



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№4 (43), 2015



Алматы

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№4 (43), 2015

Алматы

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№4 (43), 2015

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

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

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

Редакция алқасы:

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

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2015

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

Басуға 24.12.2015 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 11,5 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 220.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е

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

- Жалмухамедова А.К. Мониторинг реализации государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. («Инклюзивное образование»)..... 5
- Ewa M. Kulesza Good start method in polish special preschool and school education..... 13
- Өмірбекова Қ.Қ. Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары..... 17
- Алиева Д.А. Опыт преподавания дисциплины «Инклюзивное образование» иностранным студентам при изучении русского языка как иностранного..... 20
- Жумагулова Б.С. Основные подходы к обучению студентов реферированию научных текстов..... 24
- Завалишина О.В., Халыкова Б.С. Проектирование системы оценки достижений детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... 29
- Оразаева Г.С., Екименко В.С. Парадигма современного университетского образования..... 32
- Кошикова Ж.И., Ергалиева А.О. Некоторые особенности усвоения знаний студентами по дисциплине «дактильно-жестовая речь»..... 37

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика»,
№4 (43), 2015

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

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

Редакционная коллегия:

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

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2015

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

Подписано в печать 24.12.2015.
Формат 60x84 1/8.
Объем 11,5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 220.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

- Норре Л. Дети с центральными нарушениями слуха в германии..... 41
- Сатова А.К., Ибатова Г.Б. Проблемы формирования словообразования у детей с ОНР с казахским языком обучения..... 45
- Denisova I. Realization of emotional component at eurhythmic's lessons in special schools..... 49
- Байдосова Д.К., Шубаева Ғ.С. Денсаулық сақтау технологияларын мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде пайдалану мәселесіне шолу..... 52
- Текішева Б.Е. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының ерекшеліктері..... 55
- Сардарова З.О. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. 60
- Зикирова Н. The ways of forming sound pronunciation skills for children with hearing impairment..... 64
- Дмитрова А.А. Опыт включения детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательный процесс за рубежом и в Республике Казахстан..... 66
- Тулєбиева Г.Н. Қазақ тілінде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелері..... 69

Kazakh National
Pedagogical University after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»
№4 (43), 2015

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001

Editor in chief

Chief Editor - L. Makina,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor

Deputy editor - A. Hananyan,
Candidate of Psychological Sciences

The editorial board members:

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

Doctor of Psychological Sciences, Professor
Zh. Namazbaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor **A. Mombek,**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Z. Movkebaeva,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor **A. Autaeva,**
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor **A. Rsaldinova,**
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor

K. Omirbekova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor

K. Bektaeva,
Candidate of Pedagogical Sciences
Z. Bekbaeva,

Candidate of Pedagogical Sciences
A. Baitursynova,

Doctor of Psychology, Professor
N. Ahtaeva,
Professor **E. Kulesha (Poland),**

Professor **L. Hoppe (Germany),**
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor **T. Lisovskaya**
(Republic of Belarus).

Executive Editor:

Candidate of Pedagogical Sciences
I. Denisova

Kazakh National Pedagogical
University after Abai, 2015

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

Signed to print 24.12.2015.

Format 60x84 1/8. Volume 14 –
publ.literature.

Edition 300 num. Order 220.

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

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University
after Abai

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ

ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

- Бекбаева З.Н.** Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі адамгершілік тәрбиенің ерекшелігін анықтау..... 72
- Денисова И.А.** Об организации и содержания коррекционной ритмики как учебного предмета..... 75
- Рахимова М.М.** Сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларға арналған логоырғақты жаттығулар..... 80
- Қошжанова Г.А.** Мүмкіндігі шектеулі балаларды (бастауыш сынып оқушылар) қол еңбекке баулудың ерекшеліктері..... 83
- Серикова С.С.** Современные психотехнологии в коррекционной работе с детьми с аутизмом..... 86
- Жаканбаева Б.Б.** Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жұмысын жоспарлаудың жалпы сипаты..... 89

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

УДК: 378.091.12:376

МОНИТОРИНГ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА 2011-2020 гг («Инклюзивное образование»)

А.К.Жалмухамедова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
специального образования КазНПУ имени Абая. kamila1934@mail.ru

А.А.Кусиденова – менеджер Департамента образовательной статистики АО
"Информационно-аналитический центр"

MONITORING OF THE IMPLEMENTATION OF THE STATE EDUCATION DEVELOPMENT PROGRAMME IN KAZAKHSTAN IN 2011-2020 ("Inclusive education")

A.K.Zhalmukhamedova, A.A.Kussidenova - Almaty. Republic of Kazakhstan

В статье представлены результаты аналитического исследования состояния системы инклюзивного образования в рамках реализации Государственной программы развития образования в РК на 2011-2020г.г.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, специальные организации образования, интеграция, коррекция, мониторинг.

Анализ статистических отчетов МОН РК, РПМПК показал, что в республике отсутствует единая унифицированная и достоверная база данных о детях с ограниченными возможностями. Например, по данным МОН РК, в Акмолинской области нет ни одного специального детского сада. В то же время РПМПК показывает, что в Акмолинской области специальные организации образования посещают 264 дошкольника с ограниченными возможностями. По данным МОН РК в Павлодарской области нет реабилитационного центра системы образования (нет данных о контингенте). Однако, по данным РПМПК, 264 ребенка с ограниченными возможностями, проживающие в этом регионе, получают коррекционно-развивающую помощь в реабилитационном центре. В специальных общеобразовательных организациях образования (школах) обучаются 14 467 детей с ограниченными возможностями. По данным РПМПК РК – 13722.

По данным МОН РК в 6 областях нет специальных дошкольных организаций. По данным же РПМПК – во всех областях дошкольники с ограниченными возможностями имеют возможность посещать специальные организации образования (кроме реабилитационных центров, кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК), логопедических пунктов).

На Рисунке 1 представлено соотношение количества детей с ограниченными возможностями раннего, дошкольного и школьного возраста, обучающихся в специальных и общеобразовательных организациях образования (данные РПМПК за 2014г.).

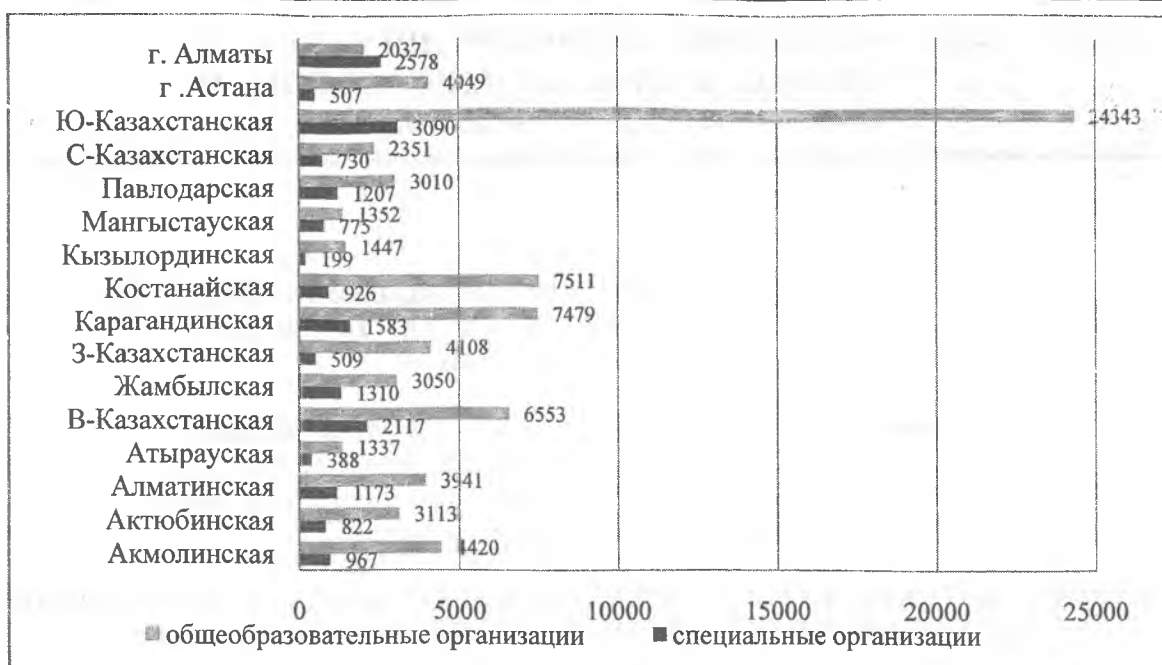


Рисунок 1- Количество детей с ограниченными возможностями в специальных и общеобразовательных организациях образования

С разной успешностью регионами республики выполняется Государственная программа. Например, особое внимание привлекают данные ЮКО, где 19905 детей обучаются в общеобразовательных организациях без коррекционной поддержки; 1220 – с коррекционной поддержкой. При этом, по данным МОН РК, в ЮКО доля только дневных государственных общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, составляет в городской местности – 51%, в сельской – 15,9%; в среднем – 24%. На Рисунке 2 представлено соотношение количества детей с ограниченными возможностями, обучающихся в трех формах интегрированного обучения: специальные классы (группы); полная интеграция с коррекцией; полная интеграция без коррекции.

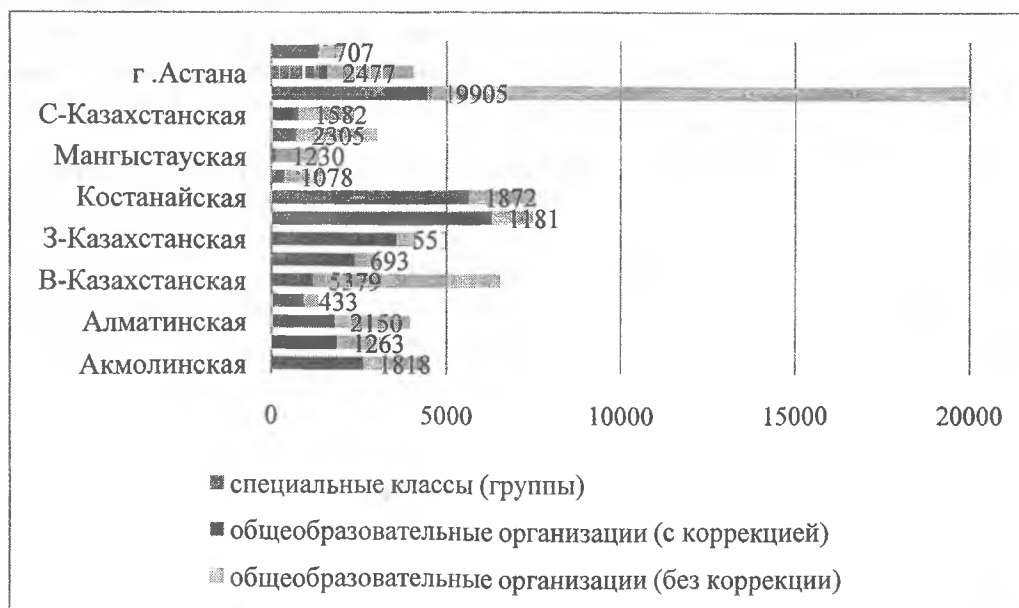


Рисунок 2 – Количество детей, обучающихся в различных формах интеграции (данные РПМПК за 2014 г.)

На Рисунке 3 представлены данные о школьниках с ограниченными возможностями, которые обучаются в специальных классах, обычных классах совместно со здоровыми детьми с коррекцией и без коррекции - соотношение форм интегрированного обучения.

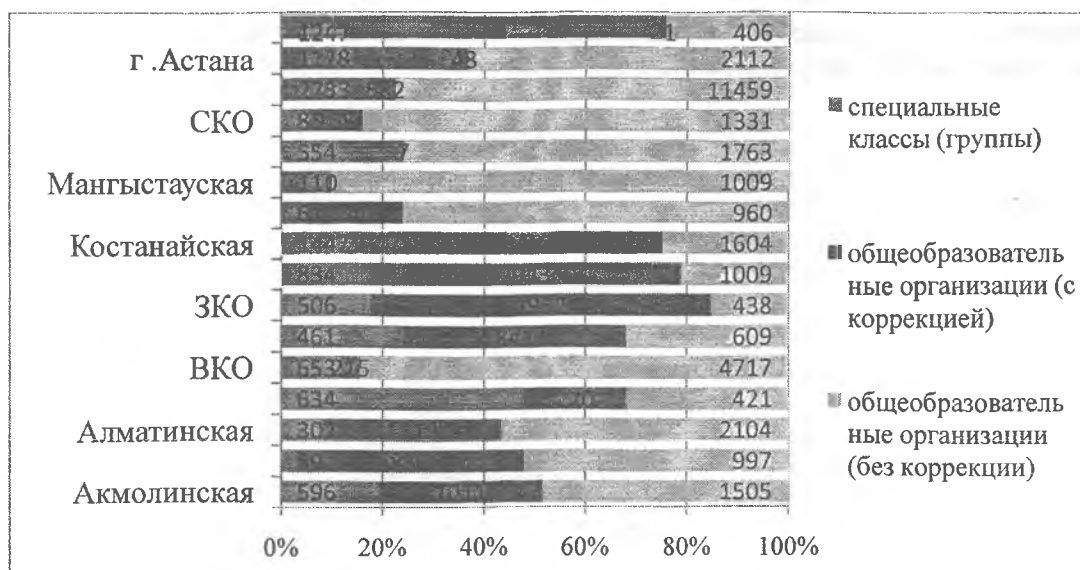


Рисунок 3 – Количество школьников с ограниченными возможностями, обучающихся в различных формах интегрированного обучения

Очевидно, что во многих областях большинство школьников обучаются в общеобразовательных школах без получения коррекционной помощи. В Мангыстауской области нет ни одной общеобразовательной школы, где дети с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь (данные РГМПК за 2014г.). При этом, по данным МОН РК, в 17,7% общеобразовательных школ этой области созданы условия для инклюзивного образования.

По последним данным МОН РК доля дневных государственных общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, составляет 30,5% от общего числа школ. В них обучается 25663 школьника с ограниченными возможностями. 43,9 % - это городские школы, 26,5% - сельские. На Рисунке 4 показано количество общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, в которых обучается 25633 детей с ограниченными возможностями.

Некоторые статистические данные вызывают сомнения. Так, например, в Кызылординской области в 135,7% (!!!) городских школ и 75,4% сельских школ созданы условия для инклюзивного образования. В СКО - в 79,3% городских школ; ЗКО - 75,9%; в г.Астане – в 63,6%.

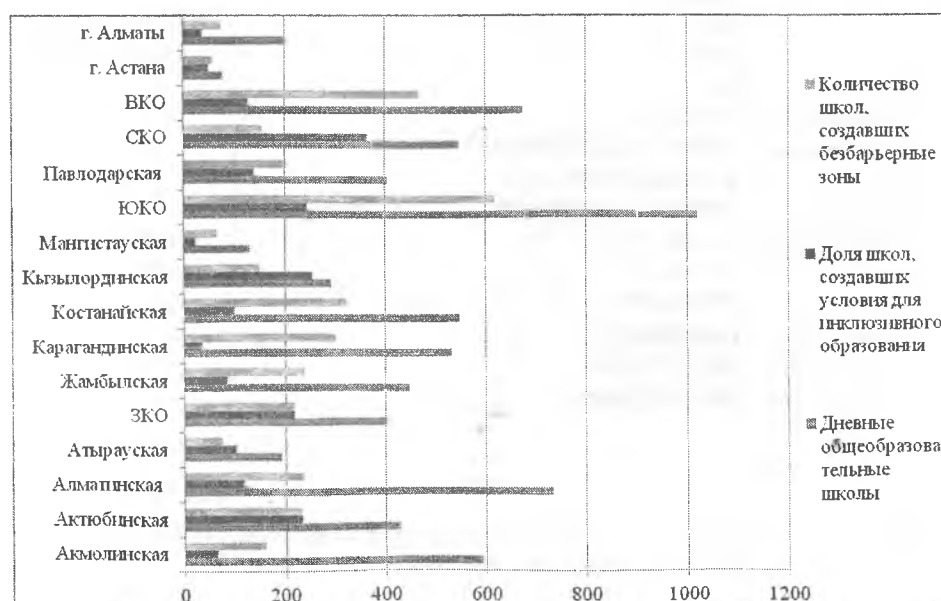


Рисунок 4 – Состояние реализации Государственной программы по развитию образования в РК на 2011-2020г.г.(направление «Инклюзивное образование»)

В сельской местности имеется значительное количество дневных государственных общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования (Рисунок 5)

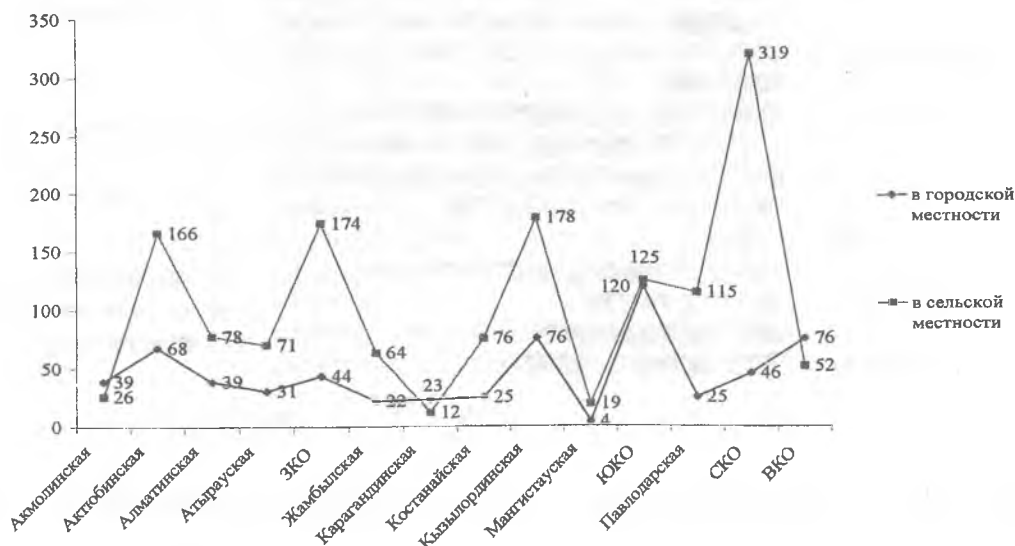


Рисунок 5 – Доля дневных государственных общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования

Соотношение количества детей с ограниченными возможностями, обучающихся в общеобразовательных школах с коррекционной поддержкой или по специальным программам и количества школ, создавших условия для инклюзивного образования, показывает, что:

- большинство школьников обучается без надлежащей помощи - психолого-педагогического сопровождения учителями дефектологами и другими специалистами - 73% от общего числа (Рисунок 6).

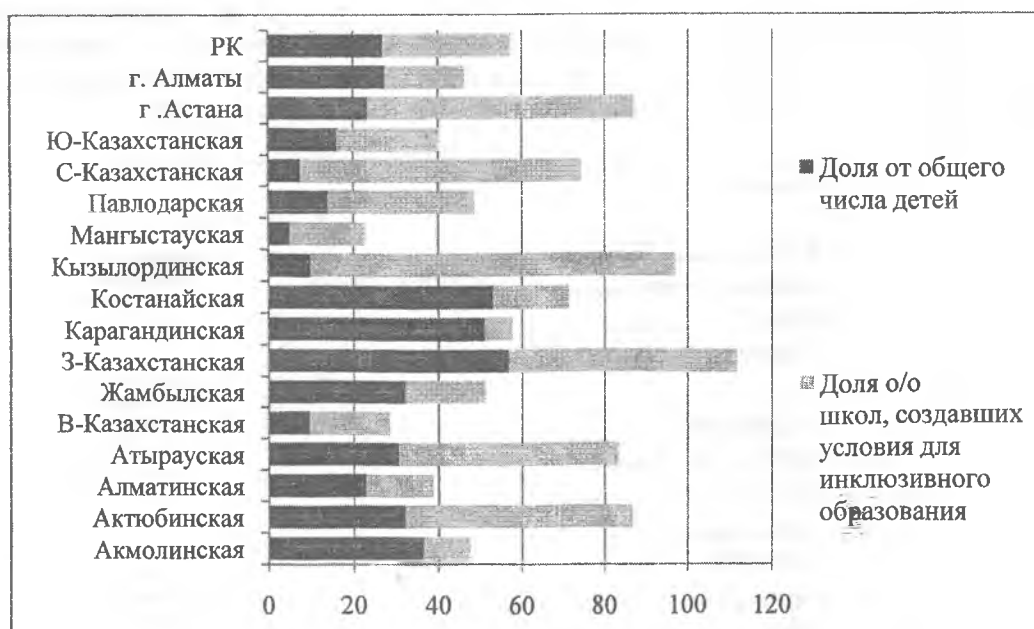


Рисунок 6 - Обучение детей с ограниченными возможностями в специальных классах или по специальным программам в общеобразовательных школах РК

- в некоторых случаях информация об условиях для инклюзивного образования не соответствует реализации его основного условия – психолого-педагогического сопровождения процесса включения в общеобразовательный процесс;

- в г.Астане, по данным МОН РК, в 63,6% школ эти условия созданы, однако, данные РПМПК показывают, что там лишь 23,4% детей с ограниченными возможностями обучаются в специальных классах или получают коррекционную помощь;

- в Акмолинской области в 11% общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, 36,4% школьников с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь или обучаются по специальным программам;

- в Карагандинской области в 6,6% общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, 51% школьников с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь или обучаются по специальным программам;

- в Кызылординской области в 87% общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, только 10% школьников с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь или обучаются по специальным программам;

- в СКО в 66,7% общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, только 7,6% школьников с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь или обучаются по специальным программам;

- в ЗКО в 54,9% общеобразовательных школ, создавших условия для инклюзивного образования, 56,8% школьников с ограниченными возможностями получают коррекционную помощь или обучаются по специальным программам;

- лишь в ЗКО показатели реализации основного условия включения детей с ограниченными возможностями - коррекционная помощь - и показатели создания условий в какой-то мере соответствуют друг другу.

Таким образом, можно сделать вывод, что областные управления образованием предоставляют *недостовверную* информацию о процессе реализации Государственной программы развития образования. Например, по данным ИАЦ МОН РК за 2014 год, в 1150 сельских школах из 1795 созданы условия для инклюзивного образования. В связи с этим необходимо пересмотреть критерии, по которым должна оцениваться готовность общеобразовательных школ к предоставлению качественного образования учащимся с ограниченными возможностями, а также провести подобную оценку группой независимых экспертов, в которую могут войти родители детей с ограниченными возможностями, представители СМИ, общественных организаций и другие заинтересованные лица.

Раннее вмешательство является залогом успешного включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, однако, как показывают данные РПМПК, значительное количество детей раннего возраста не охвачены обучением, обучаются в общеобразовательных организациях без коррекционной помощи; обучаются в организациях негосударственного сектора (Рисунок 7).

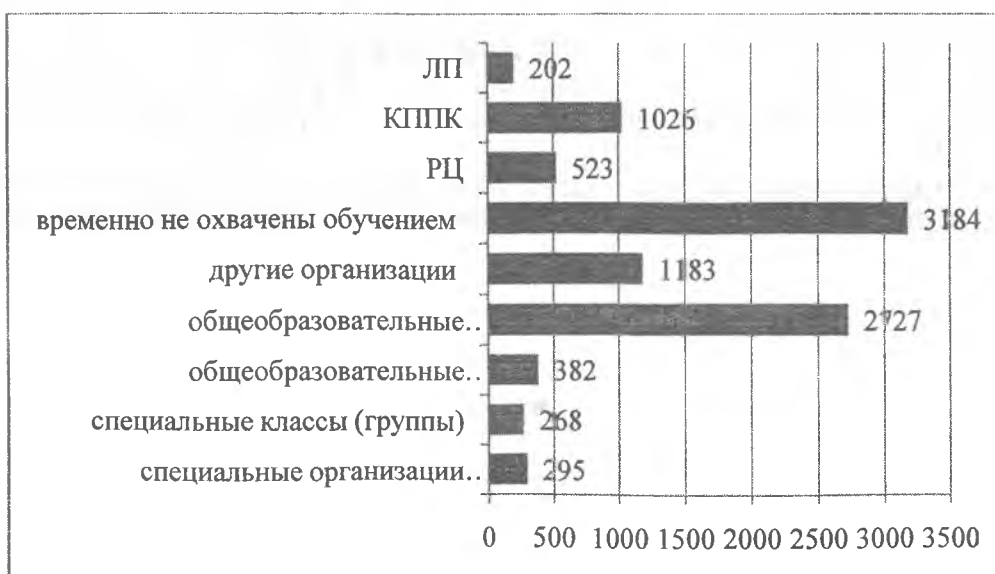


Рисунок 7 – Сведения о детях раннего возраста с ограниченными возможностями (РПМПК, 2014г.)

Всего 12738 дошкольников с ограниченными возможностями обучаются в специальных и общеобразовательных детских садах. 6587 дошкольников с ограниченными возможностями обучаются в 324 специальных группах детских садов общего типа (частичная интеграция). Количество специальных групп для детей с ограниченными возможностями в детских садах общего типа и детских садов со статусом инклюзивных варьируется в разных областях. На Рисунке 8 показано количество специальных групп детских садов общего типа в областях республики.

