$$x=(23 \cdot 100) : 25=92\%$$

4. «Сауаттылық деңгейі». Жазудың сауаттылық көрсеткіші №4 кестедегі көрсетілген мағлұмат бойынша анықталады:

Сауаттылық деңгейі	бірінші	екінші	үшінші
Дұрыс жазылған сөздер %	75%-дан аз	76%-95%	96%-100%

(деңгей нөмірінің жанына * қою)

5.«Өзгеріс айырмашылығы». Жазу екіні мен ырғағын өзіңіздің бақылауыңызды белгілеп жүруіңіз керек.

Жазба жұмысының айырмашылығы	деңгей
1- Жазуы «сылбыр», тырыспайды, ынталандыруды қажет етеді	Бірінші
2- Жазуы ерекше ұқыптылығына байланыста жай	
3- Жазуы бірқалыпты емес, ырғақсыз	Екінші
4- Жазуы «Ұқыпты», жүйелімді және тексеріп отырмайды	
5- Жазуы тегіс, орташа екпін, айтарлықтай көркем	Үшінші

1. «Сыналды» - «Сыналған жоқ», бір бағанға «+» қою.

Егер оқушы диктанттың ¼ -ін жазса, сыналады, берілген материалдың 75%-нан көбін жазса (4 кестені карау)

2. «Балға сай аттестаттау» - бұл мұғалімге таныс жұмыс қалпы, сол себепті арнаулы мектептердегі қазақ тілі бойынша оқу бағдарламасының талабына сай тек бағаның мөлшері көрсетіледі

- «5» бағасы қойылады, егер қате жоқ болса, не 1 орфографиялық және 2 жазу дағдысынан кеткен қате болса (баланың сөйлеу дағдысының терен бұзылысына сай);

- «4» бағасы қойылады, егер 1-3 орфографиялық қате және 3-тен көп емес жазу дағдысынан кеткен қате болса;

- «3» бағасы қойылады, егер 6-дан көп емес және 5 өзіндік қате;

- «2» бағасы қойылады, егер 9 орфографиялық және 4 жазу дағдысының қалыптаспауынан қате кетсе. (ескерту: қол моторикасының бұзылыстары бар балаларға, жазу дағдысы үшін баға төмендетілмейді).

3. Бұл кесте, егер түзету оқу үшін не кезекті диагностика үшін құрал ретінде ғана қолданылғанда ғана толтырылады.

10. Қорытынды сипаттама №4, 5 бағанда белгіленген орта арифметикалық деңгей көрсеткішімен есептелген эквивалент деңгейінде болу қажет.

Нұсқаулық:

Диктант мәтіні жске топшамаға не тактаға жазылып ұсынылады (өткізіліп отырған жұмыс түріне байланысты). Ерекше қаріппен не түрлі түсті бояумен жазуда көңіл бөлуді қажет ететін әріп не сөздер боялады. Оқушылар басында ерекшеленген әріптер мен сөздерге көңіл бөле отырып мәтінді оқиды, ерекшеленген сөздерге орфографиялық талдау не дыбыстық-әріптік талдау жасайды және оқушылар мұғалімнің оқуымен көрмей жазады. Диктантты жазып болған соң логопед мәтінді қайта ашады және дәптердегі жазумен салыстыруға береді. Оқушы тексеріп, мәтіндегі қателерді оқшаулайды және арнайы

БАҚЫЛАУ КЕСТЕСІ

Диктант түрі, тақырыбы	Уақыты көрсетілген сабақ нөмірі		Қызығуы		Оқушының ауызша оқығаны	Түрлері	Нормалық ерекшелігі	Берілген материал бойынша баға				I нөсте			
	1	2	орталық	оқушының				сөздік	Сөздіктік	Сөздік	Сөздік	Көрсеткіш оқушының (оқушының) нәтижесі	Баға		
								сөздік	Сөздік	Сөздік	Сөздік				
1					...	I	1								
								II	2						
								III	3						
								IV	4						
								V	5						
2					...	I	1								
								II	2						
								III	3						
								IV	4						
								V	5						