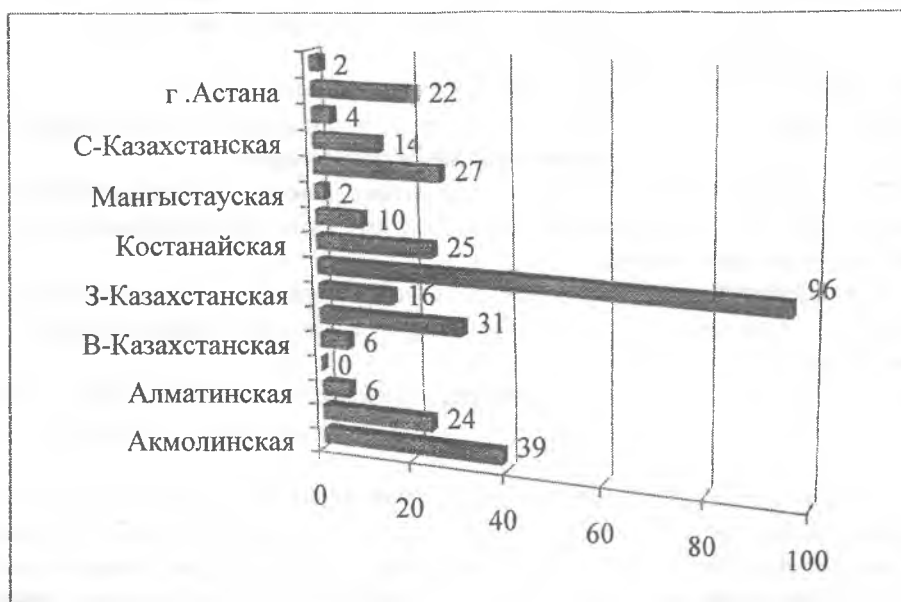


Рисунок 8 – Количество специальных групп в детских садах общего типа

В г. Алматы, где ПМПК зарегистрировано 2644 дошкольника с ограниченными возможностями, функционируют только 2 специальных группы для детей с НОДА, в которых обучаются 24 ребенка. В Мангыстауской области – 2 группы; в 2013 году – 24 ребенка (МОН РК); в 2014 году - 11 детей (РПМПК).

В Акмолинской области 775 детей с ограниченными возможностями воспитываются в 39 специальных группах; в среднем в каждой группе – по 19-20 детей. В Карагандинской области 2258 дошкольников с ограниченными возможностями воспитываются в 96 специальных группах; в среднем в каждой группе – по 23-24 ребенка. В Актюбинской и Алматинской областях в среднем в специальных группах по 18 детей; ВКО – 14 дошкольников; ЮКО- 23-24 дошкольника. Таким образом, нарушаются правила комплектования специальных групп для детей с ограниченными возможностями: имеются нормы наполняемости специальных групп, в которых могут обучаться не более 12 детей [1].

На Рисунке 9 представлены сведения о детях дошкольного возраста, временно не посещающих организации образования (8,6% от общего числа дошкольников с ограниченными возможностями).

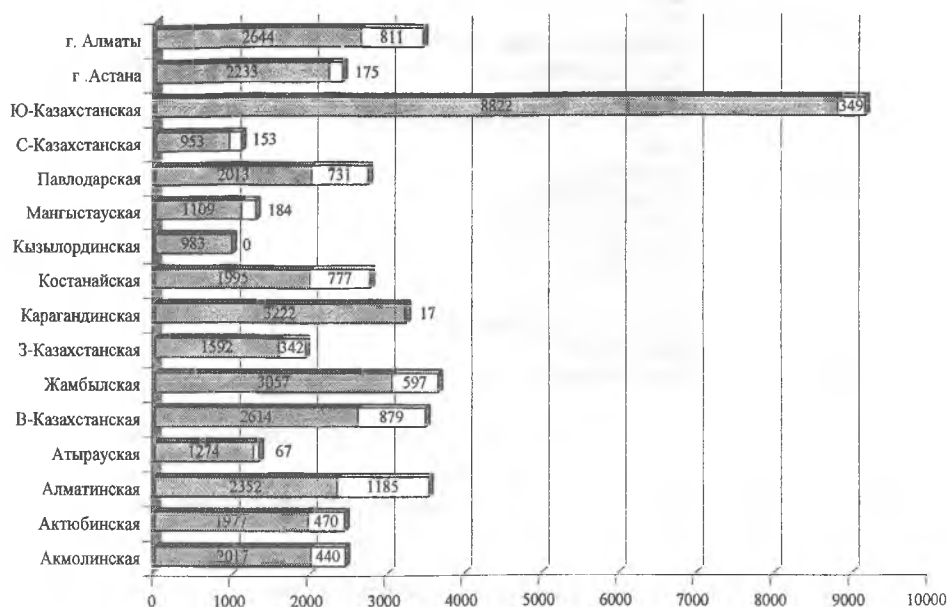


Рисунок 9 – Сведения о дошкольниках, временно не посещающих организации образования

Президент РК Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана 17 января 2014 года подчеркнул, что «... надо усилить внимание нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной» [2]. В 2014-2015 годах для создания безбарьерной зоны для инвалидов в Павлодаре было выделено из местного бюджета 2,5 млрд. тенге. Сформирован реестр объектов социальной инфраструктуры и услуг; проведена паспортизация 498 объектов, подготовлены расчеты на адаптацию 339 зданий - учреждений образования и культуры, государственного управления и здравоохранения, физкультуры и спорта. На реконструкцию и переоборудование, ремонт и монтаж пандусов выделено 16,7 млн. тенге. В ВКО «безбарьерной» зоной стала библиотека для людей с ограниченными возможностями: в здании областной библиотеки имени А.С.Пушкина установлен специальный лифт для людей с ограниченными возможностями. Вызывает интерес опыт адаптации объектов социальной инфраструктуры Шортандинского района Акмолинской области: после паспортизации (инвентаризации) 107 объектов социальной инфраструктуры района был принят план, согласно которому началась целенаправленная работа по ее реструктуризации и адаптации к нуждам лиц с ограниченными возможностями.

По данным ИАЦ МОН РК в 2014 году всего 3560 школ из 7222 создали безбарьерные зоны для детей-инвалидов (49% от общего числа). Эти данные также требуют дополнительного изучения, потому что создание т.н. безбарьерной зоны – процесс весьма затратный и технически сложный, так предполагает полное приспособление помещений и участка школы к нуждам детей с ограниченными возможностями (Рисунок 10).



Рисунок 10 - Количество дневных государственных общеобразовательных школ, создавших безбарьерные зоны для детей-инвалидов

В отчетах управлений образованием областей, которые направляются в МОН РК, представлены нереальные сведения о развитии системы инклюзивного образования в регионах. Например, в г.Астане школ, создавших условия для инклюзивного образования, 74% от общего числа, в ВКО – 69%, в ЮКО- 61%, в Костанайской области – 59%, в Карагандинской области – 56%, в ЗКО – 55%, в Актюбинской области – 54%, в Жамбылской области – 53%, в Кызылординской – 51%, в Мангистауской области – 50%.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в настоящее время в Казахстане сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей и взрослых с ограниченными возможностями в социум, получение ими качественного образования; преодолеваются проявления интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Принципы инклюзивного обучения излагаются уже не только в научных исследованиях, но и в выступлениях политиков, нормативно-правовых документах, образовательных программах педагогических высших учебных заведений (вуз), практических руководствах для специалистов, СМИ, и главное – поддерживаются обществом. Все общеобразовательные детские сады и школы находятся сейчас на стадии перехода для работы в новом – инклюзивном - режиме. В соответствии с Государственной программой развития образования на 2011-2020 г.г создается система включения детей с ограниченными возможностями, безбарьерная среда для получения качественного образования и интеграции в социум.

В перспективе следует решить ряд практических задач, связанных с организацией включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс в республике:

1. Разработать нормативно-правовое обеспечение всех структурных элементов инклюзивного образования.
2. Разработать и ввести в практику нормы финансирования инклюзивного образования.
3. Разработать классификатор и произвести материальное переоснащение образовательной среды для инклюзивного образования разных категорий детей с ограниченными возможностями.
4. МОН РК, ИАЦ МОН РК, РПМПК следует унифицировать статистические формы государственного статистического наблюдения о детях с ограниченными возможностями, специальных и общеобразовательных организациях, кадровом обеспечении и пр.

1 Постановление Правительства РК от 17 мая 2013 года №499 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов, в том числе Типовых правил организаций образования, реализующих дополнительные образовательные программы для детей».

2 «Казахстанский путь–2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» <http://www.akorda.kz/ru/>

Түйін

Мақалада 2011-2020 ж. Қазақстанда білім беруді дамытудың мемлекеттік Бағдарламасы аясында инклюзивті білім беру жағдайын зерттеуінің аналитикалық нәтижелері ұсынылған.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, мүмкіндіктері шектеулі балалар, арнайы білім беру ұйымдары, интеграция, түзету, мониторинг.

Summary

The article presents the results of analytical study of the status of inclusive education within the State program of education development in Kazakhstan in 2011-2020.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special education organizations, integration, correction, monitoring.

УДК: 376-056.26

GOOD START METHOD IN POLISH SPECIAL PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

Ewa M. Kulesza - professor. The Maria Grzegorzewska University Warsaw, Poland

МЕТОД «ХОРОШЕГО СТАРТА» В СПЕЦИАЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПОЛЬШЕ

Эва Мария Кулеша – профессор Университета имени М.Гржегоржевской. Варшава. Польша.

Polish modern special education is a discipline which is concerned with the theory and practice of upbringing, education and rehabilitation for persons with disabilities. It is also concerned with socially maladjusted people and their resocialization, and with people who require special care and specialist assistance, including the gifted and the talented.

Identifying an individual's needs and developmental dynamism, i.e. diagnosis is fundamental for education, rehabilitation and resocialization, and special care and specialist assistance.

Key words: special education, multisensory method, Educational intervention methods.

”Special education examines educational reality from the following points of view: etiology, prevention, phenomenology and therapy” [1, p. 9]. Special education becomes a theory of special teaching and rehabilitation, resocialization and special care and assistance that goes beyond the framework of the special education system.

Development of special education in Poland illustrates the figure below.

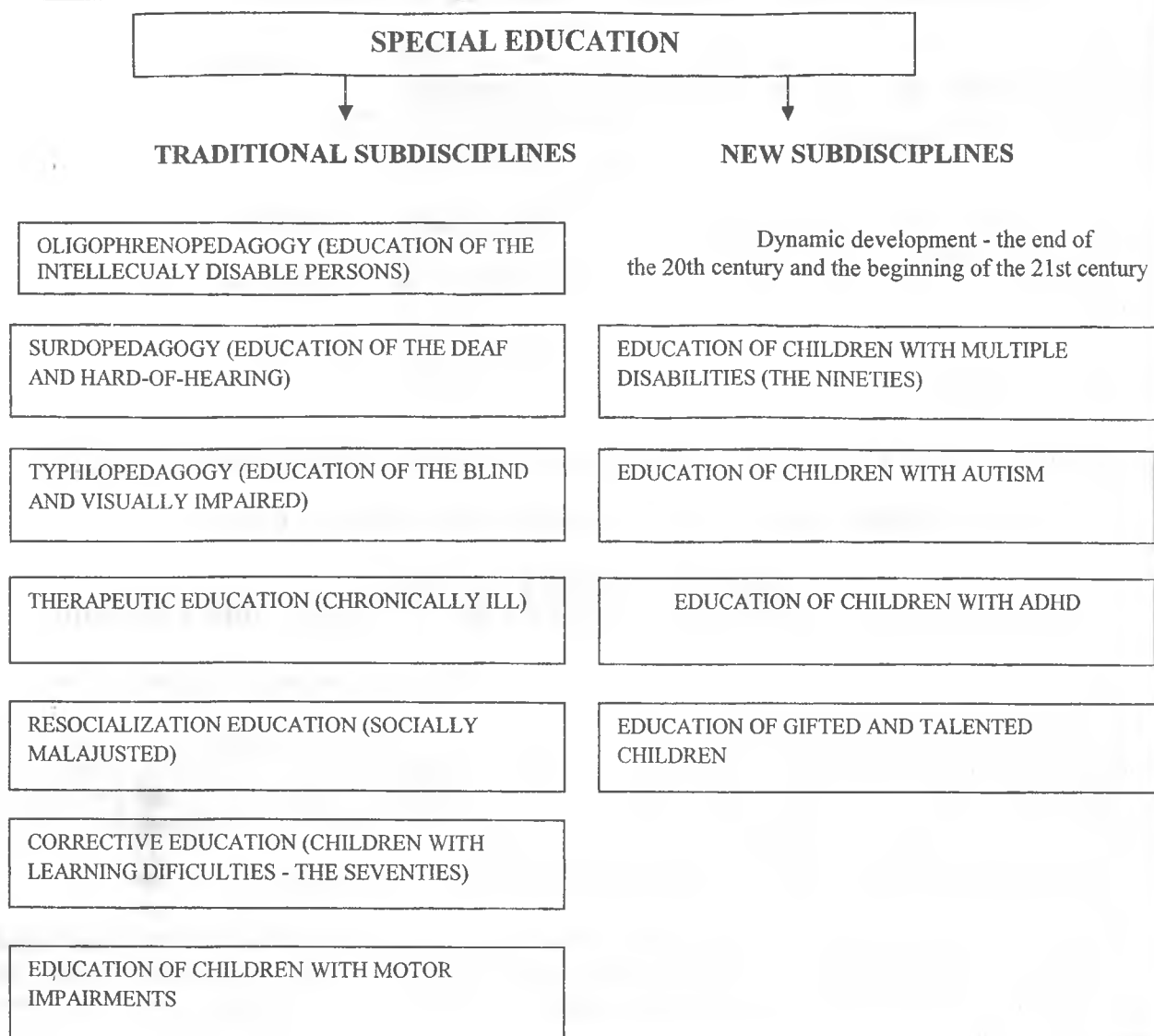


Figure: Development of Polish special education

In Polish special education, the term method refers to “special measures taken repeatedly, systematically and in a specific order adapted to the type and degree of deviations from the norm which were worked out in advance and tested empirically and which lead to the accomplishment of set goals which are connected with the deviations in the scope of value education, instruction and intervention actions which permit, despite the deviations, to guide students to such a level of development and life in the society which is accessible to them, with the use of special teaching aids adapted to the deviations” [2, p. 247].

Educational intervention methods in the process of special education in Poland is divided according to K. Kirejczyk [2, p. 248]:

1. Methods of special orientating education based on:
 - Influence of the educator, teacher: explanation, suggestion, persuasion, example, manipulation of objects and situations, approval, disapproval.
 - Influence of social environment: influence of people and teams, education through work, practical activities, manipulation of objects and situations.
 - Self-education: self-control, evaluation and changing one’s behavior, conscious personality development.
2. Special intervention methods based on:
 - Eliminating disorders connected with disability.
 - Eliminating additional negative deviations from the norm.
 - Developing positive strengths and characteristics.

3. Methods of special teaching/learning based on:

- Observation and measurement: modeling and demonstration.
- The word, verbalized strategies: description, story, lecture, talk, discussion, work with the book.
- Practical activities: laboratory method, method of hands-on activities, workshops.

In special education are used various methods which are adapted to the needs of pupils and their abilities. Among them is good start method, sensory integration method, multisensory stimulation, activity programs by M. and Ch. Knill, art techniques, paradrama forms, elements of P. Dennison's method, methods supporting communication including: G. Doman's method, natural gestures system, pictures and pictograms. Movement therapy according to V. Sherborne's guidelines, music therapy, dog therapy and hippotherapy are also provided.

Moreover, the method of work centers, which constitutes a modified version of the method of interest centers created by Belgian educator Ovide Decroly, is the main way of organizing work in preschools and schools for children with intellectual disabilities. Work proceeds around a leading topic (e.g. spring), the content arrangement is concentric, there is no division into subjects (e.g. Polish, math). Also, the Morning Circle Method is willingly used (particularly in the youngest group), where multisensory stimulation serves as a means of communication for the teacher and the children. In this paper will be presented in short the good start method [3].

GOOD START METHOD – MULTISENSORY METHOD OF TEACHING READING AND WRITING

This method (original French) was adapted and expanded upon by Marta Bogdanowicz in Poland [4].

It is used in work with children with:

- typical psychomotor development,
- intellectual disabilities,
- low vision,
- hard-of-hearing, and
- children with various motor impairments.

Good Start Method can be effectively used during one-to-one and group classes.

Teamwork based classes: facilitate social interaction, teach children who have difficulty adapting or are emotionally disturbed how to cooperate. One-to-one classes allow to adjust the pace of work by adapting it to individual abilities of a child, promote interaction and a sense of security.

This method distinguishes activities within the scope of the following spheres:

- visual sphere (graphic patterns),
- auditory sphere (songs),
- motor sphere (making movements in time and space, reproducing graphic patterns harmonized with the song's rhythm).

The classes are composed of three fundamental types of activities which are carried out in the following order:

- motor activities
- auditory/motor activities
- visual/auditory/motor activities

All three types of activities are used during one class, they are subsequent stages of the class.

Typical structure of classes:

1) introductory activities:

- activities that discipline, correct the posture, develop orientation as to the left and right side of the body and in space,
- listening to a song connected with the pattern that will be introduced,
- discussing the song's content,
- phonematic hearing training on the basis of the song;

2) instructional activities:

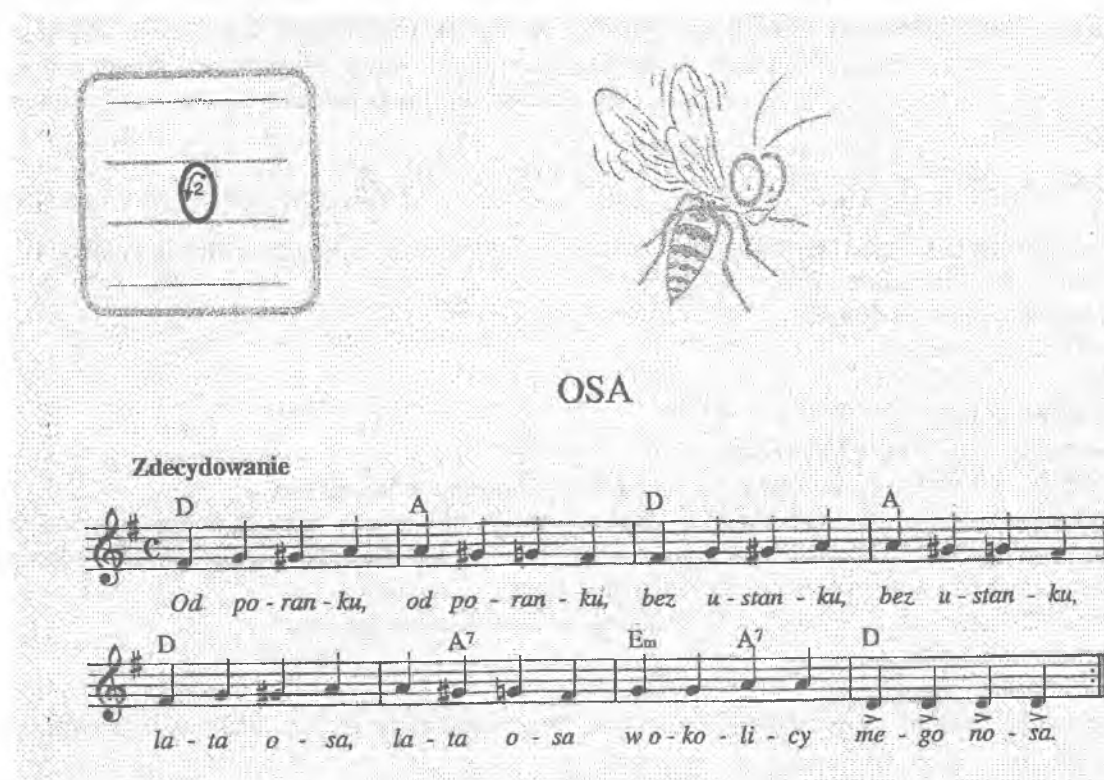
- motor activities – they enhance the kinesthetic-motor analyzer; develop motor skills and body/space orientation, they are conducted in the form of games involving physical movement,
- auditory/motor activities – they develop finger gnosis, accuracy and elasticity of movements, and a sense of rhythm; auditory/motor coordination, orientation as to the left and right side of the body, spatial

orientation, and temporal/spatial orientation; children rhythmically tap their hands and fingers on the sandbags and sing the song (they tap their fists, the edge of the hand, the back of the hand and the palm, the fingers; first the dominant hand, both hands parallel or crossed);

3) visual/auditory/motor activities develop psychomotor functions comprehensively: they develop visual motor perception, movement accuracy and coordination, they train children to reproduce letter-like patterns correctly, thus providing basis for writing correctly. At this stage, the following activities are used:

- attempting to reproduce the song's rhythm independently, using movement, or to match a pattern to the song,
- demonstrating and discussing the pattern, demonstrating the activity, consolidating the pattern and connecting it to the song – tracing a finger along the pattern,
- reproducing the pattern using different techniques (in the air, on the floor, on the table top, on trays with sand, on paper – using a crayon, a pencil or a brush; on the blackboard using chalk);

An example of learning to write the letters "O" to the words of the song named "Wasp".



The image shows a musical score for the song "OSA" (Wasp). At the top left, there is a diagram of a five-line musical staff with a circled number '2' on the second line. To the right is a simple line drawing of a wasp. Below these is the title "OSA" in bold capital letters. The music is written on two staves in G major (one sharp) and common time (C). The first staff is titled "Zdecydowanie" and has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The notes are: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The lyrics below are: "Od po - ran - ku, od po - ran - ku, bez u - stan - ku, bez u - stan - ku,". The second staff has notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The lyrics below are: "la - ta o - sa, la - ta o - sa wo - ko - li - cy me - go no - sa.".

Source: [4, p. 18]

4) closing activities:

- rhythm and movement games usually connected with the song.

The good start method used in a methodical way by a well prepared teacher guarantees a child's school success. Its effectiveness has been verified on the practice and therefore this method is worth popularizing in Kazakhstan on condition to adapt it to the Kazakh language.

1 Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii pedagogiki Specjalnej.

2 Kirejczyk, K. (1981). *Upośledzenie umysłowe - Pedagogika*. Warszawa.

3 Kulesza, E.M. (Ed.). (2011). *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

4 Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2012). *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Түйін

Ұсылынып отырған мақала Польшадағы білім беруде ерекше қажеттілігі бар тұлғаларды арнайы білім берудің теориясы мен тәжірибесі бекітілетін заманауи тенденциялардың мазмұнына арналған. Автор ерекше қажеттілігі бар тұлғаларды сәйкестендіру роліне ерекше мән бере отырып, оның даму болашағын айқындайды.

Түйін сөздер: заманауи тенденциялар, арнайы білім беру, мультисенсорлы әдіс-амал, ерте көмек көрсету

Резюме

В статье дано описание современных тенденций, утвердившихся в теории и практике специального образования лиц с особыми образовательными потребностями в Польше. Автор отводит особую роль процессу идентификации потребностей человека и определения перспектив его развития

Ключевые слова: современные тенденции, специальное образование, мультисенсорный подход, раннее вмешательство

УДК 376-056.71

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗБАША ТІЛ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ТҮЗЕТУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

К.Қ.Өмірбекова – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының профессоры
kafedraspkaznpy@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRECTION OF VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH OF PRIMARY SCHOOLPUPILS

Omirkbekova K.K. – KazNPU named after Abai, professor of special educational department

Мақалада жалпы білім беретін бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары қарастырылады. Алғашқы рет қазақ тілінде жалпы білім беретін мектеп бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы қателердің түрлерін, таралуын және бірінші сынып оқушыларының жазуға қажет функциональдық алғышарттарының жағдайын анықтауға бағытталған зерттеу жұмысының нәтижелері мен арнайы әдебиеттегі деректерді басшылыққа ала отырып жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары анықталып негізделді.

Түйін сөздер: жазбаша тіл бұзылыстары, жазудың алғышарттары, логопедиялық сүйемелеу, педагогикалық шарттар.

Жалпы білім беретін мектеп үрдісіндегі оқу мен тәрбиеге қойылатын талаптарды орындау қиыншылықтары бастауыш сыныптарда байқалса, олардың оқу бағдарламасын меңгеру жолдары жылдан жылға қиындай түседі. Үйткені білім жүйесінің негіздері – ойлау, практикалық операциялар, дағдылар бастауыш сыныптарда қалыптасады. Оқытудың бастапқы кезеңінде балаларда осы жүйе қалыптаспаған жағдайда тұрақты үлгермеушілік дамиды. Мұндай қиыншылықтарға келтіретін себептер әртүрлі болады. Арнайы әдебиеттерде аталған қиыншылықтардың біріне органикалық генездегі психикалық функциялардың минималды түрде бұзылуы деп көрсетеді. Ондай балалардың психофизикалық дамуы әртүрлі деңгейде болып келеді және көпшілігінде сөйлеу тілінің бұзылыстары кездеседі. Көптеген шетелдік авторлар еңбектерінде И.Н.Садовникова, Л.Г.Парамонова үлгермеушілік көп жағдайда балалардың жазбаша тілінің бұзылуы, яғни дисграфияның салдарынан деп көрсетеді.

Кейінгі кездерде арнайы әдебиеттерде (А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, т.б.) баланың жазуға дайындығын анықтауда “жазудың функциональдық алғышарттары” деген ұғым қолданылып және оның жазбаша тілді меңгеруде ерекше орын алатыны айтылады. Жазудың функциональдық базисі жазбаша тіл процесін меңгеруге қажет функциялар мен жоғары деңгейдегі күрделі дағдылардан тұратын көп сатылы жүйе деп қарастырады. Функциональды базистің құрылымына сөйлеу тілі компоненттерімен қатар кеңістікті бағдарлау, көріп қабылдау, графо – моторлық дағдылар, сукцессивтік функциялар, т.б. жатады. Сонымен, жазудың функциональдық кешені (немесе сенсомоторлық база) көптеген когнитивтік және сөйлеу функцияларынан тұратын көп деңгейлі жүйе болып табылады. Функциялардың қажетті деңгейде жетілуі жазу операцияларының, атап айтсақ дыбыс – әріп белгілерін меңгерудің сөздік дыбыстық құрылымын графикалық модельдеудің, графо – моторлық бағдарламалардың іске асыруына мүмкіндік туғызады.

Сондықтан жазудың функциональдық алғышарттарын уақытылы анықтау жазбаша тілді меңгерудің қиыншылықтарын алдын алып арнайы түзету – педагогикалық үрдісін тиімді жүргізуде маңызы зор.

Бұл бағыттағы арнайы әдебиеттерде мектеп алды тобының балаларының, сонымен қатар бірінші сынып оқушыларының көпшілігінде жазудың алғышарттарының әртүрлі деңгейде жетілмеуінің кездесетіні айтылады (А. Н. Корнев, З.А. Мовкебаева, т.б.).

Ғылыми жұмыс аясында алғашқы рет жалпы қазақ тілінде білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы қателердің түрлерін, таралуын және 1 сынып оқушыларының жазуға қажет функциональдық алғышарттарының жағдайын анықтауға бағытталған зерттеу жүргізілді.

Зерттеу нәтижесінде келесідей мағлұматтар алынды:

- Бірінші сынып оқушыларының жазуға қажет алғышарттарының ішінде кеңістікті бағдарлауға арналған тапсырмалар қиындық туғызды, 15 – 20 % балалар оң – сол жақтарын ажырата алмады. Сонымен қатар “арасында”, “жанында”, “қасында” деген ұғымдарды шатастыратыны байқалды⁷

- Моторлық сферада қол мен аяқтың динамикалық үйлесімділігі, екі қолмен бірдей қимыл жасау, графо-моторлық дағдыларының жеткіліксіз дамуы анықталды⁷

- Әр түрлі жұмыс түрлерінде (көшіріп, жатқа, өзбетінше жазу) айтылуы ұқсас дыбыстарды (қатаң, ұяң, жуан, жіңішке) шатастыру, алмастыру, сөздің дыбыстық құрамының бұзылуы, дыбысты тастап кету жиі кездесті, сөз деңгейіндегі қателерден сөздерді бірге жазу жиі кездесті⁷

- Сынып жоғарлаған сайын жалпы қателердің санының азаю тенденциясы байқалғанымен, барлық сыныптарда әр деңгейде қате түрлерінің қайталануы байқалды⁷

- Қателердің таралуы жазбаша жазу түрлеріне байланыстылығы байқалды. Басқа жұмыстарға қарағанда мазмұндамада акустикалық ұқсастығы бойынша алмастыру, сөздің дыбыстық құрамының бұзылуы, сөйлем арасындағы сөздердің байланысының бұзылуы сияқты қателер басым болды.

Күнделікті оқыту үрдісінде жалпы мектеп мұғалімдері әрбір баланың қиындықтарын талдап, себептерін анықтап тиімді көмек көрсете бермейді. Сондықтан ондай балалар жалпы мектеп жағдайында психологиялық – педагогикалық сүйемелеуді, әсіресе, “логопедиялық сүйемелеуді” қажет етеді. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында “логопедиялық сүйемелеуді” дамуында әртүрлі ауытқуы бар балалардың даму деңгейін, жеке басының ерекшеліктерін ескере отырып ғылыми – әдістемелік тұрғыда негізделіп жүйеленген арнайы әдіс – тәсілдерді, жұмыс түрлерін қолдану арқылы оқушылардың оқу үрдісінде кездесетін қиындықтарын жоюға, ауытқуларды түзетуге бағытталған жүйелі іс – әрекет деп түсінеміз.

Арайы әдебиеттердегі деректерді және мақсатты жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелерін басшылыққа ала отырып жалпы білім беретін мектеп жағдайында бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілінің бұзылуын түзету, яғни “логопедиялық сүйемелеу” жұмысын тиімді жүргізудің келесідей педагогикалық шарттары анықталды:

1. Жазбаша тілдің бұзылуына бейім балаларды ерте анықтау;
2. Қамтып оқыту барысында жеке – дара ықпал ету;
3. Бастауыш сынып оқушыларының жазуға, оқуға қажет алғышартын дамыту;
4. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында түзету педагогикалық үрдісін кешенді сүйеумелдеу;
5. Оқу үрдісінде бастауыш сынып оқушыларының ынтасын, қызығушылығын, сенімділігін қалыптастыруға бағытталған әр түрлі әдістерді қолдану;
6. Түзете – оқыту үрдісін ғылыми тұрғыда негізделген әдістемелік құралдармен қамтамасыз ету;
7. Түзету педагогикалық жұмыстың сапасын диагностикалау және мониторинг жүргізу;

Аталған педагогикалық шарттарға толығырақ тоқталайық.

1. Жалпы білім беретін мектептерінің бірінші сыныбына дамуы әр түрлі деңгейдегі балалар келеді, бірақ олар барлығы бір бағдарламамен оқиды, талаптары барлығына бірдей, әрине мұндай жағдай кейбір балалардың мектептегі өмірін қиындатады. Ондай балаларды неғұрлым ерте анықтап, оларға дер кезінде қажетті көмек көрсетілсе, басқа сыныптастарымен теңесіп кетуі әбден мүмкін. Сондықтан жалпы мектеп жағдайында ондай балаларды ерте анықтап диагностикалаудың маңызы зор. Диагностикалық – анықтау кезеңінің нәтижесінде баланың ауызша, жазбаша сөйлеу тілінің және сөзсіз функцияларының жағдайы бойынша қорытынды жасалады. Тексеру қорытындысы тек логопед үшін ғана емес, мұғалімге де маңызды. Әртүрлі сабақ барысында тапсырмалардың мөлшерін, түрлерін, қажеттілігін ескеріп отыруына ықпал етеді.

2. Қамтып оқыту барысында жеке дара ықпал ету шарты оқушының жеке тұлғасының ерекшеліктерін ескере отырып ықпал ету, яғни оқу материалдарының мазмұнын ету жылдамдығын, әдіс тәсілдерін анықтау;

3. Кейінгі жылдардағы ғылыми зерттеулерде бастауыш сынып оқушыларының оқу мен жазу дағдыларын меңгеруде кездесетін қиындықтар ауызша сөйлеу тілінің жеткілікті дамымауының, оқу мен жазуды меңгеруге негіз болатын бірқатар психикалық процесстердің (көру – бағдарлау, есту – моторикалық, оптико – моторикалық үйлесімділігі, жалпы және ұсақ моторика) қалыптасуы салдарынан болады деп көрсетеді. Сондықтан, баланың сауат ашуға дайындығын ерте анықтап, жазу мен оқуға қажет алғышарттарын дамытып, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын алдын – ала сақтандыру, түзету жұмысының негізі шарттарының бірі болып саналады.

4. Жалпы білім беру мектеп жағдайында түзету жұмысын жүргізудің маңызды педагогикалық шарттарына педагогикалық жұмысты кешенді сүйемелдеу жатады, оны мамандардың өзара, ата – анамен, мұғалімдермен кәсіби деңгейде тығыз байланысып жұмыс жүргізуі деп түсіну қажет. Ондай байланысты жыл бойына нәтижелі жүргізу үшін әр түрлі жұмыс түрлері кеңінен пайдаланылады.

5. Жалпы мектепте түзету жұмысын ұйымдастыруда оқушылардың ойдағыдай оқуына негіз болатын балалардың тұрақты танымдық қызығушылығын қалыптастыруға қажет психикалық процесстерді дамытуға көңіл бөлу қажет. Бұл орайда дамуында әр түрлі ауытқулары бар балалардың психо-физикалық ерекшеліктерін ескере отырып, ықпал жасау тиімді. Сөйлеу іс-әрекетінің жеткіліксіз дамуы баланың сенсорлық – интеллектуалдық ерік жігер сфераларына әсерін тигізетіні белгілі. Ондай балалардың зейінінің тұрақсыздығы, вербальдық есте сақтауының төмендігі, логикалық ойлау қабілетінің жеткіліксіздігі, қимыл сферасының ауытқулары байқалады. Аталған ерекшеліктерді ескере отырып, түзете – дамыта оқыту барысында оқушылардың ынтасын, қызығушылығын белсенділігін арттыруға бағытталған әдіс – тәсілдерді жүйелі қолдану тиімді.

6. Ана тілінде түзету жұмысының, оның ішінде жазбаша сөйлеу тілін түзетудің маңызды педагогикалық шарттарына оқу-әдістемелік құралдармен қамтамасыз ету жатады. Ғылыми тұрғыда негізделіп дайындалған оқу-материалдарының болмауы, жазбаша сөйлеу тілін түзету жұмысын кешенді түрде, жүйелі жүргізуге мүмкіндік бермейді, салдарынан ондай балаларды екіншілік реттегі танымдық процесстерінің кешеуілдеуі байқалып, балалардың әлеуметтік ортаға бейімделуіне әсерін тигізеді.

7. Түзете оқытудың сапасын, нәтижесі диагностикалау және мониторинг жүргізу бірнеше кезеңнен тұрад:

- Сөйлеу іс-әрекетінің қалыптасу деңгейі мен сөзсіз функцияларын алғашқы тексеру және талдау. Сөйлеу хаттамасын толтыру. Түзету жұмысы барысындағы жетістіктері мен кемшіліктерін талдау, жұмыс жоспарына түзетулер жасау.

- Түзету жұмысы нәтижесінде сөйлеу іс-әрекетінің қалыптасу деңгейін диагностикалау, талдау, қорытындылау. Нәтижесі, сөйлеу хаттамасында көрсетіледі.

1 Левина Р.Е. «Нарушения чтения и письма у детей». - М.: Учпедгиз, 1966.

2 Садовников И.Н. «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников». - М.: «Владос», 1997.

3 Ефименкова Л.Н. «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов». - М.: Просвещение, 1991.

Резюме

В статье рассматриваются педагогические условия эффективной организации логопедического сопровождения учащихся начальных классов с нарушениями письменной речи.

Ключевые слова: Нарушение письменной речи, предпосылки письма, логопедическое сопровождение, педагогические условия.

Summary

The article deals with pedagogical conditions of the effective organization of speech therapy support for primary school pupils with violation of writing speech.

Keywords: violation of writing speech, premise of letter, speech therapy support, pedagogical conditions.

УДК 378.016.026:811.161.1 243 (574)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Д.А.Алиева - к.п.н., профессор кафедры филологических специальностей для иностранных граждан.
Казахский Национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, г. Алматы
dinara_0909@mail.ru

EXPERIENCE OF TEACHING DISCIPLINE "INCLUSIVE EDUCATION" FOR FOREIGN STUDENTS WHEN STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN

D.A.Alieva - Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of Kazakhstan

В статье рассматривается опыт изучения дисциплины «Инклюзивное образование» в иностранной аудитории. При этом ставятся задачи: общеобразовательные – формирование специальных знаний о базовых положениях теории инклюзивного обучения, и коммуникативные – овладение языком как средством общения, умение работать с учебной и научной литературой, логично и последовательно излагать свои мысли, делать учебные записи, пользоваться современными технологиями обучения, обеспечивающих эффективность овладения языком в заданных параметрах.

Предлагается методика построения дискуссии в иностранной аудитории, тематика и краткое содержание докладов студентов по заданной тематике. В лекционном материале предлагается опыт инклюзивного образования в США и Западной Европе, поэтому в тематику докладов выносятся материал о состоянии инклюзивного образования в Китае и Южной Корее. Опыт инклюзивного образования показывает общие для наших стран (Казахстан, Китай, Южная Корея) проблемы в силу имеющейся у наших народов социо-культурной общности.

Отмечается значение таких уроков для развития коммуникативной компетенции обучающихся, формирования навыков публичного выступления на русском языке. Дискуссии предшествует большая самостоятельная работа студентов по сбору, обработке и анализу информации, полученной из различных источников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, иностранные студенты, коммуникативная компетенция.

На кафедре филологических специальностей для иностранных граждан на 2-м курсе читается дисциплина «Инклюзивное образование», целью которой является ознакомление студентов с базовыми положениями теории инклюзивного обучения, понятийным аппаратом, формирование представления об интегрированном обучении как важном социокультурном феномене общего и специального образования.

Основные задачи дисциплины «Инклюзивное образование»:

- сформировать целостное представление об инклюзивном обучении как неотъемлемой части общего и специального образования;
- раскрыть социокультурную сущность инклюзивного обучения, ознакомить студентов с теорией и практикой его становления;
- ознакомить студентов с системой образовательных услуг, представляемых ученику в процессе инклюзивного обучения.

В результате изучения дисциплины «Инклюзивное образование» студент должен знать:

- современные тенденции развития психолого-педагогических концепций в системе образования лиц с ОВЗ;
- общие методические аспекты обучения лиц с ОВЗ: цели, задачи, принципы, методы, приемы организационные формы, коррекционную направленность;
- состояние инклюзивного обучения детей в РК;

должен уметь:

- осуществлять научно-исследовательскую деятельность в сфере общего и специального образования;
- составлять конспект урока для класса интегрированного обучения детей с ОВЗ.

Помимо педагогических задач дисциплина решает проблему формирования грамотного построения речи на изучаемом языке, расширение словарного запаса, умение строить высказывание на русском языке, участвовать в дискуссии, доказывать, опровергать.

На практике оказалось, что у иностранных студентов тема вызывает интерес; создает предпосылки для дискуссии и активного обмена опытом по проблеме инклюзивного образования в странах их проживания, а также в Казахстане.

Одно из практических занятий посвящено теме инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в РК и за рубежом

Цель: изучить состояние инклюзивного образования в РК и за рубежом.

Студентам предлагается ознакомительный текст.

За рубежом, начиная с 1970-х гг., ведется разработка программ, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: мэйнстриминг, интеграция, инклюзия.

Мэйнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, на досуговых программах.

Интеграция – приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них.

Включение, или инклюзия – реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился вывод относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные школы получают финансирование на детей с особыми потребностями, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся - инвалидов.

В Казахстане 111 405 (сто одиннадцать тысяч четыреста пять) детей с ограниченными возможностями школьного возраста охвачены обучением в общеобразовательных школах, специальных классах, на дому.

В Казахстане созданы условия для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями. Создана индивидуальная учебная программа, коррекционная и психологическая помощь.

В начальной школе таких детей учат читать и понимать прочитанное, грамотно и красиво писать, считать, слушать, пересказывать, держать внимание на рутинной работе, не перебивать других учеников. Учитель должен развить прекрасное творческое начало в каждом ученике, в том числе и ученике с особенностями развития, найти способы и подходы к ребенку с ограниченными возможностями. Для этого используются индивидуальные программы обучения, сотрудничество и работа в команде, как для учителей, так и для учеников.

Далее следует обсуждение и обмен мнениями. Используем метод проектов, в рамках которого студенты готовят доклады и презентации по теме инклюзивного образования в своей стране. Этнический состав учебных групп определяет тематику докладов: Опыт инклюзивного образования в Китае и Южной Корее.

Что касается китайского опыта, то, говоря об инклюзивном образовании как способе социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями, прежде всего необходимо определиться со статусом и функциями данной категории людей в китайской традиции.

«Термин «инклюзивное образование» на китайский язык переводится как *quan na jiaou*, где *quan* – всецелый, всеобщий, *na* – прикреплять (используется как прилагательное и как глагол), *jiaou* – обучение. В качестве синонима для *na* выступают *hub*, *baohan*, *gongna* – включать, заключать в себе и вмещать соответственно. Таким образом, уже на терминологическом уровне фиксируется аспект «включенности» и «вмещаемости», являющийся особенностью данного образовательного подхода. Интересно использование иероглифа *quan* при переводе, ведь английское *inclusive* не содержит отсылки к «всеобщности». То есть в китайском варианте подчеркивается всесторонность включения в образовательные процессы.

В 1994 г. в Испании ЮНЕСКО была проведена «Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями» и принята Саламанская декларация, закрепившая принципы инклюзивного обучения. Китай на официальном уровне всецело поддержал эту идею, приступив к изучению и внедрению данных методик. В настоящее время в КНР созданы центры инклюзивного образования, проводятся конференции и семинары, осуществляются публикации по этой проблематике» [1].

В 80-х годах XX в. в Китае стала внедряться практика совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями – *sui ban jindu*. Суть данного процесса заключалась в том, чтобы привести особых детей в обычные школы и обычные аудитории, где обучение происходило бы совместно с остальными учениками. Ряд китайских авторов считают, что выражение *sui ban jindu*, являясь переводом английского «*learning in regular classroom*», в то же время, по сути, скорее,

выступает эквивалентом принятого в международной практике термина «интеграция». Таким образом, китайские специалисты склонны переводить принятое в китайской профессиональной среде понятие *sui ban jitudu* как «интегрированное обучение» [2].

Китайские специалисты уверены, что разница между инклюзивным и интегрированным образованием заключается и в отношении к учащемуся. Если в интегрированной форме особый ребенок воспринимается именно как особый, которому требуются специальные программы, лечение и т.д., то при инклюзивном подходе все учащиеся, так или иначе, воспринимаются как особенные, уникальные личности, к каждой из которых требуются специальный подход и нужны особые условия. Таким образом, дискуссия из области «норма – не норма» смещается в сферу «разнообразия индивидуальностей».

Сегодня обучение лиц с ограниченными возможностями в КНР регулируется законодательством и соответствующими законами. *Количество детей с ограниченными возможностями в обычных школах в классах с совместным обучением должно быть 1-2 человека, не больше 3 человек. Обычные школы должны, в соответствии с законодательством, предоставлять образовательные услуги детям с ограниченными возможностями. Школы не имеют права отказывать в образовательных услугах детям-инвалидам»* [3].

Интересен опыт подготовки педагогических кадров в КНР. Что касается работы с преподавателями, для повышения профессионализма и преподавательской этики Министерство образования приняло ряд следующих мер: организовало курсы повышения квалификации по специальной педагогике для обычных преподавателей. Чтобы мобилизовать учителей в интегрированных группах, Министерство образования запустило проекты «Надежда», «Десять, сто, тысяча, десять тысяч учителей» и другие, в которых ведётся учёт учителей, создаётся платформа для разработок, предоставляется возможность обмена опытом.

Опыт инклюзивного образования в Южной Корее. Введение в действие Закона о содействии специальному образованию (Special Education Promotion Act) в 1977 году, который провозглашал, с одной стороны, специальное образование для детей с ОВЗ, а с другой – необходимость проведения соответствующей политики – считается поворотным пунктом в истории специального образования в Южной Корее [4.] С 1970-х годов специальное образование стремительно развивается. В 1994 году были внесены поправки в Закон о специальном образовании, в которых оговаривалось введение обучения по принципу инклюзива [5]. И спустя почти 20 лет проблема инклюзивного образования ввиду своей неоднозначности является поводом для дискуссий. Важнейшей заслугой южнокорейского правительства является не только создание нормативно-правовой базы, но и принятие адекватных и своевременных мер для успешной реализации законов на практике. Так, с 1994 года в Южной Корее функционирует Государственный институт специального образования, который руководит исследованиями в области специального образования и ведет работу по повышению информированности общественности относительно потребностей людей с ограниченными физическими возможностями [9]. Анализируя опыт Южной Кореи, можно взять на вооружение ряд мер, принятых с целью вовлечения людей с ОВ в активный жизненный процесс - выполняя указания Правительства к 2015 году каждый университет Южной Кореи должен быть, оснащен специальным оборудованием (лифты, туалеты и т.д.); - во многих университетах появились центры поддержки студентов с ОВ, оказывающие помощь в обучении, адаптации к университетской среде; - более 2000 ассистентов направлены южнокорейским правительством с целью помочь студентам с ОВ в получении высшего образования. Их функции заключаются, к примеру, в передачи информации студентам с потерей слуха или зрения, в работе со студентами с тяжелыми психическими или физическими нарушениями и др.[5].

В заключении хотелось бы сказать, что цель занятия всегда становится шире в ходе интересной дискуссии в студенческой аудитории. В ходе подготовки докладов студенты и сами впервые задумываются о существующей проблеме и ее состоянии в их стране. Ориентиром в данной области выступают США и страны Западной Европы, где идеи интеграции, или «включения в общий поток» (*mainstreaming*) возникают в 70-е гг. и успешно реализуются на практике.

Опыт инклюзивного образования показывает общие для наших стран (Казахстан, Китай, Южная Корея) проблемы в силу имеющейся у наших народов социо-культурной общности.

Отметим большое значение таких уроков для развития коммуникативной компетенции обучающихся, формирования навыков публичного выступления, навыков диалогической и монологической речи. Дискуссии предшествует большая самостоятельная работа студентов по сбору, обработке и анализу информации, полученной из различных источников.

Для иностранных студентов изложение собственных мыслей и идей публично на русском языке, - достаточно сложный процесс, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Во время выступления они подчас не могут чётко сформулировать свою мысль, подобрать необходимые языковые средства, испытывают чувство неуверенности и волнения. Участие в дискуссии и совместном обсуждении помогает преодолеть эти барьеры. Студент становится активным и полноправным участником диалога. Идет коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы, предложений, идей. Задача преподавателя – не давать студентам какие-то задания для выполнения, а побуждать их к самостоятельному анализу ситуации, конструированию своих знаний, усвоению новых знаний путем выявления, обсуждения, закрепления их в процессе дискуссии. Активизируется творческая деятельность обучающихся, тренируются и развиваются их умение мыслить критически и объективно.

1 Куратченко М.А. Инклюзивное образование в Китайской Народной Республике. Опыт интерпретации социально-культурной оппозиции «норма» и «антинорма». Вестник КарГУ, 2014.

2 Универсальность специального образования - студенты с особыми образовательными потребностями в обычных группах/Ред. Тан Шенцинь. - Шанхай, 1998. - 51 с.

3 Хуан Чжичэн, Ху Ичао Инклюзивное образование: путь вперед - Размышления о 48-й конференции ЮНЕСКО (2008 г.) // Глобальное образование: Междунар. науч.-практич. конф. - Шанхай: 2008. - С. 59-65.

4 Кудайбергенова Р. Специальное образование в Южной Корее: опыт для Казахстана. Режим доступа: group-global.org/kk/node.

5 Ким Г.Н. Республика Корея. – Алматы: Дайк-Пресс, 2010. – 584 с.

Түйіндеме

Мақалада шетелдік аудиторияда «Инклюзивті білім» пәнін оқытудың тәжірибесі қарастырылған. Бұл арада қойылатын мақсаттар: жалпы білім берудегі инклюзивті оқыту теориясының негізгі қағидалар жөнінде арнайы білім қалыптастыру және коммуникативті-тілді қатынас құралы ретінде меңгеру; оқу және ғылыми әдебиеттермен жұмыс істеуді үйрену; өз ойын логикалық және жүйелі түрде жеткізе білу; оқу жазбаларын орындау; белгіленген параметрлер аясында тілді меңгеруде тиімділікті қамтитын оқытудың заманауи технологияларын қолдана білу.

Түйін сөздер: Инклюзивті білім, мүмкіндіктері шектеулі балалар; шетелдік білімгерлер; коммуникативті құзырет.

Summary

In the article experience of study of discipline "Inclusive education" is exhibit. Forming of the special knowledge about base positions of theory of the Inclusive educating and communicative competence by means of intercourse, ability to work with educational and scientific literature, logically and consistently to expound the ideas are presented in the article.

Keywords: inclusive education, children with limit possibilities, foreign students, communicative competence

УДК 372.881.161.1

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

*Б.С. Жумагулова – д.ф.н., профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы. e-mail:
bakitgul@inbox.ru*

MAIN APPROACHES TO TRAINING OF STUDENTS IN SUMMARIZING OF SCIENTIFIC TEXTS

*B.S. Zhumagulova - Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of
Kazakhstan*

В данной статье в виде тезисов представлены основные моменты организации работы с учебным материалом на занятиях по дисциплине «Русский язык». Приводится модель обучения студентов реферированию с учетом кредитной системы образования. Так, предлагается ход занятия, рассчитанный следующим образом: практические занятия – 3 ч.; СРСП – 3 ч.; СРС – 3 ч. Подбор языкового материала с учетом специальности студентов позволяет им не только овладеть навыками работы с научным текстом, но и приобрести навыки, способствующие формированию специальных знаний будущих специалистов. С другой стороны, развивается поисково-исследовательская работа студентов, так как для подготовки к занятию они обращаются в библиотеку, а также к интернет-ресурсам. Работа с научной литературой по специальности способствует развитию устной научной речи, расширению словаря-минимума по специальности для активизации терминологии в области психологии. Профессионально-ориентированная направленность содержания учебного материала является приоритетной в современной системе образования. В ходе занятия широко используются инновационные методы и приемы.

Ключевые слова: обучение русскому языку, учебный процесс, реферирование, кейс-метод, проблемное обучение.

Развитие и внедрение инклюзивного образования предусмотрено Государственной программой развития образования на 2011-2020 годы и представляет собой одну из приоритетных задач, которые ставятся перед педагогами средней и высшей школы.

Согласно статьи 1 Закона Республики Казахстана «Об образовании» государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования: п. 21-3) «инклюзивное образование - совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий» [1].

В Государственной программе развития образования в РК на 2011-2020 годы представлен комплекс мероприятий, который нацелен на создание необходимой организационной основы включения детей с особыми потребностями в сфере образования.

В сфере высшей школы готовность к внедрению принципов инклюзивного образования проявляется в создании условий для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе психолого-педагогической поддержки профессиональными специалистами, имеющими большой опыт работы в сфере образования. Также, на занятиях русского языка проводится большая воспитательная работа посредством чтения, анализа, обсуждения учебных текстов, на базе таких понятий, как: толерантность, взаимоуважение, милосердие, равенство в правах человека.

Основная часть. Согласно Академической политике Казахского национального педагогического университета имени Абая основными задачами организации учебного процесса с использованием кредитной технологии являются: унификация объема знаний; создание условий для максимальной индивидуализации обучения; усиление роли и эффективности самостоятельной работы обучающихся; выявление реальных учебных достижений обучающихся на основе эффективности процедуры их контроля [2, 15].