2 нөсте

Диктанттағы қателерді талдау

I Дыбыс қарапайым қателері	Қате түрлері		Жазу	Көру	Түсінілу	Бақылау	Қорыт.
	А) дыбысты қабылдау	Б) дыбысты талдау					
I Дыбыс қарапайым қателері	А) дыбысты қабылдау	<ul style="list-style-type: none"> - дауыстың ауыстыру - дауыстың ауыстыру - дауыстың тастап кету - дауыстың тастап кету - буын тастап кету - ауыстырып жазу - қосып жазу - қоспа кету 					
	Б) дыбысты талдау						
II Дикционалық-грамматикалық қателер		<ul style="list-style-type: none"> - сөз бөлшектерін бөліп жазу - келісімділікті бұзылу - басқаруды бұзылу - ұқсас сөздерді ауыстыру - сөздерді тастап кету - сөздерді қосып жазу 					
III Сөйлем ерекшелігіндегі қателер		<ul style="list-style-type: none"> - сөйлем соңына нүкте қоймау 					
IV Графикалық қателер		<ul style="list-style-type: none"> - негіздерін саны бойынша ауыстыру - кеңістікке орналастыру бойынша - керісінше жазу 					
V Орфографиялық қателер		<ul style="list-style-type: none"> - үлкен әріп - үнді дауыссыздар - сөздік сөздер - сөздегі қос дауыссыздар - сөздегі ұқсас дауыссыздар 					

ҚОРЫТЫНДЫ:

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІНІҢ ДЕНГЕЙ БОЙЫНША БӨЛУ
Диагностикалық еңкіші кестесі

3 нөсте

Сынып	Оқушының тегі, аты	Әйелі	ФОНЕТИКА, ГРАММАТИКА, ЕМЛЕ																
			Дыбыстар мен әріптер							Сөз						Сөз тіркесі			
			Ауыз	Бет	Қ	Қ	Сөз	Түр	Дыбыс	Түр	Қолдану	Түр	Қолдану	Ерекше	Қолдану	Қолдану	Қолдану	Қолдану	
1		II																	
			III																
2		II																	
			III																
3		II																	
			III																
4		II																	
			III																
5		II																	
			III																
6		II																	
			III																

Гапсырма кеткен сөз	(қате)	Мен қалай жаздым	Дұрыс нұсқасы	Ережесі	Осы ережеге менің мысалым	Қайта қателеспеу үшін не істеу керек

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН ДЕНГЕЙ БОЙЫНША ҚОРЫТЫНДЫ БӨЛУ

6 кесте

ББД бағамы деңгейіне жеткен оқушылардың аты-жөні		ФОНЕТИКА, ГРАММАТИКА, ЕМЛЕ															
		Алғаш А	Арыс А														
ББД деңгейі	1 кезең (диктант)																
	2 кезең (әр деңгейдегі грамматикалық гапсырмалар)																
	3 кезең (тест)																
	Қорытынды көрсеткіш																

1 Денисова И.А. «Мониторинг качества языковых знаний учащихся специальных (коррекционных) школ» - сборник дидактических материалов. - Алматы, 2009.

2 Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. - М.: Владос. 2000.

3 Евдокимов В.И. К вопросу об использовании наглядности в школе. - СПб., 1982.

Резюме

Баустдинова Ш., Утепова Ш.Г. - Уральск, Областная школа-интернат для школа – детей с нарушениями зрения
Мониторинг качества знаний по казахскому языку учащихся специальных(коррекционных) школ для детей с нарушениями зрения

Материалы, представленные в статье, разработаны в помощь учителям и логопедам и предназначены, прежде всего, для выявления знаний, умений и навыков учащихся по казахскому языку. Однако эти же материалы могут быть использованы также и для тренинга учащихся по определенным разделам курса казахского языка.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, казахский язык, коррекционная работа, мониторинг

Summary

Baustdinova Sh., Utepova Sh. - Uralsk, Regional boarding school for children with sight violations

Monitoring of knowledge of Kazakh of pupils at special (correctional) schools for children with sight violations

The materials presented in article are developed for the aid to teachers and logopedists and intended, first of all, for identification of knowledge, skills of pupils of Kazakh. However the same materials can be used as well for a training of pupils according to certain sections of a course of Kazakh.