Русский язык является дополнительным по отношению к родному языку студентов средством получения профессионального знания и образования. Поэтому занятия имеют практическую направленность: анализ характеристик научных текстов в области лексики, грамматики, стилистики способствует развитию устной и письменной речи студентов. Цель занятий – на специально отобранном материале сформировать у студентов языковую и коммуникативную компетенции в области научного общения, необходимые им для более глубокого овладения языком специальности.

Формирование умений работы с научным текстом имеет большое значение, так как обусловлено постоянно увеличивающимся потоком научной информации. Поэтому совершенствование навыков анализа научного текста, развитие умений грамотного написания вторичного научного текста весьма актуально. Под вторичным научным текстом понимается речевое произведение, созданное на базе оригинального научного источника, с использованием языковых клише. К вторичным научным текстам относятся аннотация, реферат, рецензия и др. виды речевых произведений, созданных при помощи компрессии (сжатие). Реферирование является одним из сложных мыслительных процессов, требующим специальных умений и навыков работы с научной информацией, которые формируются в процессе обучения.

На изучение одной темы согласно рабочей учебной программе выделяется 9 ч., которое распределяется следующим образом: практические занятия – 3 ч.; СРСП – 3 ч.; СРС – 3 ч.

Тема практического занятия: Реферирование научных текстов. Виды репродуктивных и продуктивных рефератов.

SMART-ЦЕЛЬ. К концу изучения темы студент овладевает умением создавать вторичный научный текст на основе языковых клише для составления реферата на основе обработки научной информации.

1 час. Теоретический блок. Составление интеллект-карты с опорой на теорию:

- Реферат - краткое изложение содержания книги, статьи.
- Главный вопрос: “Какая информация содержится в первоисточнике, что излагается в нем?”
- Виды рефератов. Продуктивные и непродуктивные.
- Структура реферата: библиографическое описание, собственно реферативный текст, справочный аппарат.

Составленные интеллект-карты, таблицы, схемы, кластеры и др. заключают в себе достаточно большой объем информации.

Базой для наблюдения и осмысления изучаемых грамматических явлений служат учебные тексты, которые выступают основой для формирования тех или иных речевых навыков.

Работа с оригинальным научным текстом по специальности: Безуглая Т.И. Сущность понятия «психологическое здоровье»:

- Прочитать статью;
- Определить стиль и тип текста, обосновать свой ответ;
- Выделить основную тему текста, главную и второстепенную информацию;
- Беседа по содержанию статьи.

2 час. Словарная работа. Целью данного этапа работы с текстом является правильное понимание значения терминов, усвоение их сочетаемостных возможностей, особенностей употребления, введение в активный запас.

- Выписать ключевые слова (термины), найти определение в словаре;
- Составить с терминами словосочетания.

Работа с содержанием текста.

- Разделить текст на части, к каждой из которых поставить вопросы;
- Составить план текста, представить его в виде тезисов.

3 час. Конструирование текста. Реферирование.

- Знакомство с языковыми клише для реферирования научного текста.
- Составление вторичного научного текста на их основе.

Задания нацелены на определение уровня сформированности речевых умений по составлению связных текстов с учетом особенностей речевого поведения и на развитие речи в профессиональной сфере, этики делового общения.

Привлечение информационных и коммуникационных технологий повышает усвоение теории, способствует активизации мыслительной деятельности студентов.

В качестве критерия оценивания навыков работы с научным текстом можно использовать следующую таблицу

Критерии	Показатели	Баллы
1 Умение работать с текстом научного стиля	1. Самостоятельный анализ текста, выделение научной информации.	5
	2. Выделение информации с помощью наводящих вопросов преподавателя.	3
	3. Непонимание информации из текста.	0
2 Умение выделять термины, понимание их значения	1. Определение терминов, знание их сочетаемостных возможностей, оперирование терминами.	5
	2. Выявление терминов, затруднение при составлении словосочетаний.	3
	3. Затруднение при выделении терминов.	0
3. Умение составлять вторичный научный текст	1. Самостоятельное преобразование текстовой информации, создание логичного вторичного научного текста.	5
	2. Составление вторичного научного текста только по образцу.	3
	3. Неумение использовать языковые клише для преобразования первичного текста.	0

СРСП. Case-study.

PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) (ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ)

PBL – метод обучения. Преимущества: работа в малых группах; решение проблемы.

Особенности кейса: продолжительность; малые группы; постановка проблемы; пути разрешения проблемы; определение методов; студенты сами определяют вопросы, связанные с проблемой.

Кейс. К практическому занятию необходимо подготовиться к обсуждению темы: «Перспективы профессионального самоопределения современных психологов».

Необходимо подготовить реферат на основе следующих источников:

1. Узнадзе Д.Н. Общая психология. – Спб, 2004. - 413 с.

2. Максименко С. Общая психология. – М., 2004. – 528 с.

3. Мовкебаева З.А. Инклюзивное образование в Республике Казахстан: проблемы и перспективы: [Текст] / З.А. Мовкебаева. - Алматы: ИП "Сагаутдинова", 2014. - 190с.

Статьи/из интернет-источника, эл. Ресурс: www.rusnauka.com/

1. Айтжанова Р.М., Женис А.А. Формирование личности как психолого-педагогическая проблема.

2. Будрина Е.В., Файзрахман Н.К. Подходы к исследованию психологического благополучия личности.

3. Сатова А.К. «Готовность к действию» как психическое состояние личности.

4. Архабаева Б.Д., Досмаханова Л.Д. Особенности обучения в общеобразовательных организациях, реализующих инклюзивное образование.

3 учебника и 4 статьи. Время для подготовки – 1 неделя. Минимальное количество страниц учебников из списка литературы - более 400 страниц текста. За неделю нужно прочитать и понять около 1400 страниц.

Постановка проблемы.

- Реально ли изучить такой объем литературы, если учесть, что необходимо выполнять задания и по другим дисциплинам?

- Как решить эту проблему?

1-й час:

Определение проблемы: Как обработать большое количество литературы и сохранить в памяти их содержание?

Выделение ключевых вопросов:

Как сжать информацию? Какой вид компрессии можно для этого использовать? Является ли реферирование оптимальным способом сжатия информации? Что мы знаем о реферировании? Есть ли языковые клише для создания реферата? Какой вид реферата лучше использовать? Какова структура реферата? Как подготовить реферат?

Деление на группы по решению ключевых вопросов – 3 микрогруппы по 3-4 студента.

1 этап. Задания:

1 группа – разработка теоретических вопросов по реферированию, составление таблиц и опорных схем.

2 группа – работа с языковыми клише, которые можно использовать в зависимости от структуры реферата.

3 группа – работа с текстом-первоисточником.

2-й час:

Представление результатов по вопросам:

1 группа – представление таблиц, опорных схем.

2 группа – ознакомление с синтаксическими конструкциями языковых клише.

3 группа – применение этих данных при реферировании текста-первоисточника в качестве образца.

2 этап. Распределение литературы между группами, и, далее, между студентами каждой группы для подготовки рефератов по каждому первоисточнику.

3 этап. Составление единого реферата с включением всех первоисточников.

Представление тьютором новой (дополнительной) информации (обсуждение формата для предъявления результатов работы).

Составление плана работы, распределение первоисточников по рабочим группам в соответствии с пунктами плана, опора на образец (результат совмещения работ трёх групп).

4 этап. Обсуждение темы.

3-й час:

Представление отчета в виде презентации.

СРС. Проект.

Круглый стол на тему: «Инклюзивное образование с точки зрения психологии».

Цель проекта: в рамках СРС (3 ч.) студенты перерабатывают учебную литературу по теме исследования, овладевают языковыми клише для составления реферата, готовят презентацию для выступления.

Учебно-воспитательная ценность проекта:

- понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов;

- повышение мотивации студентов при выполнении заданий;

- развитие творческих способностей;

- формирование чувства ответственности;

- развитие коммуникативных способностей в групповой работе;

- создание условий для сотрудничества между преподавателем и студентами.

Задачи проекта. Формирование у студентов базовых компетенций, в том числе и проектной (компетенции решения проблем), включает реализацию следующих задач:

- выработать у обучающихся самостоятельное, критическое мышление, умение работать с информацией;

- научить размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;

- принимать самостоятельные аргументированные решения;

- научить работать в команде, выполняя разные социальные роли. Время работы над проектом: 1 учебная неделя.

Обеспечение проекта:

- Материально-техническое и учебно-методическое оснащение, информационное обеспечение;

- Общеучебные навыки, необходимые учащимся для самостоятельной работы;

- Специфические умения и навыки, необходимые студентам для работы в проекте (владение оргтехникой).

Результат проекта. Проведение круглого стола, организация выставки (учебная и научная литература по обсуждаемой теме).

Критерии оценок: сотрудничество в группе; грамотность, четкость изложения, ориентирование в обсуждаемой теме, умение выступать перед аудиторией; участие в дискуссии (по 1 баллу).

Рефлексия как способ совершенствования учебного процесса, умение адекватно оценить полученные знания.

Заключение. На занятиях по русскому языку решаются не только задачи, обозначенные рамками учебной программы. С одной стороны, обучение студентов реферированию является одним из способов формирования навыков работы студентов с научной литературой по специальности.

Умение работать с научной информацией, отделять ключевые моменты от второстепенных способствует развитию исследовательских навыков студентов. С другой стороны, темы, поднимаемые на занятии, подбор учебных текстов, научной литературы по специальной проблематике (в нашем случае по проблемам инклюзивного образования), позволяют расширить научный кругозор будущих специалистов, способствуют их профессиональному самоопределению.

1 Закон РК. Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 21.07.2015г.).

2 Академическая политика. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2015. – 111с.

Түйін

Мақалада «Орыс тілі» пәнінен өтетін сабақтарда оқу материалымен жұмыс істеуді ұтымды ұйымдастырудың негізгі сәттері тезис түрінде берілген. Білім берудегі кредиттік жүйені ескере отырып студенттерді ауызша ақпаратты өңдеу мен ұсыну процесіне үйрету, рефераттау моделі көрсетіледі. Практикалық сабақ – 3 сағат, СӨЖ – 3 сағат, СОӨЖ – 3 сағат көлемінде есептелген сабақтың құрылымы қарастырылады. Студенттердің мамандықтарына сәйкес арнайы таңдалған оқу материалы ғылыми мәтінмен жұмыс істеуді дағдыландырады, сонымен қатар болашақ мамандықтарына сәйкес арнайы білімді қалыптастыруына ықпал етеді. Екінші жағынан, студенттердің іздену, зерттеу сияқты дағдылары қалыптасады, өйткені сабаққа дайындалу үшін олар кітапханаға барып ізденеді, интернет көздерімен жұмыс істейді. Мамандығы бойынша әдебиетпен жұмыс істеу ғылыми тілде сөйлеу дағдыларын дамытумен қатар, психология саласындағы терминдерді қолдануға мүмкіндігін кеңейтеді. Қазіргі білім беру жүйесінде болашақ мамандыққа бағытталған оқу материалымен жұмыс істеу басым бағыт болып табылады. Сабақ беру барысында кеңінен инновациялық әдістер мен технологиялар қолданылады.

Түйін сөздер: орыс тілін оқыту, оқу үрдісі, рефераттау, кейс әдісі, проблемалық оқыту.

Summary

In this article in the form of main moments presented highlights of the organization of work with the material in the classroom for discipline "Russian language". The model of teaching students abstracting based on credit system of education is exhibit. Thus, the proposed course of teaching, in following way: practical training - 3 hours; "СРСІП" - 3 hours; "СРС" - 3 hours. Selection of language material in view of the specialty of students allows them to not only learn the skills of working with scientific texts, but also to acquire the skills that contribute to the formation of specialized knowledge for future specialists. On the other hand, developing search and research work of students, as for preparation for classes they turn to the library and Internet resources. Working with the scientific literature on the specialty promotes oral scientific language, vocabulary expansion, to activate special terminology in the field of psychology,- this is the main. Professionally-oriented content of teaching material is a priority in the modern education system. During classes are widely used innovative methods and techniques.

Keywords: learning the Russian language, the learning process, abstracting, case method, problem-based learning.

УДК: 376.072

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Завалишина О.В. - к.п.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы. olga.zavalishina22@mail.ru

Халыкова Б.С. – к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования НИИЦ КП, Республика Казахстан, г. Алматы

PROJECTING OF ASSESSMENT SYSTEM OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF DEVELOPMENT

O.Zavalishina - *Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty, Republic of Kazakhstan,*
B.Khalykova - *National Centre of correctional pedagogic, Almaty, Republic of Kazakhstan*

В статье освещаются вопросы проектирования системы оценки и измерения качества достижений детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями развития. Совершенствование системы оценивания, связанное с постановкой новых целей образования, включает в себя определение основных направлений, процедур, показателей, свидетельствующих о соответствии содержания и форм оценочной деятельности задачам специального дошкольного образования. Одним из подходов к оценке качества обучения является оценка соответствия поставленных учебных целей результату обучения с помощью таксономии. В соответствии с этим подходом были выделены характеристики квалиметрического обеспечения мониторинга качества обучения как шкалы оценок, построенных на основе таксономии учебных задач. При этом ориентирами и показателями результативности качества коррекционно-развивающего обучения могут служить индикаторы. В содержании статьи раскрывается логика работы с системой индикаторов на примере образовательных областей «Коммуникация» и «Познание».

Ключевые слова: проектирование, оценочные шкалы, таксономия, образовательные области, индикаторы.

Проектирование образовательного процесса как вид профессиональной деятельности педагога можно рассматривать как вид деятельности, в котором происходит осмысление проекта и результатов будущего образовательного процесса. При проектировании образовательного процесса необходимо предусмотреть его полный цикл от структуры и содержания учебного плана до мониторинга и форм контроля результатов образовательного процесса.

Процесс оценки является важным компонентом диагностики и мониторинга обучения. В настоящее время в образовательной практике отрабатываются концептуальные схемы и методы измерения результатов обучения на возрастных и предметных уровнях. Проблема разработки методического инструментария для измерения и оценки уровня целостного развития дошкольника в процессе коррекционно-развивающего обучения является актуальной и своевременной [1, с. 25].

Именно система оценивания напрямую связана с достоверностью сведений о достигнутых образовательных результатах, будь то традиционные или инновационные характеристики образовательной деятельности. Совершенствование системы оценивания, связанное с постановкой новых целей образования, включает в себя определение основных направлений, процедур, показателей, свидетельствующих о соответствии содержания и форм оценочной деятельности задачам специального дошкольного образования.

Основными задачами современной системы оценивания специального дошкольного образования в условиях гуманистической парадигмы образования являются:

- 1) повышение объективности контроля и оценки образовательных достижений дошкольников с ограниченными возможностями;
- 2) обеспечение сопоставимости образовательных достижений детей на разных возрастных этапах специального дошкольного образования и по разным образовательным областям;
- 3) повышение уровня информированности родителей дошкольников с ограниченными возможностями для принятия решений по продолжению образования;
- 4) анализ эффективности педагогической деятельности организации.
- 5) гибкое управление педагогическим процессом в целом.

Система оценивания специального дошкольного образования в условиях гуманистической парадигмы образования должна быть актуальной (ориентированной на современные требования к

достижениям детей с ограниченными возможностями), прогностичной (т.е. отражать в результатах не только сегодняшних, но и будущих достижений детей), рациональной (т.е. отбирать такие методы и методики исследования достижений детей, которые позволяют получить максимально полезный результат), целостной (обеспечивающей полноту информации от разных специалистов о всех сторонах психофизического развития ребенка), контролируемой (операционально определяющей промежуточные и конечные результаты), чувствительной к сбоям (своевременно обнаруживающей отклонения реального состояния ребенка от предусмотренного программой) [2, с. 38].

Одним из подходов к оценке качества обучения является оценка соответствия поставленных учебных целей результату обучения с помощью таксономии. В процессе обучения формируется способность к мышлению, происходит развитие интеллектуальных способностей. В процессе обучения формируются различные формы мышления, в рамках которых в последующем человек решает задачи различного уровня.

Следовательно, результаты обучения могут быть представлены в виде уровней решаемых учащимися задач. Полнота и детальная разработанность таксономии учебных задач, а также то обстоятельство, что задания в ней упорядочены по когнитивной сложности и сопоставлены с количественным показателем (тип задачи), позволяют использовать таксономию как оценочной шкалы, которая применима не только на этапе проектирования учебных задач, но и при организации и оценке результатов процесса обучения.

Таким образом, с использованием таксономии учебных задач можно конструировать систему задач для выполнения поставленных педагогических целей, более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной ситуации, проводить диагностику знаний и уровня сформированности учебных действий обучающихся, а также прогнозировать ход обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды проектируемой познавательной деятельности, то есть можно создавать индивидуальную программу развития обучаемых или более эффективно организовывать дифференцированную работу.

В ходе опытно-педагогической работы были спроектированы 3 уровня достижений детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: 1 уровень - ребенок воспроизводит те или иные действия; 2 уровень - ребенок понимает, что он делает; 3 уровень - ребенок применяет, то, что умеет делать. Задачи первого уровня предполагают формирование определенного объема знаний. Решение задач второго и третьего уровней связано с развитием сознания, которое начинается с осознания полученной информации и позволяет обучаемому выйти на уровень понимания и применения в реальной жизни своих интеллектуальных способностей.

Таким образом, в соответствии с этим подходом были выделены характеристики квалиметрического обеспечения мониторинга качества обучения как шкалы оценок, построенных на основе таксономии учебных задач. При этом ориентирами и показателями результативности качества коррекционно-развивающего обучения могут служить индикаторы. Индикатор – элементы или характеристики объекта, которые доступны наблюдению и которые можно измерить. В прикладном исследовании индикаторы служат эмпирической и операциональной интерпретации опорных понятий. Они представляют (репрезентируют) признаки изучаемого объекта, и, будучи поставленными в соответствие с теоретическими понятиями, выражают фактическое эмпирическое содержание понятий или связи понятий.

Индикаторы – инструментарий исследования и отслеживания уровня целостного развития дошкольника в процессе коррекционно-развивающего обучения. Такой подход позволяет педагогам дошкольных организаций, родителям проводить диагностику, являющуюся основанием для построения индивидуальной образовательной траектории ребенка, а также более эффективно организовывать дифференцированную работу.

Далее представлена логика работы с системой индикаторов на примере образовательных областей «Коммуникация» и «Познание»:

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

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

Образовательная область «Коммуникация», 1 год обучения.

Задачи воспитания и обучения: формировать невербальные формы общения: умение фиксировать взгляд на лице партнера, понимать и использовать указательные жесты, согласуя движение глаза и

руки, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», «покажи»; побуждать детей переходить от общения с помощью жестов и мимики к общению с помощью доступных речевых средств: облегченных слов и звукосочетаний, развивать речевое общение [3, 107].

Проверка показателей на уровне:

- воспроизводит те или иные действия и знания по образцу воспитателя (проявляет эмоциональный отклик на действия и обращения воспитателя, выражает потребность в общении с взрослым, проявляет первые элементы неречевого общения: прислушивается к голосу взрослого, фиксирует взгляд на лице взрослого, улыбается, адекватно реагирует на интонацию, протягивает руки и т.д.; воспроизводит движения, мимику, жесты, интонации речи; по подражанию произносит звукосочетания, отдельные слова);

- понимает то, что делает; владеет определенным запасом знаний (понимает интонацию речи, жесты, мимику человека и соответственно реагирует на них; различает близких (взрослых и детей); отзывается на свое имя, называет его; понимает слова «на», «дай», «иди», «возьми», «покажи» и выполняет соответствующие действия);

- применяет то, что умеет делать и знает (использует в общении выразительные, мимические и жестовые движения; пользуется указательным жестом, согласуя движение глаза и руки; использует доступные речевые средства (звукосочетания, слова); пользуется словами, необходимыми для выражения желаний и налаживания взаимоотношений с окружающими).

Образовательная область «Познание», подобласть «Формирование мышления», 1 год обучения.

1) Орудийные действия

Задачи воспитания и обучения: создавать предпосылки к развитию у детей наглядно-действенного мышления; знакомить детей с орудиями и вспомогательными предметами специального назначения, способами действий с ними (ложка и чашка нужны для еды; карандаш, фломастер, мел, кисточка — для рисования; веревочка — для привязывания к машине или шарик, чтобы удобно было с ними действовать); пробудить у детей интерес к действиям с предметами-орудиями; учить пользоваться предметами-орудиями при выполнении практических и игровых задач [3, 70].

Проверка показателей на уровне:

- воспроизводит по образцу воспитателя (использует в практической деятельности орудия через совместные действия с взрослым, по образцу взрослого);

- понимает то, что делает; владеет определенным запасом знаний (проявляет интерес к действиям с предметами-орудиями специального назначения; использует орудия в практической деятельности по словесному указанию);

- применяет то, что умеет делать и знает (пользуется предметами-орудиями специального назначения при выполнении практических и игровых задач).

2) Использование вспомогательных средств в проблемной практической ситуации

Задачи воспитания и обучения: учить анализировать условия для решения практической задачи, используя вспомогательные средства; учить детей переносу способа использования вспомогательных средств-орудий из одной ситуации в другую (из учебной комнаты — в группу, в музыкальный зал, на улицу и т.д.).

Проверка показателей на уровне:

- воспроизводит те или иные действия по образцу воспитателя (использует вспомогательные средства через совместные действия с педагогом, по подражанию);

- понимает то, что делает; владеет определенным запасом знаний (использует вспомогательные средства в практической ситуации после показа и объяснения);

- применяет то, что умеет делать и знает (применяет вспомогательные средства для приближения к себе высоко или далеко лежащего предмета).

В ходе опытно-педагогической работы был доказан объективный характер спроектированных уровней достижений детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. При этом необходимо отметить, что не все дети с нарушением интеллекта способны овладеть программным материалом на указанных уровнях. В то же время любые достижения ребенка, какими минимальными они не были, должны рассматриваться как положительные. Коррекционно-развивающая работа должна проводиться с ориентиром на разные по уровню развития группы детей, а также на отдельных детей внутри одной и той же группы.

Разработанная форма учета достижений ребенка выполняет не только функцию оценки, но и ориентирует педагога в определении ближайших перспектив работы с каждым ребенком. По результатам выполнения контрольных заданий можно проследить и выстроить индивидуальный

образовательный маршрут ребенка, который должен быть обеспечен индивидуальным подбором материала, соответствующими методами и приемами коррекционно-развивающей работы

Предлагаемая система индикаторов может быть предназначена для отслеживания уровня развития дошкольников, имеющих легкую и умеренную степень интеллектуальной недостаточности. Дети с указанными диагнозами составляют подавляющее большинство воспитанников специальных дошкольных организаций для детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, система индикаторов может быть использована в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, если их показатели психического развития близки к показателям, характерным для легкой умственной отсталости.

1 *Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения.* - Астана, 2012.

2 *Кайнова Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения.* - М., 2005.

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

Түйін

Бұл мақалада мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалардың жетістігін өлшеу және бағалау жүйесін жобалау мәселелері қарастырылады. Зияты зақымдалған балалардың жетістігін бағалау процедурасы және критерилері көрсетіледі.

Кілт сөздер: жобалау, бағалау шкаласы, білім беру сферасы, таксономия, индикаторлар

Summary

Research of assessment system of educational achievements of preschool children with limited opportunities of development are taken up in the article. Criteria and procedures of estimation of achievements of children with violation of intelligence reveal here.

The logic of work with system of indicators on the example of the educational areas "Communications" and "Knowledge" is presented in the article

Keywords: projecting, rating scales, taxonomy, educational areas, indicators.

УДК 378 (574)

ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С.Оразаева – к.п.н., доцент, ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая г. Алматы, Республика Казахстан gulzhan-orazayeva@rambler.ru

В.С. Екименко – магистрант 1 курса Университета «Туран» г. Алмат, Республика Казахстан gulzhan-orazayeva@rambler.ru

PARADIGM OF THE MODERN UNIVERSITY EDUCATION

G. Orazayeva - *Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of Kazakhstan*
V.Ekimenko- *Turan -university. Almaty. Republic of Kazakhstan*

В контексте современных требований в подготовке педагога нового типа особую значимость приобретает фундаментальность образования, его гуманизация и повышение профессиональной направленности преподавания.

Подготовка специалиста новой формации требует от высших учебных заведений новых подходов к структуризации и обновлению содержания профессионального образования, а также использования эффективных технологий организации процесса его усвоения.

Изменение парадигмы качества высшего образования обусловлено, прежде всего, внешними факторами - новыми требованиями общества к системе высшего образования. Основными блоками современной парадигмы образования являются глобализация образования, коммерциализация и информационная трансформация.

Миссия вуза должна быть направлена на формирование поликультурной личности, подготовку конкурентно способных, инновационно-мыслящих специалистов, соответствующих современным отечественным и международным стандартам, а также на создание элитной научно-интеллектуальной и информационно культурной среды.

В настоящей статье раскрываются качественно новые подходы к решению образовательных задач в свете современной парадигмы образования.

Ключевые слова: современное образование, парадигма образования, высшее образование, качество высшего образования.

Отличительной чертой современности является общепланетарная направленность на качественное образование. В Казахстане человеческий капитал определен как самый важный стратегический ресурс страны. В своем выступлении на XI Съезде Евразийской ассоциации университетов Н.А.Назарбаев отметил, что «сегодня ничто более так не объединяет наши страны, как необходимость усиленного развития человеческого капитала» [1].

Высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших компонентов культурного и социально-экономического развития общества. Именно поэтому перед высшим образованием встают задачи, требующие его радикальной модернизации, формирования новой парадигмы образования. Современный этап реформирования образования следует рассматривать как важнейшее звено социальной политики Казахстана.