Keywords: children with sight violation, Kazakh, correctional work, monitoring

УДК: 376.2

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚИМЫЛ-ӘРЕКЕТ ҚАБІЛЕТТЕРІ МЕН ДЕНЕ САПАСЫН ДАМУЫ ТУРАЛЫ

Г.Б. Қосымбаева – логопед КММ №2 Арнайы (түзету) мектеп интернаты, Алматы қаласы

Балалық сал ауруынан зардап шеккен балаларға түзетушілік қолдаудың негізі бағыттары – емдік, психологиялық, педагогикалық, логопедиялық және әлеуметтік көмек көрсету.

Балалық сал ауруды оңалтудың шаралары дәрігерлік емдеу, түрлі сипам емдеу, емдік дене шынықтыру, ортопедиялық көмек пен физиотерапиялық емді қамтиды. Бұл балаларды отбасында тәрбиелеу, дамыту үшін қажетті жағдайды үйінде жасау өте нәтижелі. Ата анасы баланы күн тәртібіне үйретеді, өзіне қызмет көрсету дағдыларын тәрбиелейді. Жасаған әрекеттің нәтижесін көрген бала болашақ жетістерге ұмтылады. Физикалық тәрбиелеуде ерекше орынды – гимнастикалық жаттығулар алады, оның көмегімен дамуында ауытқуы бар баланың денсаулығының жағдайы мен ерекшеліктерін ескере отырып, түрлі әсер етулер арқылы жүргізіледі. Бұл жаттығулар жалпы дамытушылық, түзетушілік, қарапайым акробатикалық, қолданбалы.

Түйін сөздер: тірек-қимыл, физикалық, түзету, жеңіл атлетика, спорттық ойын

“Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы” Қазақстан Республикасы Заңы бабының 4 тармағын іске асыру мақсатында мүмкіндіктері шектеулі балалар үшін кешенді көмек көрсету жағдайларды қамтамсыз ету жолында жаңа үлгідегі арнайы түзету ұйымдар ашылған.

Балалық сал ауруынан зардап шеккен балаларға түзетушілік қолдаудың негізі бағыттары – емдік, психологиялық, педагогикалық, логопедиялық және әлеуметтік көмек көрсету.

Балалық сал ауруды оңалтудың шаралары дәрігерлік емдеу, түрлі сипам емдеу, емдік дене шынықтыру, ортопедиялық көмек пен физиотерапиялық емді қамтиды.

Балалық сал ауруы бар балаларға түзету – педагогикалық көмек көрсетудің негізгі принциптері:

Түзету – педагогикалық көмек көрсетудің кешенді сипаты.

Ағзадағы сақталған жүйе, мүшелерге сүйенсе отырып, ерте жастан дамытушылық ықпалды жүзеге асыру.

Психикалық және сөйлеу тілінің дамуын динамикалық тұрғыдан бақылау.

Баланың ата-анасымен және де қоршаған ортамен тығыз қарым-қатыста болу.

Бұл балаларды отбасында тәрбиелеу, дамыту үшін қажетті жағдайды үйінде жасау өте нәтижелі. Ата анасы баланы күн тәртібіне үйретеді, өзіне қызмет көрсету дағдыларын тәрбиелейді. Жасаған әрекеттің нәтижесін көрген бала болашақ жетістерге ұмтылады.

Оқушыларды жекелік өмірге дайындауда басты орын алады. Дульнев Г.М., Ерменко Н., Дмитриева А.А., Козленко Н.А. т.б жұмыстарында тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушыларды тұлғалық дамуы мен ақаулықтарын түзетуге физикалық тәрбиенің маңызы зор. Зерттеулерге қарағанда жалпы білімділік сабақтардан ауысуда, онда оқушылар оқыту сәбегімен айналысады, ал дене шынықтыру сабақтарында қимылды іс-әрекетіне ие болады, ол орталық жүйке жүйесінің іс-әрекетіне қолайлы әсер етуіне, жалпы және өз жұмысының жоғарылауына әсерін тигізеді. Дене тәрбиесі күрделі іс-қимылдар түзетуге немесе дамытуға әсерін тигізеді. Одан басқа дене мүшелерінің түзетуге үлкен үлесін қосады. Жағдайдағы қызмет организмнің барлық жүйесінің қажеттілігі, оның ішінде ішкі организм болып моторлы белсенділік табылады. Сондықтан моторлы анализаторының функционалды жағдайының өзгеруі организмдегі түрлі жүйенің қызметіне әсерін тигізеді. Моторлы шеттегі көрініс моторикалық контролляция тікелей қағысты. Сондықтан анализаторының іс-әрекеттері дене тәрбиесінің құралы болып табылады.

Тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушылардың дене дамуын түзету үшін, жұмыстың түрін тиімді, күрделендіре білу қажет. Еңбек, тұрмыстық және дене шынықтыру сабақтарында жылдамдылық бірінші орында. Физикалық сапа ретінде жылдамдықтың үш формасы бар:

1. Қимыл реакциясының уақыттық деңгейі
2. Жеке қимылдардың жылдамдығы
3. Қимылдардың тазалығы.

Денесін дұрыс ұстай алмау бұзылыстарын түзету тек қана дене шынықтыру сабақтарында ғана емес, сонымен қатар ойын барысында, тұрмыстық қимыл әрекет және т.б барысында түзетіледі. Денені тік ұстау қимылдарын жүйелеу, жаттығулары бағдарламасында бір жағы бұлшық еттерді, қолын, иығын, ішін және т.б. болса, екінші дамыту жұмысы денесін тік ұстауға бағытталған. Мысалы, басына бір зат

қойып жүру, гимнастикалық орындықта жүру т.б. денесін тік ұстауына бағытталса, еңкею, ішімен жату, гимнастикалық дуалды жағалап жүру т.б. бұлшық еттің дамуына әсер етеді. Әрбір баланың денесін тік ұстай алмау ақаулық деңгейін мұғалім білуі тиіс, және соған сәйкес әр сабақта 2-3 минуттан 8-10 минутқа дейін жаттығулар жасалу қажет. Дене шынықтыру сабақтарының оқу бағдарламасында буындарын созу, иілгіш қасиеттерін дамыту жағтығулары бар. Әсіресе оны әр сабақтың басында жүргізген тиімді. Буындардың қимылдылығы екі түрде көрінеді: енжар қимыл-әрекетке бейімділігі және белсенді қимыл әрекеттің енжарлығы. Енжар қимыл-әрекетті оқушы өзі немесе өзгенің көмегі арқылы атқарады. (мысалы, сол қолын өз қолымен ауырғанша майыстыру). Белсенді қимыл-әрекет, қимылға қатынасатын бұлшық еттің тежелуімен орындалады. Сонымен қатар есте сақтайтын жайт, белсенді іс-әрекеттің деңгейі әрдайым енжар іс-әрекеттің деңгейінен аз болады. Буын қимылдарын дамытатын жаттығулармен, секіру, еңкею, шпагат т.б. жаттығулар уақыты бойынша 8-15 минуттан аспауы тиіс кебір кездері денесін тік ұстай алмау бұзылыстары окшенің ақаулығына байланысты, яғни майтабандылық. Бұның кесірінен бала жүтіргенді, жүргенде жаттығуларды орындағанда, белінде, арқасында аурулар пайда болады. Бұл баланың дене дамуына кері әсерін тигізеді. Майтабандылықты жоюға арналған жаттығулар: өкшені майыстыру, (тұрып, отырып, жатып) допты өкшеге салып жоғары көтеру, аяқ саусақтарымен әртүрлі заттарды көтеру т.б.

Н.А. Бернштейн (1966 ж.) пайымдауынша, ерікті қимыл қозғалыстарын қалыптастырудың бастапқы деңгейде қозғалыс актілерін бағдарлау ең алдымен жоғарғы қыртыс деңгейлерінде жүзеге асады.

Адамның ерікті реакцияларын рефлексстер жүйесі деп тануды, қимыл-қозғалыс әрекеттерінің негізін қалаушы ғалым, физиолог И.М. Сеченев ұсынған. «Ми рефлексстері» атты еңбегі арқылы ол адам психикасы мен ерікті қимыл-қозғалыс әрекеттерінің табиғи – материалистік көзқарасты негіздеді. И.М. Сеченев, ерікті қимыл-қозғалыстар, психикалық процестер және адамның ойлау қасиетінің табиғаты рефлексстік, дәлірек айтқанда, адамға әсер етуші объективтік құбылыстарды шағылыстырудың нәтижесі деп көрсеткен. И.М. Сеченевтің пікірі бойынша, адамның іс-әрекеттері – еріктіліктің ең жоғары формасы. И.М. Сеченевтің идеялары кейінгі уақытта И.П.Павловтың тәжірибелерінде дәлелденген. И.П.Павлов сыртқы орта факторларының бүтін организмдегі функцияларына тигізетін әсерлерін мұқият есепке алып, осы заманға дейін өзінің маңызын жоймаған, рефлексстік теорияның материалистік принциптерін негіздеді.

Физикалық тәрбиелеуде ерекше орынды – гимнастикалық жаттығулар алады, оның көмегімен дамуында ауытқуы бар баланың денсаулығының жағдайы мен ерекшеліктерін ескере отырып, түрлі әсер етулер арқылы жүргізіледі. Бұл жаттығулар жалпы дамытушылық, түзетушілік, қарапайым акробатикалық. Оларды нақты олимпиадада берілген бағытта теміпен, ырғақпен орындауда оқушылар өздерінің қиыншылықтарын меңгеруге үйренеді. Бұл жүктемелер жаттығудың сипатымен, ұқсас қалыптарының темпінің өзгерісі және оны орындау интенсивтілігінің ұзақтығымен реттеледі. Тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушыларда кездесетін дем алу бұзылыстары дем алуына байланысты гимнастикалық жаттығулармен сәйкес келеді.

Гимнастикалық жаттығулар күшін, ұстауын, майысуын, реакциясының жалдамдығын, кеңістікте бағдарлауын дамытып, вестибулярлық аппарат жүйесін жақсартудың қозғаушы құралы болып табылады. Гимнастикалық жаттығуларын оқытуды әдетте сапқа тұру және қайта тұру ережелерінен бастайды, яғни арнайы мектепте бүкіл оқу жыл кезеңінде оқушылар жиі оларды мектепте, сыртта «сап және өлең мейрамын» өткізуге қолданады. Сапқа тұру және қайта құрытуда құралдардың қажеті жоқ. Сапқа тұру әр дене шынықтыру сабағында орындалады, ол тек қалыптастыруға ғана емес. Балаларды залда немесе аулада оптималды орналастыру үшін қажет. Осыдан мұғалім команда бермейді. Ол нұсқау береді. Мысалы: «Бір-біріңнің арғынан тұрып, алдыға қараңдар», «Маған бетке қарап айналындар» және т.с.с. оқушылар нұсқауды түсінеді. Үйренген соң «Отыр?», «Тұр» және т.б. команданы түсінуді бастайды. Сапқа тұруды қалыптастыру үшін қозғалыс ойындарын қолданады. «Тең сапқа тұрындар». «Балаларда қатарлары қатал» және т.б. Денешынықтыру еліктеу мақсатында біркатар элементтерді қолдануға болады.

Жеңіл атлетика. Мұнда оқушылар жүру, жүгіру, секіру дағдыларын меңгереді. Бірақ оларды сабақтың негізгі бөліміне дайындауға қолданылады. Жеңіл атлетика қабілетін, жылдамдық пен шыдамдылықты дамыту құралы болып табылады.

Жеңіл атлетика сабағында оқушының аясымен, қолының аса күштілігін орнатады. Осы үшін оң және сол аяқпен секірумен әр қолда лақтыруда қолданады.

Лақтыру – физикалық жаттығулардың қолданбалы түрі негізінде тұрмыста және өндірісте қолданылады. Осы жаттығу көлемі арқылы қолдың, саусақтың, қолдың, жылдамдылық функциясын дамытуын, бұлшықеттерін қозғалыстарын дамытады.

Лақтыру үшін әр түрлі көлемдегі доптарды қолданады. Лақтыруды – оң, сол, екі қолменде – орнында қадам жасау. Жүгіру арқылы дәл ұзаққа лақтыру керек; дұрыс техникалық лақтыру тәсілін «артпен иығы» арқылы лақтыруға үйрену керек.