В настоящей статье раскрываются структура и содержание качественно новых образцов решения образовательных задач в свете современной парадигмы образования.

Остановимся на значении термина «парадигма». Парадигма от греч. *paradeigma* – пример, образец. Данный термин был заимствован педагогикой из философии: в античной и средневековой философии термином «парадигма» характеризовалась отрасль вечных идей как прототип, образец, в соответствии с которым создается мир. Известно, что термин «парадигма» впервые предложил Р. Бергман. Однако приоритет в его употреблении и распространении принадлежит американскому философу Томасу Куну. Именно он в книге «Структура научных революций» (1962) обосновал сущность парадигмы как совокупности фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов [2].

Понятие «парадигма» (или дисциплинарная матрица) в концепции Т. Куна означает «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений». Другими словами, парадигма есть совокупность наиболее общих идей, методологических установок в науке, признаваемых всем научным сообществом и в определенный период времени направляющих научные исследования. Согласно описанной трактовке парадигма воспринимается как образец научной деятельности. Парадигма имеет определенную структуру, в которой, в рамках рассматриваемого нами вопроса, обращают на себя внимание такие элементы, как ценности (они могут быть общими для людей, которые в то же время применяют их по-разному) и общепризнанные «образцы» - совокупность общепринятых стандартов - схем решения некоторых конкретных задач. Овладевая этими классическими образцами, ученый глубже постигает основы своей науки, обучается применять их в конкретных ситуациях и овладевает специальной техникой изучения тех явлений, которые образуют предмет данной научной дисциплины [2].

В современной науке термин «парадигма» определяют как систему теоретических, методологических и аксиологических установок, принимаемых за некий эталон решения научной, педагогической проблемы. В 90-х годах XX века этот термин стал постоянно использоваться в педагогике, получив педагогическое значение.

По мнению Е.В. Бондаревской, В.А. Сластенина педагогическая парадигма – это установившийся взгляд, который стал привычным, это определенный стандарт, образец решения образовательных и исследовательских задач [3,4].

Из имеющихся классификаций парадигм университетского образования привлекает внимание классификация, отражающая особенности их формирования в зависимости от доминирования в определенную историческую эпоху идеального представления человека об универсальном знании: культурно – ценностная, академическая, профессиональная, технократическая, гуманистическая парадигмы (Н.В. Бордовская, А.А. Реан) [5].

Культурно-ценностная парадигма опирается на усвоение студентами универсальных элементов культуры и фундаментальных ценностей прошлых поколений средствами систематического и углубленного изучения достижений великих мыслителей. Для первых университетов характерным было обучение на латинском или греческом языках. Культурно-ценностная парадигма ориентировала молодежь на разностороннее познание окружающего мира. Выпускники университетов получали высшее звание образованного человека - философа или богослова. Подобная стратегия образования с

древних времен до нашего времени традиционно относится к феномену классической образованности.

Для академической парадигмы университетского образования характерным является приоритет теоретических знаний и развитие фундаментальных наук, ориентация на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению окружающего мира с теоретических позиций. В рамках данной парадигмы главной ценностью считаются научные знания о природе, человеке в обществе. По типу и качеству научных знаний, фундаментальных и прикладных исследований, начали выделяться такие виды университетского образования как биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое и т.д.

Профессиональная парадигма нашла проявление в обогащении и расширении содержания университетского образования. В рамках этой парадигмы наука перестает быть самостоятельной в качестве средства познания и объяснения мира и начинает выполнять функцию производительной силы, которая способствует развитию техники и производства. В результате такого подхода университет взял на себя задачу концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и лучшие образцы социокультурной и профессиональной деятельности человека. С тех пор в университетах стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другие виды высшего профессионального образования, как ответ на социальный запрос общества.

В XIX-XX веках как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого является превосходство техники и технологии над научными и культурными ценностями формируется технократическая парадигма. При определении целей и содержания университетского образования начинают доминировать интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств коммуникации.

На сегодняшний день альтернативой ранее существовавшим парадигмам выступает гуманистическая ориентация университетского образования (*Humanus* - человеческий, человечный). Согласно гуманистической парадигме главной ценностью университетского образования признается личность человека с его способностями и интересами. В условиях университета молодой человек должен получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по принципу социальной значимости, но и по собственным мотивам и интересам, что обеспечивает самореализацию личности. Именно поэтому в настоящее время приоритетным в области модернизации национальной системы образования является личностно-ориентированное обучение.

Суть такого подхода заключается в необходимости обеспечения высшей школой условий, при которых возможно развитие и закрепление в будущих специалистах активной профессиональной позиции, творческого стиля деятельности, гуманистических ценностей. Этот процесс должен осуществляться постоянно, основываясь на учете индивидуальных психологических особенностей ценностных ориентаций, профессиональных ожиданий студентов, их отношения к получаемой профессии. Если традиционно студент являлся пассивным объектом учебной деятельности, теперь он должен занять позицию активного субъекта, способного и желающего принимать участие в учебном процессе, самостоятельном поиске знаний. Должна быть обеспечена демократизация, гуманизация отношений в системе «преподаватель-студент».

Процесс, реализующий принципы новой образовательной парадигмы, предполагает постоянное увеличение времени на самостоятельную и практическую работу студентов, что позволит им быть активными в творческом познании на семинарах, лабораторных занятиях, участвовать в дискуссиях, овладевать проектными методиками. Опыт творческой деятельности разовьет необходимые умения наблюдать, классифицировать, использовать символы, осуществлять обоснованный выбор. Практическое использование знаний приведет к развитию умений выделять проблему, объяснять ее сущность, выявлять причинно-следственные связи, намечать пути решения, проводить экспериментальную проверку, моделировать, анализировать. Наряду с этим разовьются коммуникативные диалоговые умения.

Для определения парадигмы качества высшего образования необходимо иметь четкое представление о том, что следует понимать под качеством образования [6]:

- качество высшего образования на уровне отрасли (мегауровень) обеспечивает соответствия целей, формулируемых образовательной отраслью, целям объективно стоящим перед обществом;
- качество высшего образования на уровне региона (макроуровень) определяется степенью обеспечения потребности региона в высококвалифицированном персонале, в качественном

образовательных услугах с использованием ресурсов образовательных учреждений, научных организаций, предприятий, бизнес-структур и пр.;

- о качестве высшего образования на уровне вуза (микроуровень) можно вести речь в том случае, если политика вуза в области качества образования соответствует его миссии и способствует продвижению на рынке образовательных услуг;

- что такое качество образования на уровне индивидуума (наноуровень) - насколько образование способствует формированию современного мировоззрения, личностных способностей, гражданской инициативы, социальной установки на успешность решения профессиональных проблем и жизненных задач, адаптации в рыночных реалиях и конкурентной среде; а также обеспечивает ли образование удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей.

Парадигма качества высшего образования на современном этапе развития высшей школы определяется всё большим воздействием факторов макроуровня, к которым относятся процессы международной интеграции, глобализации экономики, формирование экономики, основанной на знаниях.

Социализацию, системность, ориентацию на спрос, интегративность следует признать доминантами парадигмы качества высшего образования.

Рассмотрим их характеристики. Социализация связана с принципиально новым положением высшей школы: сегодня высшее образование рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Очевидно, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Системность в контексте рассматриваемой нами проблемы определяется более широко по сравнению с традиционным пониманием высшего образования как системного результата, создаваемого в течение нескольких лет спланированной работы многих людей. Систему высшего образования сегодня нужно рассматривать как открытую систему, обладающую всеми свойствами системности, связанными: с целями и функциями образования (целенаправленность, альтернативность образовательных путей), с ресурсами и особенностями взаимодействия со средой (коммуникативность, адаптивность, мобильность, интерактивность).

Ориентация на спрос предопределена появлением в современных условиях концепции «образование в течение всей жизни», сменившей концепцию «образование на всю жизнь». Новая концепция ориентирована на человека в контексте обеспечения его активной гражданской позиции, занятости.

Интегративность отражает сочетание целей личности, общества и государства, с одной стороны, с другой - сближение науки, образования и производства. Важной составляющей выступают международные интеграционные процессы, обеспечивающие обмен информацией, лучшим опытом с зарубежными партнерами, развитие академической мобильности и т.д.

Можно констатировать, что изменение парадигмы качества высшего образования обусловлено, прежде всего, внешними факторами – новыми требованиями общества к системе высшего образования. Основными блоками современной парадигмы образования являются глобализация образования, коммерциализация и информационная трансформация.

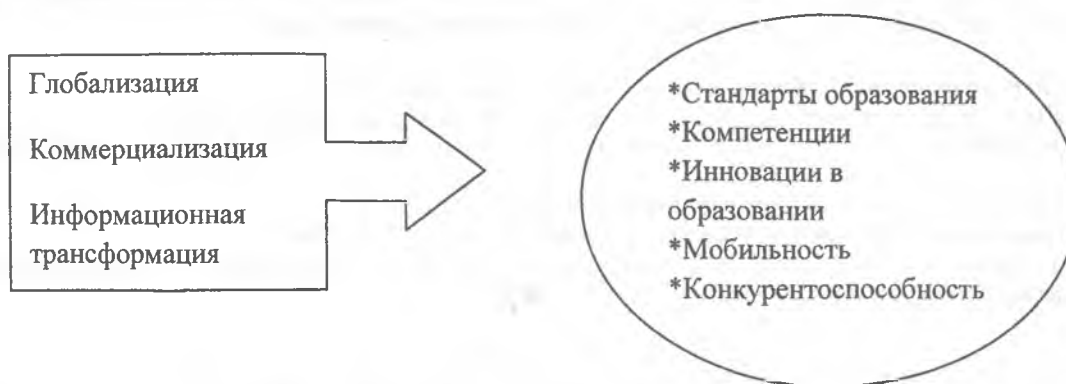


Рис.1 Ключевые блоки современной парадигмы высшего образования

Понятие глобализации означает транснациональный характер образования, что определяет задачи для науки и образования в современном мире. Высшие учебные заведения сегодня должны четко видеть свою миссию в международном сообществе, в стране, в своем регионе. Миссия вуза должна

быть направлена на формирование поликультурной личности, подготовку конкурентоспособных, инновационно - мыслящих специалистов, соответствующих современным отечественным и международным стандартам, а также на создание элитной научно-интеллектуальной и информационно - культурной среды.

Коммерциализация образования. К концу прошлого века сформировался международный рынок образовательных услуг. Появилась новая статья экспорта - получение высшего образования иностранными студентами. Сегодня вузы должны стать крупнейшими образовательно-научными центрами в области внедрения передовых научных технологий, т.е. знания и образование должны быть взаимосвязаны с практикой и бизнесом, чтобы работать и функционировать на мировом рынке.

Третий фактор, оказывающий все большее влияние на сферу высшего образования во всем мире, - это информационная трансформация. Постоянно ускоряющееся развитие цифровых технологий обуславливает тот факт, что содержание образования, содержание предметного знания в ближайшем будущем не смогут быть собственностью конкретного профессора и даже конкретного вуза, в связи с чем возникает острая необходимость в поиске новых нестандартных форм трансформации информации и оценивания знаний (онлайн-курсы и др.).

В последнее время активно обсуждаются вопросы формирования компетентностной модели образования. Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной (самостоятельной) работой обучающихся.

В Казахстане создана и успешно функционирует Национальная система оценки качества образования, которая включает элементы независимого внешнего оценивания в соответствии с европейскими требованиями.

В качестве обобщающих выводов отметим:

1. Образование становится основным средством достижения нового качества жизни, вхождения в информационное пространство, освоения человеком новых сфер деятельности. Образование является главным компонентом человеческого потенциала и главным ресурсом в современном мире.

В Казахстане образование и обучение традиционно занимают в системе ценностей ключевую позицию. Среди стран с самым высоким индексом развития образования наша страна находится в верхней четверке.

2. Модернизация образования в Республике предусматривает опору на однопарадигмальное образование внутри Болонского процесса.

Педагогическая общественность осознает необходимость развития высшей формы образования, основывающейся на парадигме, при которой единицей образования является подход, а знания и умения подаются в разных подходах.

3. Чтобы новая парадигма образования начала действовать, необходима подготовка лиц, которые обладают новыми компетенциями: быть способными к различению происходящих в мире перемен и соответствующих им подходов как основ разных систем знаний. Обладание основными типами мыслительных компетенций (память, интерпретация, понимание, мышление, рефлексия), способность к анализу будущего через сложные социальные модели, умение проектировать, программировать, выстраивать стратегию дальнейшего развития образования.

1 Материалы XI съезда Евразийской ассоциации университетов, 2009

2 Кун Т. Структура научных революций. - М., 1975 (перевод с английского языка).

3 Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. - М.: Педагогика, 1997. - №4. - С.11-17.

4 Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие. - М., 2002.

5 Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вуза. - СПб, 2000.

6 Морозова Н.А. Изменение концепции «качество высшего образования» в современном обществе. - Креативная экономика, 2012. - №10 (71). - С.72-75,

Түйін

Мақалада жоғары білім берудің заманауи парадигмасы аясында білім берудегі міндеттерді шешудің сапалы жаңа көзқарастары қарастырылады.

Түйінді сөздер: білім берудің қазіргі заманғы, білім беру парадигмасы, білімі жоғары, жоғары білім сапасы.

Summary

In the following article novel qualitative approaches towards resolving educational problems in the context of the modern paradigm of higher education are revealed.

Keywords: modern education, paradigm of education, higher education, quality of higher education.

УДК 376-056.263

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДАКТИЛЬНО-ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ»

Ж.И. Кошикова - *ст. преподаватель кафедры специального образования. Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы Республика Казахстан. ilesovna@mail.ru*

А.О Ергалиева - *Председатель Центра глухих инвалидов «Умыт». Республика Казахстан. г. Алматы Республика Казахстан*

SOME FEATURES OF STUDENTS' LEARNING ON SCIENCE "DACTYLOLOGY, GESTICULATE COMMUNICATION"

Zh.I.Koshikova - *Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of Kazakhstan*

A.O. Yergalieva - *The center of deaf disabled people "Umit" Almaty. Republic of Kazakhstan*

В статье поднимаются вопросы изучения студентами особенностей функционирования и структуры специфических систем коммуникации - дактильной и жестовой речи; выработки у них навыков общения при помощи дактилологии и средств жестового языка глухих. Статья знакомит читателей с целями и задачами дисциплины «Дактильно-жестовая речь». Приводятся примеры тесного сотрудничества преподавателей и студентов с алматинским КОГом (Казахским обществом глухих), а также алматинским Центром поддержки глухих инвалидов «Умыт».

Ключевые слова: «Дактильно-жестовая речь»; кинетические формы вербальной и невербальной коммуникации; техника дактилирования; «Тематический словарь жестов» («В мире жестов»).

Известно, что дактильная и жестовая речь неслышащих (глухих) – кинетические формы вербальной и невербальной коммуникации.

Курс «Дактильно-жестовая речь» изучается студентами 3 курса, получающими высшее педагогическое образование по специальности «Дефектология», специализация - сурдопедагогика.

Программа курса «Дактильно-жестовая речь» построена на основании современных данных лингвистики, психолингвистики, психологии и методики обучения неродному языку.

Проблемы данной специальной дисциплины рассматриваются с учетом принципиальных положений современной сурдопсихологии, сурдопедагогике, в частности, принятой оценки роли и места дактильной и жестовой речи в процессе обучения и воспитания детей с недостатками слуха.

Известно, что звуковой язык, как основное средство общения, коммуникации в современном человеческом обществе, возник около 30-50 тысяч лет назад. Столь же древнее и общение людей с помощью жестов. Некоторые ученые считают, что жестовый язык предшествовал звуковому.

Зачем и почему люди прибегают к разговору при помощи жестов, как устроена система такого общения? Изучение этой проблемы позволит яснее представить специфику структуры и функционирования дактильной и жестовой речи глухих, каждая из которых является разновидностью двигательной или кинетической коммуникации человечества.

Необходимо, чтобы будущие сурдопедагоги хорошо разбирались в концепции дактильной и жестовой речи, сложившейся в современной сурдопедагогике.

Наличие у студентов этих знаний способствует более сознательному и глубокому изучению теоретических основ и овладению практическими умениями и навыками по курсу «Дактилология. Жестовая речь», которая имеет свои цели и задачи

В основу данной дисциплины положены научные труды известных сурдопедагогов, ученых, таких как – Х.П.Бонета, Ш.М.Делепе, С.Гейнике, Л.С.Выготского, С.А. Зыкова, Р.М. Боскис, А.Г.Басовой, Н.Г. Морозовой, Б.Д. Корсунской, Г.Л. Зайцевой, И.Ф. Гейльмана, А.Г. Геранкиной, Л.П.Носковой, и др.

Основной целью данной дисциплины является - вооружить студентов знаниями особенностей функционирования и структуры специфических систем коммуникации - дактильной и жестовой речи; выработать навыки общения при помощи дактилологии и средств жестового языка глухих.

Основными задачами изучаемой дисциплины являются:

- познакомить студентов с особенностями структуры дактилологии как одной из форм словесной речи;

- раскрыть основные закономерности развития лингвистической структуры жестового языка глухих;
- на основании критического анализа взглядов представителей различных сурдопедагогических школ и направлений обосновать точку зрения современной отечественной сурдопедагогики на роль дактильной и жестовой речи в учебно-воспитательном процессе;
- сформировать у студентов умение общаться при помощи дактильной и жестовой речи, а так же сформировать первоначальные навыки жестового перевода и общения;
- показать роль кинетических средств общения в современных условиях, необходимость изучения специфических видов коммуникации;
- ознакомить студентов с казахским дактильным алфавитом.

Учебным планом для специальной дисциплины “Дактильно-жестовая речь” предусмотрены как лекции, так и семинарские занятия. Примерное распределение учебного времени представлено в таблице 1.

В теоретическом лекционном курсе раскрываются основные вопросы, связанные с особенностями функционирования специфических средств общения глухих, анализируется своеобразие их языковой структуры, рассматриваются теоретические и методические аспекты проблемы использования дактильной и жестовой речи в учебно-воспитательном процессе специальных учебных заведений I и II вида.

Учитывая, что некоторые сведения о дактильной и жестовой речи студенты получают из курсов сурдопсихологии и сурдопедагогики, преподавателю необходимо систематизировать изучаемый материал и углублять знания студентов. Основное внимание уделяется обоснованию теоретических позиций современной сурдопедагогики, изложению основных дидактических требований к применению дактильной и жестовой речи в учебной и воспитательной работе детских садов и школ.

В дальнейшем полученные сведения будут дополнены и конкретизированы при изучении сурдопедагогики и частных методик.

Таблица 1.

Примерное распределение учебного времени

№ п/п	Разделы программы Тематика	Количество часов			
		Лекции	Семинары	СРСП	СРС
1	2	3	4	5	6
1.	Предмет “Дактилология. Жестовая речь”. Основные задачи и методы исследования.				
1.1.	Дактильная и жестовая речь как специфическая система коммуникации глухих.	1	2	2	2
2.	Структура и функции дактильной речи.	4		2	4
3.	Жестовая речь и ее разновидности.	4		2	4
4.	Альтернативные подходы в вопросах функционирования дактильной и жестовой речи по данным отечественной и зарубежной современной сурдопедагогики.	6	2		
5.	Техника дактилирования (казахский, русский дактильные алфавиты).		2	10	4
6.	Основы жестового общения. Изучение лексики языка жестов по определенным темам (14 тем).		4	4	6
7.	Основы жестового общения. Изучение названий жестов в алфавитном порядке (от А до Я).		2	6	6
8.	Отработка умений и навыков перевода: - с языка слов на язык жестов; - обратный перевод		3	4	4
	ВСЕГО	15 ч.	15	30	30

На специальных семинарских практических занятиях изучается:

- структура и нормы дактильной речи, правила и овладение техникой дактилирования с помощью казахского и русского дактильного алфавита;
- развитие и функциональные особенности жестовой речи (разговорной и калькирующей).

В процессе занятий анализируется развитие взглядов представителей различных педагогических направлений на роль тактильной и жестовой речи в обучении и воспитании учащихся с недостатками слуха.

В процессе изучения материала данного курса привлекаются сведения, полученные студентами при изучении сурдопсихологии и сурдопедагогике, при самостоятельной работе с литературой. На практических занятиях основное место занимает практическое усвоение студентами тактильной и жестовой речи.

Методы проведения занятий обеспечивают овладение студентами тактилологией и основами жестовой речи в процессе непосредственного общения – вначале на основе подражания речи педагога, затем путем самостоятельного использования осваиваемых систем. В этих целях на занятиях создаются специальные коммуникативные ситуации, предусматривается ведение диалогов, полилогов студентами и т.д.

Коммуникативную направленность имеют и материалы тренировочных упражнений, предлагаемые преподавателем. На данных практических занятиях студенты приобретают и навыки первоначального жестового перевода (прямого и обратного).

Приобретаемые навыки тактилирования закрепляются в процессе организуемого общения студентов, как с преподавателем, так и друг с другом. По мере изучения лексического состава жестового языка, студенты начинают использовать в тактилируемых ими фразах знакомые жесты, постепенно переходя на жестовый язык.

Изучаемые жесты группируются по ситуативно-тематическому принципу. В каждую тематическую группу отбираются наиболее распространенные и употребительные жесты, обозначающие предметы, действия, признаки, а также вопросительные жесты, жесты-аналоги местоимений и некоторые идиоматические выражения разговорного жестового языка.

Усваивая лексический минимум, студенты в то же время овладевают основными грамматическими закономерностями разговорного жестового языка.

В связи с тем, что учебным планом выделяется недостаточно времени на системное изучение жестового языка глухих (2 кредита), мы стали более тесно сотрудничать с алматинским КОГом (казахское общество глухих), а также алматинским центром поддержки глухих инвалидов «Умит». Это сотрудничество длится более восемнадцати лет. Центр «Умит» возглавляет госпожа Ергалиева А.О.

Центр поддержки глухих инвалидов «Умит» был создан в 1997 году для решения проблем, с которыми сталкиваются неслышащие (глухие) граждане, как в быту, так и в общественной жизни. Один из ярких проектов – это организация и создание сурдоперевода вечерних блоков новостей на телевидении: в эфире Агентства «Хабар», «КТК», «24 kz», «Казахстан», городской канал «Алматы» и др. на казахском и русском языках.

В центре поддержки глухих инвалидов «Умыт» и в городском КОГе (казахское общество глухих) организованы курсы сурдоперевода и профессиональная подготовка переводчиков для работы на телевидении и для предоставления синхронного перевода глухим гражданам в разных общественных местах (суде, поликлинике, ЦОНе, и др.).

С 2002 года, ежегодно, наши студенты проходят 2-3-х месячные курсы сурдоперевода. Ведут занятия - ведущие сурдопереводчики, работающие на городских и республиканских телеканалах. Это - Преображенская Н.Ю.

В экзаменационной комиссии принимают участие неслышащие сотрудники, оценивающие навыки перевода с языка жестов на словесный язык. Они задают вопросы, предлагают студентам участвовать в диалоге на самые разные темы.

По завершению курсов, курсанты сдают экзамены и получают удостоверение об окончании трехмесячных курсов сурдоперевода.

Выход в 2005 году первого казахстанского тематического словаря жестов («В мире жестов») - это результат признания нашим многонациональным государством языка жестов как средства межличностного общения глухих, в соответствии с законом «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан». В его создании принимали участие и авторы данной статьи (Кошикова Ж.И., Ергалиева А.О.).

«Тематический словарь жестов («В мире жестов)» является современным пособием для тех, кто хочет изучать язык жестов неслышащих. В книге представлены особенности речевой деятельности глухих, билингвистическая связь речевых сигналов – слова и жеста на трех языках – казахском, русском, английском, что делает словарь уникальным и универсальным и позволяет пользоваться им за пределами нашей страны.

Большое внимание уделяется научно исследовательской работе студентов по изучению системы средств общения глухих. Так, в 2005, 2009, 2015 годах подготовлены дипломные работы на актуальную тему «Состояние коммуникативной деятельности глухих учащихся старших классов (взрослых)».

Дипломное исследование на данную актуальную тему успешно проведено слабослышащей студенткой 4 курса Лазебных С.И. В 2009 году – студенткой Н.Ю. Преображенской.

Научная новизна и актуальность исследований данной темы заключается в том, что впервые нашей стране сделана попытка изучить состояние коммуникативных навыков словесно-жестовой речи глухих учащихся старших классов (на базе школы-интерната №1 г. Алматы), студенто политехнического и бизнес колледжей г. Алматы и взрослых (КОГ).

Практическая значимость данных исследований заключается в том, что материалы могут быть использованы в практической деятельности сурдопедагогов, сурдопереводчиков, родителей и других заинтересованных лиц, а также при разработке системы (программ, методических рекомендаций) обучения глухих словесно-жестовому языку (билингвистический подход).

Таким образом, в целях закрепления и совершенствования первоначальных навыков общения, при помощи дактильной и жестовой речи, студентам рекомендуется больше времени уделять проведению встреч с неслышащими учащимися спецшкол, со сверстниками из общества глухих и центра «Умыл и других организаций».

Түйін

Мақалада естимейтын тұлғаларды оқыту үрдісінде ым-ишарат тілін қолдану мәселесі қарастырылған
Түйін сөздер: естіп қабылдау, жетік сөйлеу, дактилді сөйлеу.

Summary

Questions of studying by students of features of functioning and structure of specific systems of communication the tactile and sign speech are discovered in article .

Keywords: "Daktilno-zhestovaya speech"; kinetic forms of verbal and nonverbal communication; equipment of daktilirovaniye; "The thematic dictionary of gestures" ("In the world of gestures");

II. МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ (ОВР)

УДК: 376-056.263

ДЕТИ С ЦЕНТРАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ГЕРМАНИИ

Д-р Людмила Хоппе - Кафедра Аудиопедагогики Институт реабилитационных наук Университет им. Гумбольдта. Берлин. Германия Ljudmila.hoppe@t-online.de

CHILDREN WITH (C)APD – (CENTRAL) AUDITORY PROCESSING DISORDERS IN GERMANY

Dr. Ljudmila Hoppe - Abt. Audiopädagogik Institut für Rehabilitationswissenschaften Humboldt-Universität zu Berlin Georgenstrasse 36, 10117 Berlin Tel.: 0049/30/ 20934252, Fax. 0049/30/27593290

Слуховой анализатор человека не имеет технических аналогов, и способен различать звуки высокие и низкие, очень тихие и очень громкие, при этом совмещая высокую чувствительность, надежность, тонкий временной и спектральный анализ. Именно благодаря слуху мы можем слышать голоса людей вокруг нас, пение птиц, звуки любимой музыки, отличать шелест листьев от звуков сирены, звуки мобильного телефона от звонка будильника, вальсы Штрауса от мелодии „Happy Birthday“. Для человека возможность слышать звуки является определяющим фактором в развитии речи, формировании восприятия окружающего мира, интеллектуального развития.

Потеря слуха для человека может стать трагедией. Даже для людей с идеальным слухом возникает немало проблем, связанных с нежелательными звуками, шумами, способностью разбирать слова в различных повседневных ситуациях. При потерях слуха, вследствие нарушения чувствительности слухового анализатора, эта проблема приобретает угрожающие размеры и грозит значительными изменениями в качестве жизни человека. В статье исследуется этиопатогенез нарушения слуховой функции и пути оказания коррекционной поддержки детям с центральными нарушениями слуха в Германии

Ключевые слова: периферические и центральные нарушения слуха, признаки центральных нарушений слуха, рекомендации для учителей.

Слуховые или аудиторные функции являются очень комплексным процессом и включает в себя как восприятие, так и переработку слуховых сигналов. Слух развивается и изменяется в течение всей жизни, с наибольшей динамикой в развитии в детском возрасте. До сих пор главное внимание различных специалистов уделялось, в основном, **периферическим нарушениями слуха** на различных возрастных этапах. **Центральные нарушения слуха** изучены еще очень недостаточно.

Центральное нарушение слуха (или как его еще называют - неврологическое), означает нарушение восприятия слуховой информации и невральное кодирования в центральной слуховой нервной системе. При этом нарушается также частотная обработка и упорядочивание слухо-речевой информации во времени в подкорковых центрах переработки слуховой информации. Пациенты с нарушениями слуха центрального генеза оказываются не в состоянии воспринимать и использовать слуховую информацию, поскольку центральная слуховая система не способна адекватно обрабатывать сигналы, передаваемые улиткой. При этом, как правило, у таких пациентов выявляется относительно небольшая степень потери слуха, сопровождающаяся достаточно низкой разборчивостью речи. Возникающие при этом слуховые искажения могут быть вызваны нарушением механизмов бинаурального взаимодействия, функции громкостной адаптации, увеличением времени для обработки, классификации сигналов и принятия решения.

1. История вопроса

Анализ англо-саксонских литературных источников показал, что первые упоминания о центральных нарушениях восприятия и переработки звуковых сигналов и их нарушениях относятся к 50-м годам прошлого столетия. В 1951 году G.E. Arnold описывает впервые исследования центральных нарушений слуха с помощью новых методов („Untersuchung zentraler Hörstörungen mit neuen Hörprüfungsmethoden“). Helmer Myklebust впервые употребляет понятие „центральные нарушения слуха“ в детском возрасте („Central Hearing Loss“) в 1954.

С тех пор наши знания о центральных нарушениях аудитивного восприятия и переработки (ЦАНВП) значительно расширились и углубились благодаря исследованиям и монографиям американских авторов: Merzenich (1996), Tallal et al. (1996), Jerger (1998), Chermak & Bellis (1997-2007). А также немецких специалистов: Gross et al. (2006), Esser, G. (1987), Esser, B. (1998), Breitenbach (1998), Rosenkötter (2003), Ptok et al. (2004), Nikisch, Heber & Burger-Gartner (2005), Burger-Gartner & Heber (2006), Lauer (2006) и швейцарец Böhme (2003, 2008), а также и английские, французские, датские и голландские (Van Uden (1994), Broesternhuizen, 2000). Врачи, ученые и педагоги внесли свой вклад в изучение вопроса.

В России стоит назвать И.В. Королеву (2003) и Детский Неврологический центр "Прогноз" в Санкт-Петербурге и на Украине – И. Коваль (2009-2011).

В результате различных мнений по поводу этого вопроса в международной специальной области существуют 31 обозначения, казалось бы одного и того же понятия, которые используются иногда как синонимы:

(в дальнейшем мы будем использовать в тексте только сокращения)

APD – Auditory Processing Disorders (нарушение переработки аудиторной информации) или (C) APD – (Central) Auditory Processing Disorders (центральное нарушение переработки аудиторной информации) и для немецкой терминологии AVWS – Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungs-Störung.

В русском языке мы позволим себе использовать перевод ЦАНВП :

Центральные нарушения аудитивного восприятия и переработки.

2. Частотность и этиология центральных нарушений слуха

Центральные заболевания органа слуха наблюдаются довольно редко. По данным Böhme (2008) в Европе ЦАНВП наблюдаются у 2%-3% пациентов в детском возрасте и 2% до 5% случаев в Америке. Мальчики страдают в два раза чаще, чем девочки. Скорее всего, процент центральных нарушений у детей выше – до 7,6 % всех школьников, т.к. не все дети правильно диагностированы и годами проводят в спецшколах для лиц с нарушениями речи, поведения или даже в школах для детей с умственными задержками.

До недавнего времени мы неправильно диагностировали эти нарушения, расценивая их как невнимательность, рассеянность, нежелание учиться. Таким детям ставились расплывчатые диагнозы «минимальная мозговая дисфункция», «астенический невроз» и т.д. У подростков и взрослых центральные нарушения слуха встречаются от 10 % до 20% (Report from NIDCD –National Institute of Deafness and other Communication Disorders, 2011) и иногда сопровождают афазии и болезнь Паркинсона (Böhme, 2003). Также нет единого мнения о причинах центральных нарушений слуха.

Центральные нарушения слуха у детей в основном функционального характера, у взрослых же более органического плана и иногда они сопровождают афазии и болезнь Паркинсона (Böhme, 2003). Центральные нарушения слуха появляются в результате заболеваний в ретрокохлеарных, центральных и корковых отделах слуховой системы (в основном в области Corpus callosum и в auditory Cortex in Lobus temporalis) ответственных за обработку и распознавание речевых сигналов (кодирование и декодирование).

Эти расстройства могут быть обусловлены повреждением подкорковых, начиная с кохлеарных ядер, и корковых центров слуховой системы. При этом нарушаются процессы анализа акустических, в том числе и речевых сигналов – обнаружение (Lokalisation), различение (Discrimination), узнавание (Identification), распознавание (Analyse), запоминание звуковых сигналов (Memory).

Дети с центральными расстройствами слуха ведут себя как слабослышащие, хотя имеют нормальные или незначительно повышенные пороги слуха. Эти нарушения особенно характерны для детей с патологией нервной системы, вызванной гипоксией и гипербилирубинемией.

Нарушения могут быть наследственными (в т.ч. обусловленные генетическими мутациями), врожденными, приобретенными. У 50% новорожденных тугоухость. В настоящее время идентифицировано более 50 генов, мутации в которых вызывают различные расстройства слуха. Большая часть этих расстройств является врожденной или развивается у ребенка в раннем возрасте до овладения речью.

Причинами CAPD могут послужить повреждения и травмы во время родов (недоношенность и преждевременные роды, гипоксия беременности, асфиксия при родах и послеродовое кислородное голодание), а также частые воспаления среднего уха, в частности воспалительные процессы в барабанной полости в раннем детстве и психические травмы.

Кроме того, сюда же относится задержка речевого развития в комбинации с задержкой в общем развитии (например, моторное недоразвитие), а также задержка развития общих мозговых функций, заболевания головного мозга в раннем возрасте, опухоли. Некоторые авторы называют как причину «сверхпредложение» слуховых и зрительных раздражителей современной жизни: телевидение, реклама, электронные игры, шум и громкая музыка, или, наоборот, аудиторные и речевые дефициты, задержка речевого развития - (Böhme, 2008; Lauer, 2006; F. Warnke (2005).

Факторы окружающей среды (отсутствие или ограниченное предложение обучающих импульсов-стимулов, минимальный Input) и акустика помещения также могут послужить причиной ЦНВП (Böhme, 2008). У взрослых пациентов центральные нарушения слуха возникают в результате инсультов, опухолей мозга, черепно-мозговых травм, то есть очень тяжелых неврологических нарушений.

3. Классификация и модели центральных нарушений слуха

Согласно интернациональным исследованиям, группа детей с ЦАНВП очень гетерогенна. Но можно выделить две основные группы:

1. Дети с нарушениями исключительно аудиторной процессии с тяжелым нарушением внимания при нормальном интеллекте
2. Дети с нарушениями аудиторной процессии в сопровождении комплексных нарушений таких, как нарушение развития речи, дислексия, дисграфия, дискалькулия, гиперактивность или нарушение обучения.

Согласно ICD (International Classification of Disorders) центральные нарушения в детском возрасте относятся к нарушениям развития.

В Германии детям ставится диагноз ЦАНВП (AVWS), если диагностируются минимум 3 из следующих нарушений аудиторной функций:

- Нарушение аудитивного внимания
- Нарушение запоминания
- Нарушение секвентирования
- Нарушение локализации
- Нарушение распознавания/дискриминации
- Нарушение селекции
- Нарушение анализа
- Нарушение синтеза
- Нарушение дополнения „неуслышанного“

(N. Lauer, 2006, S. 19ff.)

4. Симптоматика

«Плохо говорит...», «Заменяет многие звуки речи на другие...», «Пропускает звуки, слоги...», «Воту будто каша...», «Глокает окончания слов», определённые трудности в согласовании (5 стулов), «слышит только то, что хочет слышать» - такие характеристики дают родители.

Такие дети слабо реагируют на речь: ребенку надо было повторить фразу несколько раз, чтобы он среагировал. Дети приходят из школы, но ничего не помнят из того, что говорили учителя. Между тем, эти школьники производят хорошее впечатление при осмотре, нет и намека на умственную отсталость, слух у них, по данным отоларингологов, не нарушен. При обследовании по методике стволовых слуховых вызванных потенциалов оказывалось, что нормальный периферический слух у этих детей сочетается с трудностями в переработке слуховой (и особенно речевой) информации в центральной слуховой нервной системе.

Детям с нарушением центрального слухового процессирования трудно понять быструю речь, речь в толпе, в классе, на транспорте - везде, где шумно. Эти дети плохо понимают новые, сложные, иностранные слова. Им трудно воспринять косноязычную, искаженную речь. Напротив, в нормальной, спокойной, привычной обстановке они удовлетворительно выполняют аудиометрические тесты и демонстрируют нормальный периферический слух.

У таких детей имеются затруднения в запоминании стихов и песен, написании диктантов, запоминании ряда цифр и многоступенчатых заданий.

В Германии используются несколько специальных опросных листов для выяснения наличия центральных нарушений слуха у дошкольников и школьников (Германского Общества Фониатрии и Педиалогии – DGPP, 2002) для родителей (Meister et al, 2004) и для учителей (Ebert, 2005).

Чтобы выявить эти нарушения, требуется специальное тестирование и диагностика.

1. Диагностика

Диагностическое исследование должно проводиться только интердисциплинарно: в рамках оториноларингологических и фониатрических исследований должны проводиться и аудиометрические и психометрические исследования. В Германии имеется обширная тестовая батарея для таких исследований.

1. Медицинская диагностика
2. Аудиометрические тесты
3. Психометрические тесты
4. Речевые тесты
5. Психологические тесты
6. Терапия и рекомендации для детей с центральными нарушениями слуха

Таких детей необходимо дополнительно лечить у невролога и, поскольку наличие нарушения центрального процессирования слуха является, как правило, следствием трудных родов, гипоксии во время беременности и родов, необходимо создать им особые щадящие условия и привлекать аудиолога, логопеда и эрготерапевта. Своевременное лечение и коррекционная тренировка слуховой системы дает хороший лечебный эффект. В Германии дети с центральными нарушениями слуха посещают при правильной диагностике школы для лиц с нарушениями слуха или школы для лиц с нарушениями речи и школы для лиц с социальными-эмоциональными нарушениями. Главное - отличить детей с симптомами центрального нарушения слуха от детей с другой симптоматикой, - первичными нарушениями письма и чтения, нарушением внимания. Для всех детей рекомендуются:

- Классы с ограниченным количеством учащихся
- Максимальное снижение окружающего шума
- Четкая формулировка словесной информации
- Тренировка низших мозговых функций (Training of Low Level Funktion по Fred Warnke (1998, 2003, 2005)
- Тренировка восприятия неречевых и речевых звуков
- Тренировка бинаурального слушания - дихотный слух, локализация звука, упражнения по латерализации и т.д.
- Тренировка памяти всех видов
- Brain-Gymnastik
- Слуховое протезирование минимальными слуховыми аппаратами или использование приборов инфра-красной передачи и усиления звука
- Ритмические занятия
- Аудиогенная тренировка и йога
- Использование компьютерных программ и тренажеров для тренировки различных низших слуховых функций и фонематического слуха
- Щадящий режим с паузами и общеукрепляющие процедуры.

1 Böhme, G (2003): *Sprach-, Sprech- Stimm und Schluckstörungen. AVWS im Kindes – und Erwachsenenalter, Band 1, S. 303 – 330. Urban und Fischer, München.*

2 Böhme, G (2008): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen, Huber Verlag, Bern.*

3 Богомильский М.Р. и Орлова О.С. (2008): *Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. – М.: Авторская академия.*

4 Breitenbach E. (1995): *Material zur Diagnose und Therapie auditiver Wahrnehmungsstörungen, Edition Bentheim, Würzburg.*

5 Broesterhuizen M. (2000): *Teilleistungsstörungen bei hochgradig hörgeschädigten Kindern, Median Verlag, Heidelberg*

6 Ebert H. (2005): *Herausforderung AVWS – Diagnose und Förderung. In Pädagogische Audiologie-ein transdisziplinäres Arbeitsfeld. Deutsche Gesellschaft für Audiologie.*

7 Esser G. (1987): *Auditive Wahrnehmungsstörung und Fehlhörigkeit bei Kindern im Schulalter. Stimme-Sprache-Gehör, 11, S. 10-16*

8 Grohnfeld M. (1993): *Zentrale Sprach- und Sprechstörungen.*

9 Band 6, Edition Marhold, Berlin.

10 Groß M., Nubel K., Wohlleben B. (2006): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) : Komplexe Störungsbilder. In: Böhme G, (Hrsg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 2, Urban und Fischer, München*

11 Günther, H. (2008): *Sprache hören- Sprache verstehen, Beltz Verlag, Basel*

- 12 Jeger, J. (1998): *Controversial issues in central auditory processing disorders. In Seminars in Hearing, 19, (4)*
- 13 Lauer, N. (2006): *Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter, Thieme Verlag, Stuttgart – New York*
- 14 Lindner, G (1992): *Pädagogische Audiologie, 4. Auf, Ullstein, Berlin*
- 15 Meister, H., Wedel, H., Walger, M. (2004): *Psychometric evaluation of children with suspected auditory processing disorders (APDs) using a parent-answered survey. International Journal of Audiology, 43*
- 16 Myklebust, H. (1954): *Auditory Disorders in Children, A Manual for Differential Diagnosis. Grune & Stratton, New York*
- 17 Nickisch A., Herber, D., Burger-Gartner, J. (2005): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung bei Schulkindern, Verlag Modernes Lernen, Dortmund*
- 18 Ptok M. (2000): *Auditive Verarbeitung- und Wahrnehmungsstörung und Legasthenie. Hessische Ärzteblatt, 61, S. 52-54*
- 19 Ptok M. (2006): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen: Grundlagen einer störungsspezifischen Therapie. In: Böhme, G, (Hrsg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 2, Urban und Fischer, München*
- 20 Van Uden A. (1994): *Das gehörlose Kind- Fragen seiner Entwicklung und Förderung, Julius Groos Verlag, Heidelberg*
- 21 Warnke F. (1998): *Der Takt des Gehirns, Das Buch der Low Level Funktion, Vanderhoeck & Ruprecht*
- 22 <http://lallo.com.ua>
- 23 <http://prognomed.ru>

Түйін

Мақалада Германия Мемлекетіндегі орталық есту жүйесі зақымдалған балаларға түзете қолдау көрсету жолдары мен есту қызметінің этиопатогенез бұзылысының зерттеулері баяндалады.

Түйін сөздер: естудің перифериялық және орталық бұзылыстары, естудің орталық бұзылыс белгілері, мұғалімдерге арналған ұсыныстар.

Summary

The reasons and pathogenesis of violation of acoustical function and a ways of rendering correctional support to children with the central hearing disorder in Germany are discovered In the article

Keywords: peripheral and central hearing disorder, signs of the central hearing disorder, recommendations for teachers

УДК 376.01-053.4-056.264

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Сатова А.К. – д.психол.н., профессор, КазНПУ имени Абая Институт педагогики и психологии
кафедра Специального образования

Ибатова Г.Б. – Докторант PhD 1 курса специальности «Дефектология», Ibatova_g@mail.ru

WORD FORMATION TRAINING PROBLEMS OF CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH WITH THE KAZAKH LANGUAGE

A.K. Satova, G.B. Ibatova – *Kazakh National pedagogical university named after Abay.
Almaty Republic of Kazakhstan*

Статья посвящена анализу исследований формирования навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторами выявлено, что у дошкольников с казахским языком обучения в должной мере не сформированы навыки словообразования: они не могут вычленить словообразовательные суффиксы как морфемы. Ограничение возможности вычленения морфемных словообразовательных элементов в составе слов, по мнению авторов, объясняется недоразвитием когнитивных процессов у детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразование, морфема.

Характеристика общего недоразвития речи у детей впервые была дана известным ученым-дефектологом – Р.Е. Левиной [1]. Она выделила и описала категорию детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых нарушенным оказалось «формирование всех

компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи» [1]. У таких детей отмечалось позднее появление речи, общий замедленный темп ее развития, ограниченный запас слов, аграмматизмы, нарушения процессов фонемообразования. При этом исследования Р.Е. Левиной и ее учеников показали, что недоразвитие речи может быть выражено в разной степени: «от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [2].

В зависимости от проявления степени нарушения формирования компонентов языка, Р.Е. Левина предложила условное выделение трех уровней речевого развития детей, причем первые два характеризуют глубокие степени недоразвития речи, а третий, как наиболее высокий, проявляется лишь в отдельных пробелах в развитии лексики, грамматики и фонетики.

Широкая распространенность данного речевого нарушения и его влияние на овладение детьми письменной речью обусловила интерес исследователей к проблеме диагностики и преодоления общего недоразвития речи [Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е.Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.И. Шаховская, А.В.Ястребова и др.].

Исследуя состояние речи у детей с ОНР, ученые выявили у них недостаточность словообразовательных навыков, как одну из характеристик ОНР [В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е.Левина, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н.Шаховская и др.]. Так, Р.Е. Левина проведя поуровневый анализ состояния речевой функции у детей с общим недоразвитием речи, выявила что дети, имеющие первый и второй уровни речевого развития, совсем не пользуются навыками словообразования. У детей с третьим уровнем речевого развития, определяемым как уровень «развернутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», отмечается неумение изменять их и невозможность образовывать новые слова. Это проявляется в множественных заменах слов и по звуковому и по смысловому принципам, в преимущественных употреблении качественных прилагательных, в использовании относительных прилагательных в редких и лишь хорошо знакомых ситуациях. Подобная ограниченность лексических средств, по мнению Р.Е. Левиной, «частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений» [1]. Автор указывает на неумение пользоваться способами словообразования этими детьми, что приводит «к весьма ограниченной возможности варьировать слова». Часто «сама задача преобразования слова оказывается для детей малодоступной» [1]. Говоря о состоянии импрессивной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Р.Е. Левина отмечает существенное снижение понимания оттенков значений однокоренных слов. Однако данные об особенностях словообразования, приводимые Р.Е. Левиной, касались школьников с общим недоразвитием речи, а именно – учащихся 11-12 лет, тогда как недоразвитие словообразовательных навыков является типичным и для дошкольников с аналогичным речевым нарушением.

Важным аспектом изучения формирования словообразования у детей с ОНР является анализ восприятия обращенной речи этими детьми. Так Н.С. Жуковой определены следующие уровни понимания речи: нулевой, ситуативный, номинативный, предикативный, расчлененный. По мнению автора, лишь находясь на последнем – расчлененном – уровне понимания речи, ребенок с ОНР «начинает различать изменения значений, вносимых отдельными частями слова (морфемами) – флексиями, приставками, суффиксами» [3]. По – видимому, этот уровень понимания речи является наиболее типичным для детей с III уровнем речевого развития (по классификации Р.Е.Левиной). Данный уровень речевого развития характеризуется, по мнению Н.С.Жуковой, длительным периодом нерасчлененного воспроизведения слов родного языка как доминантной особенностью. Такое слитное воспроизведение словесных форм автор считает препятствием к проведению аналитической переработки усваиваемого извне речевого материала, что впоследствии препятствует овладению операциями с языковыми знаками [3]. Невозможность оперирования с языковыми знаками, в частности, со словообразовательными морфемами приводит к скудности, ограниченности словарного запаса, которое характеризуется в литературе особой скудностью, ограниченностью по сравнению с лексическим запасом нормально развивающихся сверстников (Чиркина Г.В., Филичева Т.Б.). Это отчетливо проявляется при изучении у них состояния предметного, глагольного словаря и словаря признаков. Как подчеркивает Т.Б.Чиркина, дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, затрудняются даже в образовании некоторых уменьшительно – ласкательных форм имен существительных. Тем более затруднительным для них является образование относительных и притяжательных имен прилагательных и приставочных глаголов (*деревко – деревце, ведречко –*

ведерко, мехная – меховая, деревкии – деревянный, попрыгнал – подпрыгнул и т.д.). При этом, как авторы отмечают, в отдельных случаях дети с ОНР (III уровень) оказываются в состоянии правильно показать картинки с изображением соответствующих предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. В большинстве случаев, недоразвитие лексической стороной речи проявляется в типичном снижении понимания значений этих и других слов [2]. Такая недостаточность приводит к стойким и постоянным лексическим ошибкам, таким как: замены названий действий словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает – шьет, вырезает – рвет и пр.), непонимание и неточное употребление названий форм предметов (овальный, прямоугольный, треугольный и т.д.), недостаточное употребление прилагательных (в первую очередь – относительных и притяжательных), неправильное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и т.д. Аналогичные затруднения в словообразовании отмечают и другие авторы, изучавшие особенности состояния лексического строя языка у дошкольников с общим недоразвитием речи [Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова и др.]. Определено, что недоразвитие процессов словообразования приводят к «сужению» объема словаря детей, к дефицитности в организации семантических полей, что, в свою очередь, препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска слов и их переводу из пассивного в активный словарь [4].

Исследования Т.Б.Филичевой позволили выявить наличие дополнительного, IV уровня речевого развития, характеризующегося как остаточные проявления нерезко выраженного общего недоразвития речи. Выделение данного уровня речевого развития позволяет провести дифференцированное сравнение словообразовательных возможностей детей с ОНР. Расценивая IV уровень речевого развития как статус более высокого речевого мастерства ребенка, нежели предыдущий уровень, предполагается, что и состояние словообразовательных умений и навыков должно носить гораздо более положительный характер. Действительно, на этом уровне ребенок уже «понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Но наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы (горшок для цветка – *горшочки*, человек, который строит дом – *доматель* и проч.), и использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо мойщик – *мойчик*, место «лисы» – *лисник* и пр.). Нередко попытки провести словообразовательные операции приводят к нарушению звукослововой организации производного слова, остаются ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (сапожок – *сапочек*, голосок – *голик* и т.д.)» [2].

У детей с IV уровнем речевого развития в качестве наиболее стойких отмечаются ошибки при образовании и употреблении следующих категорий производных слов:

- уменьшительно-ласкательных форм существительных (платице – платенка, скворушка – скворчик, скоречник и т.д.);
- существительных с суффиксами единичности (горошинка – горошка, гороховка, песчинка – песочинка, песочница и и.д.);
- относительных прилагательных (пуховый – пухный, клюквенный – клюковый);
- притяжательных прилагательных (волчий – волкин, лисий – лисовый и пр.).

Особую же трудность у этих детей вызывало обозначение названий профессий женского рода (летчица – летчика, разведчица – разведка, кладовщица – кладовка и т.д.), образование увеличительной формы слов (ножища – *ноготница*, сапожище – *сапогина* и т.д.), малознакомых сложных слов (ледокол – *легопад*, *леготник*, *далекол* и пр.). Не всегда успешно дети справляются и с дифференциацией приставочных глаголов [4].

Приведенные выше данные характеризуют состояние словообразовательных процессов у русскоязычных детей с общим недоразвитием речи.

К сожалению, исследований процесса словообразовательных навыков у казахскоязычных детей с общим недоразвитием речи, и даже с нормальным речевым развитием, очень мало. Большинство из них посвящено исследованию других аспектов развития речи у детей. Например, диссертация Аяповой Т.Т. на тему «Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка)», в которой раскрыты особенности развития синтаксиса у детей-казахов в возрасте от 1-4 лет. По результатам ее исследований дети-казахи усваивают «слово, предложение» начиная с 11 месяцев; а далее оно способствует усвоению синтаксиса в целом «баланың сөйлеу тілінің ең алғашқы даму кезеңі сөз – сөйлемнен басталады. Ол басты ерекшелік болып, келесі кезеңдердің дамуына негіз салады» [5] (1988).