Лақтыруды үйреткенде бетпе-бет, көзбе-көз тұру арқылы допты лақтырудан бастау керек. Сол аяғын алға, оң аяғын өкшесімен артқа қояды. Оң қолы жартылай бүгілген қалыпта алдыда болу керек.

Қозғалыс ойындары. Физикалық даму моторикасының кемшіліктерін, тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушылардың интеллектуалды мүмкіндіктерін түзету маңызды орын алады. Ойындарда барлық негізгі қимыл түрлері кездеседі – жүру, жүгіру, секіру, лақтыру, кедергілерден өту, жүктерді көтеру және т.б. олар назарын, есін, күшін, жылдамдығын, шыдамдылығын достыққа, жолдастыққа тәрбиелеуін дамытуға әсер етеді. Басты сауықтыру әсер етуіне ауада жүргізілетін ойындар маңызды. Олар белсенді демалу құралы болып табылады.

Маңыздысы балалар ойында белсенді, ережелерге бағынады, өздерінің интеллектуалды деңгейін көтереді.

Әуенмен, өлең айтумен байланысты ойындар эмоционалды тонуға ғана көтермей, эстетикалық тәрбие береді. Ойында балалардың оң және теріс мінездері ашылады. Оларды үйрету аясы шарттары құрылады. Ойындар үнемі эмоционалды жеке сапаның қасиеттерін, белсенділік қасиеттері жеңіске деген талпынысын күшті нәтижемен көрсетеді.

Ойындарды таңдағанда оқушылардың спецификалық дайындығына дамуына сабақтың мазмұны мен бағдарлама бөліміне, ойындарды жүргізу шарттарымен мүмкіндіктеріне қарай бағытталады.

Гимнастика, жеңіл атлетика және т.б. сабақтарда қозғалыс сипаттарына қарай, жасына жақын ойындар қолданылады. Осыдан оқушылар қарапайым білік дағдыларын меңгереді. Ол бағдарлама материалын меңгеруді жеңілдетеді.

Спорттық ойындар. Қолдың ұсақ моторикасын, қозғалыс координацияларын анықтайды. Қозғалыс жылдамдығын дамытуда, жылдамдық – күш қабілеттерін дамытуда спорттық ойындар және оның элементтері оқушылардың үлкен және кіші доптарды лақтыру мен ұстап тұруда маңызы зор, сондықтан бағдарламасына кішкентай, үлкен доптармен жаттығу жасаулары кіреді.

Оқушылардың көбісі ойын дағдысын меңгеріп, жарыс ережелерін түсінеді. Ойынның эмоционалдылығы оқушыларға жақсы көңіл күй береді, күшті ойнауға тырысалы және оларға педагогикалық әсер ету қиын емес.

Сонымен қатар, соңғы жылдарғы арнайы білім беру жүйесіндегі жетістіктердің бірі тірек-қимыл аппараты бұзылыстары бар балаларды оңалту орталықтары мен психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінде арнайы көмек көрсетуге арнайы жағдайлар қамтамасыз етілген.

1 Тебеннова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология - Алматы, 2011.

2 Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. - Л., 1977.

3 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения. - М., 1991.

4 Айтжанова Р.К., Сүлейменова Р.А., Ерсарина А.К. Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста. - А., 2000.

5 Закон РК «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», - Алматы, 2003.

6 Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. - М., 1988 г.

Резюме

Косымбаева Г.Б. – логопед, Специальная (коррекционная) школа, №2, г. Алматы

Специфика развития физических способностей у учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата

В статье рассматриваются особенности развития двигательных умений у детей с детским церебральным параличом

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат, коррекция, легкая атлетика, спортивные игры

Summary

Kosymbaeva G.B. - teacher, a speech therapist. Special boarding school №2 for children with disorders of the musculoskeletal system

Specifics of development of physical abilities of pupils with violation of the musculoskeletal system

In the article children with cerebral palsy, especially in the correction, formation, the body's ability are described

Keyword: musculoskeletal, physical, correction, athletics, sports games