Исследованию особенностей усвоения грамматического строя речи дошкольниками младших групп детского сада посвящена работа Б.Баймуратовой [6]. Автором выявлено, что дошкольники в 4

года способны изменять слова ед.ч. во всех падежах. По ее данным, 40 % воспитанников детского сада и 15% дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения могут изменять существительные ед. ч. в существительные множественного числа. Как видим, все эти исследования касаются процессов словоизменения в онтогенезе.

В связи с этим, нами была поставлена задача исследования состояния словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи с казахским языком обучения [7]. Методики исследованы включали две серии заданий. Первая серия состояла из заданий, направленных на выявление навыков образования существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов *-ша, -ше, -шік*; образование существительных обозначающих профессии при помощи суффиксов *-шы, -ші*; выделение из существительных, обозначающих профессии морфему (назвать слово без суффикса);

Во второй серии были предложены картинки. Целью второй серии заданий было: выявить навыки правильного употребления словообразовательных суффиксов *-шек, -ша, -шы, -шік, -ке*; выявить способность образовывать существительные *ал, көр, іл* при помощи суффиксов; выявить навыки словообразования при помощи суффиксов *-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік*; выявить навыки словообразования при помощи суффиксов *-ыл, -іл, -у*.

В результате наших исследований выделены следующие особенности словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи с казахским языком обучения:

Во-первых, у дошкольников старшей группы широко представлен тип неадекватных образований, свидетельствующих о том, что слово воспринимается ими как целый, неразложимый на элементы комплекс. Это случаи, когда дети опознавали все предлагаемые варианты производных слов как правильные, подходящие для заданного изображения названия. Так, картинке «етікші» (сапожник) по мнению детей, соответствовали слова «етікші, етік тігетін адам, аға» и т.д. У детей подготовительной группы количественно такого типа реакции значительно уменьшились.

Во-вторых, несмотря на отдельные успехи при выполнении заданий, у дошкольников с ОНР старшей группы выявлена невозможность вычленения словообразовательных суффиксов как морфем [8]. Ограничение возможности вычленения морфемных словообразовательных элементов в составе слов можно объяснить недоразвитием когнитивных процессов у детей с ОНР. Анализируя деятельность дошкольников в этом плане, необходимо сказать о выявленных у них трудностях обработки вербальной информации и проведении операции спецификации ситуации. Известно, что декодирование речевой информации предполагает определенный объем кратковременной оперативной памяти, удерживающей последовательность элементов. Оценивая с этой точки зрения процесс слухового восприятия, можно отметить у детей с ОНР трудности запоминания предъявляемых на слух существительных, особенно в случае их линейной последовательности. Возможно, это обусловлено тем, что схожие по звучанию родственные слова как бы сливаются в восприятии ребенка в единый звукокомплекс.

Таким образом, анализ представленных работ показывает, что проблема овладения словообразованием дошкольников с ОНР с казахским языком обучения требует дальнейшего глубокого исследования.

1 Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей. // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С. 67 – 84.

2 Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.

3 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2003. – 238 с.

4 Туманова Т.В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи. – М., 2005. - 143 с.

5 Аяпова Т.Т. Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка): Автореф. дис. ...к.п.н. – Алма-ата, 1988.

6 Баймұратова Б. Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста: автореф. дис. ...к.п.н. – Алма-Ата, 1970.

7 Ибатова Г.Б. Қазақ тіліндегі сөзжасам мәселелері, // Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, Алматы, ҚазҰПУ, №2 (17) 2009ж.,-60-67б.

8 Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру: п.ғ.м ... дисс. – Алматы, 2013.

Түйін

Мақалада қазақ тілінде оқитын жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасамдарын қалыптастыру мәселелері қарастырылған.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, сөзжасам, морфема.

Summary

Problems of derivation formation of children with EPD in the Kazakh language discovered in the article

Keywords: general underdevelopment of the speech, word formation, morpheme.

УДК: 376.056

**REALIZATION OF EMOTIONAL COMPONENT AT EURHYTHMIC'S LESSONS
IN SPECIAL SCHOOLS**

I. Denisova - *Candidate of Pedagogical Sciences Kazakh National pedagogical university named after Abai*
irenadenisova@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УРОКА РИТМИКИ В
КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ**

И.А. Денисова – к п н, ст. преподаватель кафедры Специального образования Казахского
Национального педагогического университета имени Абая. Алматы, Казахстан

Speech and behavioural negativism, verbal communication issues, lack of emotionality - all these are possible reasons of social misadaptation of children with SEN. New subject called "Correctional Eurhythmics" was implemented in Republic of Kazakhstan learning plan template for special schools. It mostly consists of movement activities combined with verbal activity and music. Rhythmical exercises facilitate articulation, cognitive, motional and sensory abilities development and correction among children. It is the way primary defect is pulled through. But Correctional Eurhythmics also pursues another goal, which is development of will and emotional aspect of children.

This article is about lesson organization in schools for children with SEN. We hope that the material will be helpful for special groups teachers of this subject.

Keywords: music, eurythmics art, emotional component, children with SEN

One of eurythmical education goals is aesthetical development: providing knowledge of art, contribution to the development of a good taste. All of this can be done with help of music and emotions. Teacher's emotions encourage achievement of these goals. Teacher has to become creation leader. Teacher himself should crave creativity, be eager to move forward. And moving forward is only possible if the teacher is astonished by surrounding world and develops himself. Children are priceless gifts, sources of emotions and feelings. SEN children are no different from others in this way.

Eurythmics classes are devoted to the direct communication with art. But it's conducted only once a week. And knowledge and impressions should be memorable and be both useful and pleasant. How is it possible? It can be done only in one case: if originative teacher makes creative studio out of his cabinet. Unfortunately, according to our observations, creative tasks form less than 10% of study time. In majority of cases eurythmics classes are approached as a "craft". Creative classes are an antithesis to a routine one. Thereby a problem of "inner" and "outer" occurs. Eurythmics classes can be organised in two ways. The first variant is viewing lesson as an opportunity to create children's listening and motor experience. Second option is viewing and maintaining lesson as unique and unrepeatable adventure into the world of beauty and creativity. The "outer-inner" problem is actually the relation between the art of teaching eurythmics and perception of eurythmics as an art itself. Modern teaching experience in SEN school shows us that teacher can become real artisan only if he is constantly linking things that were sanged, danced or played with his own experience and his inner world.

When planning the lesson, teacher should be inspired by himself, should use himself as a "material". Any kind of art/teaching task, idea of a lesson has to be organic for the teacher. The task should be deeply inside the teacher and linked to his own "I". No doubt that just psychological, correctional, cognitive, professional preparations are not enough for eurythmics lesson. The last essential preparation component is *emotion*. The right 'tone' is also extremely important. According to correctional eurythmics programme, SEN children

develop their emotional perception and empathy through the musical-rhythmical content [1]. Emotional feedback is one of basic communication skills that are acquired at school. Through listening of musical segments and whole compositions that is followed by discussion of tempo, rhythm, dynamics, mood SEN children are linked to the world of thinking and feeling, world of human interaction. Any kind of education influences several areas of child's psychology:

- Cognitive
- Mental
- Behavioural

To form the right behaviour, cultural habits we need to find our way into the soul and the mind of a child. We also have to mind restriction in child's abstract thinking. Teacher's speech has to be bright, imaginative but extremely accurate. Eurythmics lesson can be seen as a limitless source for child's mental development. And there exist several conditions and tools for that: bright and spacious room, mirrors, special uniform for accenting the beauty of precise and accurate movement. It is essential to stick to the ball etiquette when practicing dance elements: senseful, rhythmical music, interesting and original exercises that unite music, movement and speech into single rhythm.

Teacher's acting skills has rich potential. It's important to have deeper insight on K. Stanislavsky methodology and implement it in forming pedagogical experience. Famous 'method of self identification' might be useful. This method is built on unity of 'I' with image, thought that needs to be unfolded. This method isn't only implemented by preliminary selection of music and dancing, but also by an effort to 'live' in these impressions and emotions. In this case the genuine communication between teacher and his students is born. Being expressive and discovering the right form of expression are both essential skills for rhythmics teacher. It is the reason for teacher to have an ideal and precise moves and expressive, sensual mimical skills. You have to learn how to be an artist! But keep it reasonable and tasteful. S. Volkonsky thinks that just having a feeling isn't enough you also need to analyze rhythmical material. "If there's no material, there is no place for the feeling" [2]. Emotional origin should be organically linked to defectological abilities and rhythmists's mastery. "The basis of any creative process is enthusiasm, which, of course, does not exclude a big share of cognitive work. Isn't it possible to be not cold nor hot?" (K. Stanislavsky) [2].

According to the Programme of correctional rhythmics for children with severe speech disorder, approximately half of lesson's material should be connected with music. It is the basic principle of rhythmical therapy. Speech rhythm is the most affected part of speech disordered child's rhythmical system. And musical rhythm perception is much more effective than any other. If lesson is well-organized, inadequate feeling of a speech rhythm 'follows up' with more intact musical-rhythmical perception, tuning and developing. So, to keep the expediency of rhythmics as correctional subject we need to form children's listening ability towards music. Music is primary in correctional rhythmics. The very first lesson has to teach children not to talk when music plays. Children should be learning how to listen to music and understand its rhythm during every part of the lesson:

- singing
- playing musical instruments
- psychogymnastical exercises.

Considering the question of developing children's musical perception, the teacher has to encourage children's *careful* listening. It is their way to cultural development.

Children's creativity is based on bright musical impressions. While listening to music, child always hears not only its motive but also his own feelings. SEN children's imagination is often bright and lively. They listen to 'musical images' with great joy. To keep children focused, teacher should propose them listening with their eyes closed, to see the music in their mind.

Music in learning plan is a big discussion. Children are more comfortable with adopting programme title, not programme music. In these cases programme doesn't activate children's musical perception but often even paralyses it. For creative development of children it is important not to inform them about song's name. Let them distinguish music's mood, rhythm and tempo for themselves. And let them name the song for themselves too. Of course, it will be hard for SEN children to express their emotions verbally.

For better implementation of lesson's emotional and creative part, teacher should ideally organize its essential technical components according to programme. Mostly it is verbal exercises.

Children can't wish to express their emotions if they don't have interest in lesson and rhythm in general. Teacher has to create trustful and kind atmosphere - children only will start discussing something during lesson if they have the desire to speak and communicate with teacher.

How to avoid boredom during lesson? How to make children enthusiastic towards creativity? It is the lesson's atmosphere. The main part is not technical skills - singing, dancing or declamation. Main part is the ability to get on with children, respect their creative personality, help them in finding themselves, even in saying "hello" and "goodbye" to them every lesson. Means of emotion appeal might differ. The main part is encouraging children's attention and imagination, contributing to their love for music and rhythms. Means of emotion appeal:

- singing
- dancing etudes
- improvisation
- voice games
- playing musical instruments
- plactical intonation
- walking, marching, etc
- original repertoire choice

All forms of correctional-rhythmical exercises at school should encourage children's creativity growth, e.g. teach them to think for themselves, to take the initiative, to create something new, something better. Teacher's speech about music has to be bright and imaginative but yet very accurate, dedicated to the child's creative imagination.[3] Music is listened, question is asked - but there's no answer. Don't hurry with hinting. Using children's musical and life experience, seek links between the music and art or life in their imagination. Children will feel it, understand it and give you an answer. Don't just use traditional communication, mind also "thinking speech", "problem speech", "relation speech". Some children are hard to drag into common discussion. Sometimes they have psychological trauma on the ground of their disorder, they are shy because they are afraid of appearing clumsy and droll. Do care for them exceptionally carefully and be patient, encourage their attempts of saying something about music, rhythm and their feelings.

Intonation is just as important as content when child speaks. Intonation is deeply bonded with child's inner world and it gives us a chance to hear lots of interesting things. It is very important to observe imagery and intonational development of a child. Another form of free creative way of expressing child's personality is keeping "impressions journal" which is used by children for expressing their thoughts, describe their feelings and emotions. This process is to be controlled by their mentor. This journal starts in the third grade.

Creativity is formed actively when child is active for himself. It is important that SEN child "spills" his emotional state during playing musical instruments, dancing, etc. Wisdom of art is that there is no need to rush the feeling with a thought, you just need to trust the child's subconscious. Gradually accumulating and analyzing his impressions he suddenly blossoms as a flower, because "child that has experienced happiness of even smallest creation differs from a child that imitates others actions." [4].

1 Типовые специальные образовательные учебные программы для детей с тяжелыми 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>

2 К.С.Станиславский. Этика. М.-1947.- <http://tululu.org/read14266/>

3 Irina Denissova. Modern means of organization of correctional-rhythmic upbringing of children with SEN (special educational needs). \Вестник Хабаршы КазНПУ имени Абая, 2014. - №2. - С.64-67.

4 Лубовский В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза в кн. Хрестоматия. Дети с нарушениями в развитии. Сост. В.М.Астапов. - М., 1995.

Түйін

Бұл мақалада кіші сыныптағы ән сабақтарындағы эмоционалдық тәрбиенің маңыздылығы айтылған. Автор кіші сынып оқушыларын эстетикалық тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін ашқан.

Түйінді сөздер: музыка, ырғақ, шығармашылық, сезімдік компонент, мүмкіндіктері шектеулі балалар

Резюме

Статья посвящена изучению путей эмоционального развития учащихся с ограниченными возможностями посредством музыки, ритма и движения.

Ключевые слова: музыка, ритмика, творчество, эмоциональный компонент, дети с особыми образовательными потребностями

УДК 616.98:578.828

ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУ ҮРДСІНДЕ ПАЙДАЛАНУ МӘСЕЛЕСІНЕ ШОЛУ

Байдосова Д.Қ. – Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы;
1-курс магистранты Қазмемқызпу, dkdina@mail.ru.

Шубаева Г.С. – м.ғ.к., Қазмемқызпу, арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының доценті.

REVIEW OF PROBLEMS OF APPLICATION OF MEDICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

D.K.Baydosova, G.S.Shubayeva - Kazakh National pedagogical university named after Abai,
Kazakh state women's teacher training University; Almaty. Republic of Kazakhstan

Қазіргі кездегі елімізде білім беру және әлеуметтік саладағы жүргізіліп жатқан саясат әлемдік кеңістіктегі осы бағыттардағы тың өзгерістермен ықпалдасуға бағдарланған. Осы орайда білім беру мекемелерінде оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде балалардың денсаулығын нығайтуды көздейтін шаралардың жан-жақты әрі тиімді ұштастырылу мәселесі ерекше орын алады. Балалардың денсаулығын ерте жастан сақтау және күшейту мәселесі мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде салауатты өмір салтын қалыптастырудан бастау алары сөзсіз.

Негізгі ұғымдар: мүмкіндігі шектеулі балалар, денсаулық сақтау, оқыту, тәрбиелеу, технологиялары.

Олай болса, мектепке дейінгі тәрбие ұйымдарындағы бүлдіршіндер тәрбиесін жан-жақты жетілдірудің жолдарын айқындап, бала денсаулығын сақтаудың жолдарын қарастыру заман талабынан туындап отырған жағдайлардың бірі. ҚР Президентінің 2006ж. 14 қарашасындағы № 216 жарлығымен қабылданған ҚР 2007-2024жж. арналған тұрақты дамуға көшу Концепциясының мақсаттарының бірі салауатты өмір салтын қалыптастыру болды. Елімізде 2011-2015жж. арналған «Саламатты Қазақстан» Мемлекеттік бағдарламасы іске қосылған /1/. Сонымен қатар тұрақты түрде «Салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемаларының Ұлттық Орталығы» (СӨСҚПҰО) қызмет етеді. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың 2014 жылғы 17 қаңтардағы Қазақстан халқына Жолдауында мүмкіндігі шектеулі адамдардың толыққанды өмірге араласуына барынша жағдай жасаудың маңыздылығына баса назар аударды. Осы орайда мүмкіндігі шектеулі балаларды өз денсаулығына күтім жасауға үйрету және дағдыландыру олардың өмірге толыққанды араласып кетуінің маңызды алғышарты екендігін айта кету керек /2/.

Бүгінгі таңда гуманистік білім беру парадигмасын негізге ала отырып оқыту үрдісінің бағыты мен мазмұнында едәуір өзгерістер орын алып жатыр. Бұл өзгерістер баланың дене және психикалық қабілеттерін дамытуға арналған, ал бұған қол жеткізу үшін ең алдымен оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде оқушылардың денсаулығын сақтау және нығайту қажет. Қоғамның объективті қажеттіліктерінің артуы білім беру стандарттарының күрделенуін талап етуде, ал мұның өзі көп жағдайда балалар денсаулығының біртіндеп нашарлауымен қатар жүреді. Сондықтан педагогикалық терминологияда білім берудің денсаулық сақтау технологиялары деген түсінік қолданыла бастады. Бұл білім беру үрдісін білім алушыларды сапалы оқыту, дамыту және тәрбиелеу оқушылардың денсаулығына нұқсан келтірмейтіндей қылып ұйымдастыруды білдіреді. Негізінде, білім беру саласында балалардың денсаулығын сақтау мен нығайту бағыты, білім беру үрдісіне қойылатын гигиеналық талаптар бұрыннан орын алған. Алайда заман талаптарына сай осыған деген көзқарастар мен ұғымдардың жаңаруы, іс-шаралар аясының кеңеюі заңды құбылыс секілді. Білім берудің денсаулық сақтау технологияларының мақсаты – білім алушының өз денсаулығын сақтап және нығайту мүмкіншілігін қамтамасыз ету, оған салауатты өмір салтына қатысты қажет болатын әдеби мен дағдыларын қалыптастыру, алған білімін күнделікті өмірінде пайдалануға үйрету. Олардың басты ерекшелігі білім беру үрдісінің міндетті шарты ретінде тәрбиеленушілердің денсаулығына сауатты күтім жасауға, білім беру және тәрбиелеу мекемелерінде бірізділікпен денсаулық сақтау кеңістігін қалыптастыруға сайып келеді. Осы бағыттағы зерттеулердің ішінде Касаткин В.Н., Лесгафт П.Ф., Антропова М.В., Сикорская Г.П., Казначеев В.П., Безруких М.М., Кураев Г.А., Щедрина А.Г. еңбектері маңызды орын алады /3,4/. Сонымен қатар мектептегі денсаулық сақтау технологияларының қолданылуына қатысты Науменко Ю.В., Давыденко Т.М., Капустин Н.П., Шамова Т.Н., Ямбург Е.А., Смирнов Н.К., Севрук А.И.

зерттеулерін, Қазақстандық авторлардан Дүйсембин Қ., Алиакбарова З., Сәтбаева Х.Қ., Нілдібаева Ж.Б., Жатқанбаев Ж. еңбектерін атап кету керек /5,6,7/.

Қазақстанда денсаулық сақтау технологияларын оқыту үрдісінде пайдалану мәселелері көптеген еңбектерде көрініс тапты. Денсаулық сақтау технологияларын әртүрлі пәндерді оқыту барысында қолдану модельдері ұсынылған: химия, биология, математика және т.с.с. /8,9/.

Мектепке дейінгі балалар, әсіресе мүмкіндігі шектеулі балалар, негізінен өз бетімен денсаулығына күтім, жағдай жасауға қабілетсіз болатындығы мәлім. Сондықтан педагогтар, дәрігерлер, ата-аналар денсаулықты күтуге қатысты мәселелерді бірлесе отырып шешеді және алынған нәтиже үшін жауапкершілікті өз мойындарына алады. Педагогикалық мақсаттарды жіктеуде Блум таксономиясын қолдануды мектепке дейінгі кезеңнен бастаған дұрыс. Мұндағы қалыптастырылатын құзыреттіліктер осы жастағы баланың күнделікті өмірде, әлеуметтенуінде кездесетін әртүрлі мәселелерді шешуіне мүмкіндік береді. Бұл мектепке дейінгі жастағы балалардың табиғатына тән қозғалысқа құштарлығын жүзеге асыратын, денсаулығына пайдалы дағдыларды қалыптастыруға бейімдейтін орта ұйымдастыруды қажет етеді. Мектепке дейінгі балаларға білім беру жүйесінде денсаулық сақтау технологияларының пайдаланылу мәселесін Волошина Л.Н., Антропова А.П., Чабовская А.П., Голубев В.В., Дробинская А.О., Дорошкевич М.П., Смирнова Е.П., Седых Н.В., Сивцова А.М., Игнатъева С.Г., Тимченко О.А., Regina M. Milteer, Kenneth R. Ginsburg, отандық авторлардан Исмагулова Ф.А., Төленбеков И.М., Демешева Г.У. сияқты ғалымдар зерттеген /10,11,12/.

Соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалар үшін, әсіресе зият кемістігі бар балалар үшін денсаулық сақтау құзыреттіліктерінің қалыптасуының маңызы өте зор. Зият кемістігі бар балалардың біліктілік пен дағдыларды меңгеруінің өзіндік ерекшеліктері болатындығы мәлім (Л.С.Выготский, Сеген Э., 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. Білім беру мен тәрбиелеудің жаңаша парадигмасында құзыреттіліктерді қалыптастыруда практикалық бағытты ұстану белгіленген.

Бірқатар зерттеушілер (Андрюхина Т.В., Бебриш Э.П., Самыличев А.С., Гомзякова Н.Ю., Журавлева И.А., Кузнецова А.В., Орлова О.С., Уфимцева Л.П., Хамадиярова Т.А. және т.б.) зият жетіспеушілігі бар балаларды мектепте оқытудың жағымсыз салдарының алдын алу шараларының аса тиімдісі оқушылардың денсаулығын жанұяда және мектеп қабырғасында сақтау және дамыту принциптеріне негізделген білім беру әдістемелері мен технологиялары деп білген /13,14/.

Ал мүмкіншілігі шектеулі мектеп жасына дейінгі балаларға қатысты осы бағыттағы зерттеулер әлдеқайда сирек кездеседі: Екжанова Е.А., Стребелева Е.А., Новикова И.М., Сазонова В.В., отандық авторлардан Мовкебаева З.А./15,16,17/.

Сонымен, бүгінгі таңда мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде олардың денсаулығын нығайту мен дамыту үшін денсаулық сақтау технологияларын пайдалану өзекті мәселе екені анық, өйткені бұл олардың социумға барынша толығырақ интеграциялану мәселесін шешуге бағытталған шаралардың маңызды бөлігі болып табылады. Сондықтан осы бағыттағы зерттеулер жүргізу қажеттілігі сөзсіз.

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. - 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 Қ., 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 Жүсіпова 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. - С.69-72.

10 Волошина Л.Н. Развитие здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольных учреждений: методология, теория, практика: Авт.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 оздоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: Дисс. ... канд. пед. наук.-М., 2007.-238с.

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

В статье представлен аналитический обзор проблемы использования здоровьесберегающих технологий в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями

Summary

The article presents analytical review of the problem of health-technology use in education of children with disabilities.

Key words: School health technology, children with disabilities

УДК 376-056.71

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫНА БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Текішева Б.Е. - Абай атындағы ҚазҰПУ Педагогика және психология институты 4 курс студенті
Ғылыми жетекшісі: психол.ғ.к. - Өмірбек С.Ж., аға оқытушы п.ғ.м. - Ибатова Г.Б.

FEATURES OF GRAMMER OF CHILDREN WITH THE GENERAL EXCALATION OF SPEECH

S. Omirbek, B.Tekisheva, G.Ibatova - Kazakh National pedagogical university named after Abay.
Almaty. Republic of Kazakhstan

Қазіргі таңда жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ тілінде оқып, тәрбиеленетін балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының даму ерекшеліктері, оларға түзету-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру арнайы білім берудің өзекті мәселесінің бірі болып табылады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған 5 – 6 жастағы балалардың арасында ең кең тараған сөйлеу тілінің дамымауының үшінші деңгейі. Бұл деңгейдегі балаларда байланыстырып сөйлеуі дамымағанымен фонетикалық – фонематикалық және лексикалық- грамматикалық кемістіктері байқалады. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы түрлі психикалық және денелік кемістіктері бар балаларда жиі кездеседі. Қазіргі логопедияда жалпы сөйлеу тілі дамымаған барлық категориядағы балалардың сөйлеу тілінің дамуына қатысты қарастырылған мәселелер жеткілікті. Дегенмен, зерттеулердің молына қарамастан зияты сақталған және бұзылған ЖСТД қазақ балаларының сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының ерекшеліктерін ашатын нақты мағлұматтар аз.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымауы, сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлеу тілінің бұзылуы.

Балалардағы жалпы сөйлеу тілінің дамымауына сипаттаманы алғаш рет әйгілі ғалым – Р.Е.Левина берген. Ол «сөйлеу тілінің дыбыстық және мағыналық жағына қатысты, сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің қалыптасуы» бұзылған қалыпты еститін және зердесі сақталған балалар тобын сипаттаған. Сондай – ақ балаларда сөйлеу тілінің кеш пайда болуы, оның дамуының баяу темпі, шектеулі сөз қоры, аграмматизм, дыбыстың жасалу үрдісінің бұзылуы байқалады. Р.Е.Левина және оның шәкірттерінің зерттеулері сөйлеу тілінің дамымауы әр түрлі деңгейде көрініс табатынын атап көрсеткен: «Сөйлеу тілінің толық болмауынан немесе оның сыбырлау жағдайынан толық сөйлеу тіліне дейін, бірақ фонетикалық және лексикалық- грамматикалық дамымаушылық элементтерімен бірге» тіл компоненттерінің жетіспеушілігінің ауырлығының белгілеріне байланысты Р.Е.Левина мұндай балалардың сөйлеу тілінің дамымауының үш деңгейін ажыратуды ұсынды: алғашқы екеуі сөйлеу тілінің дамымауының терең деңгейін сипаттайды, ал үшіншісі лексика, грамматика және фонетиканың дамуындағы тек жеке кемшілігінен көрінеді.

«Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» (ЖСТД) деп сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексикалық – грамматикалық жақтарының кемістіктерін белгілеп, барлық компоненттердің жүйелі бұзылуын атайды.

Логопедияда, сөйлеу тілінің фонетикалық, лексикалық және грамматикалық жақтарының қалыптасу деңгейіне сүйеніп Р.Е.Левина шығарған жалпы сөйлеу тілі дамымауының үш деңгейі қолданылады. Бұл топтастыру бойынша біз үш деңгейге арнайы тоқталатын болсақ, әдебиеттердің мағлұматтарына сүйенсек зияты сақталған ЖСТД 5 – 6 жастағы балалардың ең кең тараған сөйлеу тілінің дамымауының үшінші деңгейі. Бұл деңгейдегі балаларда байланыстырып сөйлеуі дамымағанымен фонетикалық – фонематикалық және лексикалық-грамматикалық кемістіктері байқалады. Яғни ызың, ысқырық дыбыстарды нақты айтпау; ұяң, үнді дыбыстардың айтылуы жетілмеген; дыбыстарды үнемі ауыстырып, шатастырады, тастап кетеді; сөздерді қысқартады; заттардың бөліктерін тұтас атаумен ауыстырады; сыртқы белгілері мен қолдануы жақын сөздерді шатастырады; түстерді ажырата алмайды; жалғау жұрнақтардың пайдалануы бұзылған; олардың мәнін толық түсінбейді; сөз тіркестердің дұрыс байланысы сақталмайды. Дыбыс айтудың және фонематикалық естудің бұзылуынан болған сөз қорының шектеулі сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының даму үрдісін тежейді (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Т.В.Чиркина, 1985).

Р.Е. Левинаның мәліметтері бойынша ЖСТД балаларда сөздің дыбыстық құрамында жеткіліксіз бағыттаушылық ана тілінің морфологиялық жүйесін меңгеруіне кері әсерін тигізеді.

ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуы туралы әдебиеттерде кең ашылған (Р.Е.Левина, Е.Ф.Соботович, Л.Ф. Спинова, Ф.Б.Филичева, Г.Б.Чиркина, М.С.Грушевская, Р.И. Лалаева). Сөз бен сөйлем элементтерінің грамматикалық түрлерін бөлу және меңгеру кезектілігін сөйлеу тілінің дамуы қалыпты және бұзылған балаларда сәйкес болады [1].

Алайда, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу тілінің грамматикалық түрлерін меңгеру әр түрлі жас кезеңінде өтіп, оларды меңгеру жылдамдығы созылады және тек берілген категориядағы балаларға тән ерекшеліктер пайда болады.

Көптеген авторлардың айтуынша ең тұрақты ерекшеліктерге аграмматизмдер жатады. Л.В.Мелехова белгілегендей аграмматизмдердің саны сөз қорының көбеюіне қарай кеңейеді.

ЖСТД балалардың сөйлеу тілінде сөйлемдердің қалыптасуы С.Н.Шаховская (1971), Л.Ф.Спинова (1980), Н.С.Жукова (1943) т.б. мәліметтерінде көрініс тапқан.

Н.С.Жукованың анықтауы бойынша ерте сөйлеу дизонтогенезінің белгілеріне сөздерді морфологиялық жағынан дұрыс қолданбауы жатады. Сөйлемде пайдаланатын сөздердің бір-бірімен грамматикалық байланысы болмай, баламен тек бір түрде ғана қолданылады. Мысалы: мен мама барады. Бұл тенденция көп жылдарға дейін созылуы мүмкін. Көпке дейін грамматикалық жағынан дұрыс та, дұрыс та емес сөйлемдер қолданылады.

Сөйлеу арқылы қарым – қатынасты орнату үшін ойды дұрыс жеткізу керектігі мәлім. Бұл үрдіс сөйлемдер арқылы жүзеге асады. Сөйлеу тілінің бұзылуы кезінде сөйлемдер құрастыру мен қолданудың қиындықтары сөйлеу тілінің аграмматизациясынан көрініс табады.

С.Н.Шаховскаяның айтуы бойынша сөздің нөлдік түрінің ұзақ қолдануы балалардың жаттанды, үйреншікті сөзді ауыстыра алмауына байланысты болады. Сонымен бірге олар өз ойларын байланыстырып, кезекпен айта алмайды, синтаксистік құрылымдары мен сөз қоры кедей болады, сөйлем мағынасын толық жеткізбей, жиі кідіріс, үзіліс жасайды.

Л.Ф. Спинованың (1980) мәліметтер жалпы сөйлеу тілі дамымаған кезде сөйлемдерді пайдалануда жиі тек бір сөзді қолданады. 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. Спинова, 1980. - 87 б.). Сондықтан сөйлем көлемінің, ондағы сөздер санының көбеюіне қарай соғұрлым грамматикалық қателер де көбейеді.

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

Р.Е.Левинаның мәліметтері бойынша, 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, ЖСТД балаларда сөз өзгерту, сөз тудыруда қателер белгіленеді. Сонын нәтижесінде сөйлемдерде сөздердің синтаксистік байланысы бұзылады.

ЖСТД балалардың грамматикалық құрылымын түсінуі бұзылған туралы мәліметтер бар (Н.Н.Трауготт, 1940; Орфинская, 1960; Г.Н.Жаренкова, 1967).

Н.Н.Трауготтың айтуы бойынша естуі мен зияты қалыпты ЖСТД 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.

Мектепке дейінгі жастағы зияты сақталған балаларды тексергенде қазақстандық ғалым М.С.Грушевская жалпы санның ішінен 7 % ЖСТД балаларды анықтаған. Болашақ оқушылар, Грушевскаяның айтуы бойынша, грамматикалық құрылымы жағынан мүлдем басқа және қарапайым сөйлемдерді пайдаланады.

С.А.Миронова (1989) айтуынша сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу қиыншылықтарымен қатар қарым – қатынаста вербалді коммуникацияның төмен белсенділігі байқалады.

3-4 жастағы ЖСТД бар балалар сөйлеу қатынасының шектеулілігінен көбінесе вербалді емес тәсілдерді жиі қолданады.

ЖСТД балаларда сөйлеу әрекеті ғана емес, психикалық функциялар да толық қалыптаспайды. Бұзылған сөйлеу тілінің дамуы мен сөзсіз функциялар арасындағы байланыстарды зерттеулерді Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Е.М.Мастюкова, т.б жүргізген. Мысалы Е.М.Мастюкованың зерттеулері бойынша ЖСТД балаларда сөзсіз функциялардың жеткіліксіз дамуы белгіленген.

А.Г.Соловьева бойынша (1996) ЖСТД балаларда сөйлеу тілінің дамуының жеткіліксіздігінен олардың толық қарым-қатынасқа түсуге кедергі тигізеді. Коммуникативті функциялардың бұзылуы қарым-қатынас жасауға қажеттілігінің төмендеуі, диалогтық және монологтық сөйлеудің қалыптаспауы, мінез – құлық ерекшеліктерінде көрініс табады.

О.А.Слиньконың мәліметтері бойынша (1992) сөйлеу тілінің даму деңгейі тұлға аралық қатынастарды орнатудың маңызды факторы болып табылады.

Ауыр сөйлеу тілінің кемістігі тобындағы баланың жағдайына теріс әсер етіп, тұлғалық ерекшеліктері мен социометриялық статустың дамуына негіз салады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы түрлі психикалық және денелік кемістіктері бар балаларда жиі кездеседі. Олардың қатарына зияты бұзылған балалардың орны ерекше. Сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесімен, (әсіресе грамматикалық құрылысымен) айналысатын авторлардың көбі сөзжасамның морфологиялық жүйесінің қалыптасу деңгейін зерттеуді жеке міндет ретінде қарастырмай, тек сөз қорының аздығын белгілеумен ғана шектеледі (Р.И.Никифорова, Ю.С.Липкина, В.К.Зимичева т.б.), сөзжасамға арналған тапсырмаларды орындаудағы көп қателер: кішірейтіп айтуда зат есім түрінде, өздік, сөзалды қосымшалы етістіктерде, тәуелдеуде т.с.с. (В.К.Зимичева, Л.Н.Ефименкова, А.С.Загородняя, Е.А.Никулина, Т.А.Синякова), балалардың сөйлеуіндегі сөздерді басқа сөздермен ауыстырулары, яғни сөзжасамдық, сөз өзгерту операцияларға дайын еместігі туралы айтты (Г.В.Бабина, В.И.Балаева, С.А.Миронова т.б.).

Сөзжасам процестерінің бұзылысы – жалпы сөйлеу тілі дамымағандық сияқты күрделі ақаулықтың құрылымындағы тұрақты белгісі болып табылады. Соның салдарынан сөзжасам операциялары сөйлеу тілі арқылы ойын айтуды туындатуда және біреудің сөйлеуін қабылдаудың әртүрлі кезеңдерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі және мектеп оқушыларында да байқалады. Сөзжасам, сөз өзгерту процестерінің дамымауы ауызша және жазбаша сөйлеу тіліндегі тұрақты, спецификалық қателерге әкеп соғады.

ЖСТД балалардың сөзжасам дағдыларының қалыптасуының арнайы әдебиеттерде қарастырылуына тоқталатын болсақ. Бұл сөйлеу тіл бұзылысының кең таралуын және оның балалардың ауызша және жазбаша сөйлеу тілін меңгеруіне әсері зерттеушілердің ЖСТД зерттеу жою мәселесіне қатысты қызығушылықтарын оятты. (Г.В.Чиркина, Н.С.Жукова, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Т.В.Туманова, А.В.Ястербова т.б) [2]. ЖСТД балаларда сөйлеу тілінің күйін тағайындап отырып зерттеушілер оларда мектепке дейінгі жастың өзінде сөзжасам дағдыларының жетіспеушілігін анықтады. Р.Е.Левина жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу қызметінің күйіне деңгейлік талдау жүргізіп, сөйлеу тіл дамуының бірінші және екінші деңгейіндегі балалар сөзжасам дағдыларын мүлдем қолдамайтынын атап өтті. Сөйлеу тілі дамымауының үшінші деңгейіндегі балаларда кейбір сөздерді білмеуі, нақты біліп, қолданбауы, оларды өзгерте алмауы және жаңа сөз құра алмауы байқалады. Бұл сөзді дыбыстық және мағыналық қағидасы бойынша көп ауыстырудан, сапалық сын есімді сирек тек жақсы таныс сәтте қолдануынан көрінеді. Р.Е.Левинаның пікірінше, лексикалық құралдың мұндай шектеулілігі, «түбір мағынан ортақтығын анықтау және ажырату»

Ресей ғылымында сөзжасам мәселесін зерттеудің ежелгі дәстүрі бар. Сөзжасамның кейбір фактілерін баяндау және оларды түсіндірудің алғашқы қадамдары И.А.Бодуэн, Ф.Ф.Фортунатов, Н.В.Крушевский, К.М.Чуковский сияқты атақты ғалымдардың жұмыстарында келтірілген. К.Бюлер ұқсастығына қарай балалардың білім алатынын талдай отырып, бала өзіне барлық флективті тілдердің негізгі қағидасын «ашу» және оны түрлі жағдайға ауыстыра алу қабілеттерін түсіндірді. Зерттеушілер көп жағдайда балалардың сөз шығармашылық және сөзжасам сипатының спандандығын (ішкі себептерден пайда болған) көрсетті (В.Штерн, С.Эрвин-Трип т.б.). Сонымен қатар ғалымдар мұндай балалардың білім алуының негізгі механизмінің ұқсастығын бір ауыздан мақұлдаған.

Сөзжасамның зерттелуі өзбетінше объекті болып, XX ғ. 40-жылдарының ортасында қалыптасты. 60-жылдары сөзжасам жеке лингвистикалық пән ретінде біржолата ажыратылды. Осы уақытқа дейін сөзжасамның негізгі теориялары баяндалатын жаңа зерттеулер пайда болды. (Г.О.Винокур, В.М.Жирмунский, М.М.Покровский, В.В.Смирницкий, М.Д.Степанова, Л.В. Щерба т.б.) В.В.Виноградованың зерттеулері ерекше орын алады. Ол алғаш рет Ресей лингвистикасында

сөзжасамның өзбетіншілігін, оның лексикология және грамматикамен тығыз байланысын бекітті. Мұндай ғылыми ықпал ғалымға лингвистикалық пәндер қатарында сөзжасамның ерекше орны туралы құрастырмалы тезисін ұсынуға жол берді.

Жоғарыда аталғанның барлығы, ЖСТД орыс тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын зерттеуге арналған еңбектерде көрсетілген мәліметтер. Алайда ЖСТД қазақ тілді мектепке дейінгі жастағы балалардың сөзжасам дағдыларының даму деңгейі бойынша зерттеу жұмыстары өте аз. Тек, қазіргі таңда ЖСТД мектеп жасына дейінгі қазақ тілді балалардың сөзжасам дағдыларын зерттеумен айналысып жүрген Г.Б.Ибатованың Алматы, 2009, №1 «Хабаршы» «Арнайы педагогика» сериясында жарияланған «Жалпы білім беретін балалар бақшасындағы балалардың сөйлеу тілінің лексикалық- грамматикалық жағынын ерекшеліктері» мақаласы, Алматы, 2008, №1 «Хабаршы» «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістері» мақаласында берілген.

Аталған авторлардың еңбектерінде көрсетілгендей, ЖСТД балалардың өмірден алған тәжірибесі аз. Айналадағы тіршілік туралы мағлұматы жеткіліксіз болып келеді. Баланың енжар сөз қоры белсенді сөз қорынан молырақ, бірақ сөз түсінігі тым аз. Сөзді көп білмейтіндіктен баланың тілі кедей. Ол өзі білетін заттардың аттарын атау мен және қимыл іс - әрекетін айтып берумен ғана шектеледі. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылысының жетілуінің қанағаттанарлық емес екендігі сөйлеу материалы күрделенген кезде немесе баланың өзі бұрын сирек сөйлеу материалы күрделенген кезде немесе баланың өзі бұрын сирек естіп, аз қолданған сөздермен сөз тіркестерін айту керек болған жағдайда оңай білінеді. Мұндай балалар септік жалғауларын, заттың жекеше және көпше түрін жете түсінбейді, жұрнақ, жалғауларды пайдалана алмайды.

ЖСТД балаларда сөз өзгерту кездейсоқ жағдай, сондықтан оны пайдалануда қателер жібереді. Заттың орнын, түр-түсін, тұлғасын, білдіретін сөздерді орнымен дұрыс қолдануды әр уақытта толық біле білмейтіндігі байқалады [3].

ЖСТД балаларда сөз өзгертудің алатын орны ерекше. Ол зат есімнің жекеше және көпше түрін, септік жалғауларын дұрыс қолдануға, яғни байланыстырып сөйлеу тілінің дамуына өз әсерін тигізеді.

ЖСТД балаларда сөз өзгерту дағдыларының ерекшеліктерін қалыптастырудағы негізгі жұміс олардың сөйлеу тілін дамытуға, белсенді сөз қорын молайтуға, өзіндік сөз қорында сөздің лексикалық ресурстарын қолдануға бағытталған болуы тиіс. Сөйлеу тілін дамытудағы тәжірибелік жаттығулар олардың теориялық білімдерін толықтырады, тілдің грамматикалық нормасын меңгеруге дайындап, оның түсінуде, ажыратуда маңызды рөл атқарады. Балаларда сөздерді морфологиялық құрамы бойынша сәйкестендіруі, бөліп көрсетуі және сөздердің түрлі элементтерін сәйкестендіру, бөліп көрсетуі және сөздердің түрлі элементтерін салыстыруы дамып, сонымен қатар бақылаушылығы, қабілеттілігі дамиды [4].

Грамматикалық категорияларды қолдануда ЖСТД балалар өрескел қателер жібереді:

- септік жалғауларын алмастырады (мектептен бардым- мектепке келдім);
- сөздің жекеше, көпше түрін және етістіктің шақтарын қолданудағы қателер;
- зат есімнің жекеше, көпше түрінің өзгеруіндегі қателер (сиырдар - сиырлар).

Әрқашан сөздер арасындағы байланыс пен қатынасты дамытып, морфологиялық құрылымдағы семантикалық және логикалық мағынасын ашып отыру керек.

Сөйлеу тіліндегі сөз зат есім түрінде болса, оған сын есім, сан есім, етістік, есімдік белгілі бір формамен байланысады. Егер етістікті алатын болсақ, ол арқылы сөз тіркесіндегі сөздің лексикалық мағынасын білуі керек. ЖСТД балалардың тілі жетіліп, жаңа дыбыстармен толықтырылған әр түрлі буындары бар сөздер айтылғанда сөздегі дыбыстардың дұрыс, дұрыс еместігін және олардың бұзылу ерекшелігін айқындауға болады. Сонымен бірге, балалар барлық сөз таптарын пайдалануды, грамматикалық құрылымының қарапайым түрлерін қолдануды үйренді.

Егер, ЖСТД балалардың алдарына шарт қойса, онда сөздің грамматикалық категорияларының қандайын болса да пайдаланғанда, сөйлеу тілінің дамуындағы кемшіліктерін айтарлықтай анық көруге болады. Бала сөзді емін-еркін қолданып сөйлегенімен, сөйлеу тілінде кемшіліктері бар қатарластарына қарағанда, өздігінше сөйлем құрастыру барысында үлкен қиындықтарға тап болады.

Әдеттегідей қиыстыру мен меңгеру процессіндегі қателерінен туындайтын аграмматизмдерді дұрыс құрастырылған сөйлемнен де кездестіруге болады. Бұл қателер тұрақты сипат бермейді: грамматикалық категориялар әр түрлі жағдай да дұрыс та, бұрыс та қолданылуы мүмкін.

Қазақ тілінде оқытылатын балалардың сөз өзгерту дағдыларының ерекшеліктерін айтатын болсақ, ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағы жеткілікті түрде

дамымаған, олар жалғауларды, жұрнақтарды қолдануда қателер жібереді. Сөз өзгерту қабілеті мүлдем дамымаған кездері де болады. Сөйлеу барысында тек жай сөйлемдерді қолданады да, құрмалас сөйлемдер сирек кездеседі.

ЖСТД балаларда сөз өзгерту дағдыларының ерекшелігінде зат есімнің жекеше және көпше түрлерге жіктелуі, септіктерге септелуі, көптік, тәуелдік жалғаулары, зат есім мен етістіктің, зат есім мен сын есімнің белгілі бір формада қолданылуы, өткен шақтағы етістіктің жіктелуі, көптелуі, жекешелендірілуі т.б. маңызды орын алады.

Әрбір грамматикалық форманың қалыптасуы белгілі бір кезектілікпен жүргізіледі:

- сөздердің көптеген формалары арқылы әдістемелерді қолданып, грамматикалық форма туралы түсінігін анықтау керек;

- қатардағы сөз формаларын салыстыра отырып, морфеманың дыбыстық белгісін бөліп көрсету керек;

- бөліп көрсетілген морфеманың әріптік белгісін көрсету;

- сөз морфемаларын өз бетінше құрастыру (суреттерді қолдану, сөз формаларын қолдану арқылы).

ЖСТД балалар зат есімнің атау, ілік, барыс септіктерін меңгеруге бір шама икемді болып келеді. Сұрақтарға жауап бергенде зат есім белгілі бір септікте қолданып, өзгеріп отырады. Ал, зат есімнің табыс септігінде көптеген қателер жібереді. Көптеген тапсырмаларды орындағанда жекеше және көпше түрдегі заттарды атағанда зат есімнің көпше түрінің ілік септігінің формаларын дұрыс қолданбайды.

ЖСТД балалардың зат есім мен сын есімді байланыстыруында, зат есімнің жекеше, көпше түрін, септік жалғауларын қолдануында қиындықтар кездеседі.

Әдебиеттерді талдау барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам, сөз өзгерту дағдыларын қалыптастыру проблемасы бойынша Ресей зерттеушілерінің жұмыстары көп екеніне көз жеткіздік.

Сонымен әдебиеттегі мағлұматтарды талдау барысы жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың грамматикалық құрылымының даму үрдісі өзіндік ерекшеліктерге ие болатынын дәлелдеді. Олардың қатарына грамматикалық меңгерудің баяулығы жатады. Сонымен қатар сөйлеу тілінің грамматикалық түрлерінің толық қалыптаспауы да өзіндік көрінісін береді. Осының бәрі баланың басқа психикалық функцияларына теріс әсерін тигізетіні мәлім. Грамматикалық қателер лексикалық пен фонетикалық қателердің есебінен кеңейіп, сөйлеу тілі жетіспеушілігінің көрінісін одан сайын тереңдетеді. Ол болса баланың дамуына теріс әсерін тигізіп, әлеуметтік мәселелерді күрделендіреді.

Қазіргі логопедияда жалпы сөйлеу тілі дамымаған барлық категориядағы балалардың сөйлеу тілінің дамуына қатысты қарастырылған мәселелер жеткілікті. Дегенмен зерттеулердің молына қарамастан зияты сақталған және бұзылған ЖСТД қазақ балаларының сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының ерекшеліктерін ашатын нақты мағлұматтар аз.

Қазіргі уақытта Түзеу педагогикасының ғылыми-практикалық орталығында «Қазақ тілді мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту зертханасының» ғылыми қызметкерлері: профессор Қ.Қ.Өмірбекова, Г.Б.Ибатованың жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін 4 деңгей бойынша зерттеген жеке ғылыми еңбектер ғана бар.

Біздің «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының ерекшеліктері» деген зерттеу тақырыбын да бүгін алып отырғанымыз сол себепті. Аталған отандық авторлардың еңбектеріне сүйеніп біз осы мәселені кеңейте зерттеп, диплом жұмысында қорытындыларын көрсетпекпіз.

1 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)*. – СПб., 2001.

2 Чиркина Г.В. *Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи*. – М., Педагогика, 1991.

3 Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістері». - Алматы, 2008. - №1 «Хабаршы», Арнайы педагогика сериясы. Филочева Т.Б.,

4 Баймұратова Б. *Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста: автореф. дисс. ...к.п.н.* – Алма-Ата, 1970.

Резюме

В статье дается теоретический обзор исследований по изучению особенностей грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи с казахским языком обучения.

Ключевые слова: грамматический строй, дети с общим недоразвитием речи, казахский язык

Summary

The article gives a theoretical overview of the peculiarities of the grammatical structure of speech of children with the general underdevelopment of speech in the Kazakh language.

Keywords: Grammer, children with general escalation of speech, Kazakh language

УДК: 376.072

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

З.О.Сардарова – магистрант 1 курса, КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, sardarova.zarina93@mail.ru

Научный руководитель: О.В.Завалишина - к.п.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы. olga.zavalishina22@mail.ru

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH LAGGED PSYCHICAL DEVELOPMENT

O. Zavalishina, Z.Sardarova - *Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,*

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты проблемы формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Развитие коммуникативной компетентности - важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, которое включает в себя: коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения. Под коммуникативной компетентностью понимается адекватная реакция детей на происходящее вокруг, их адекватный эмоциональный отклик на возникающие ситуации в общении, проявление своих эмоциональных состояний принятыми в человеческом обществе средствами и адекватным социальным поведением. Именно вышеперечисленные составляющие являются необходимым условием успешности развития ребенка с задержкой психического развития, его подлинной интеграции в общество и, прежде всего, подготовленности к школьному обучению. Изучение и анализ литературных источников подтверждает необходимость разработки и внедрения комплекса психолого-педагогических приемов для формирования коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, задержка психического развития, дезадаптация, социализация.

Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста неразрывно связано с современными тенденциями обновления системы дошкольного образования в РК и требованиями Государственного стандарта к развитию детей дошкольного возраста и результатам образовательной деятельности, сформулированным в виде основных компетентностей [1, с.25].

Развитие коммуникативной компетентности - важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Уже с момента рождения ребенок является существом социальным, так как любая его потребность не может быть удовлетворена без помощи и участия другого человека. Социализация или усвоение ребенком общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении его с другими людьми [2]. В исследованиях Гойхман О.Я., Жукова Ю.М., Леонтьева А.А., Лисиной М.И., Марковой А.К. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. Лисина М.И. подчеркивает, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это

объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности [3].

В психологической науке установлено, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова, Е.О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.). С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Впервые термин «коммуникативная компетентность» был введен американским лингвистом Д.Хаймсом. В научной литературе наметились различные подходы к определению сущностной характеристики данного понятия: внутренняя готовность и способность к речевому общению (А.Холлидей); коммуникативная гибкость (О.И.Муравьева); система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л.А.Петровская); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л.Д.Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г.С.Трофимова); личностная характеристика, проявляющаяся в общении и включающая совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека (Ю.М.Жуков); комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н.В.Кузьмина) и др. Таким образом, можно говорить, что рассматриваемая нами проблема развития коммуникативной компетентности тесно связана с проблемами развития речи, языка, общения.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. Речь как средство коммуникации (прил. - коммуникабельный). В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентами. Коммуникация, по мнению психологов - это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями. В этой связи заметим, что уровень коммуникативной компетентности проявляется в трех аспектах процесса общения: коммуникативном, перцептивном, интерактивном. Таким образом, коммуникативно-языковая компетентность выступает как многоаспектный феномен, что проявляется в процессе и результате его структурирования. Коммуникативно-языковая компетентность рассматривается как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон. [4, 82]

По мнению группы исследователей (Т.В.Антонова, Ю.М. Жуков, Г.И.Николаева, Л.А. Петровская, П.В. Растяльников и др.) коммуникативная компетентность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Когнитивный компонент связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение (децентрацию), а также эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми. Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию). Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм нарушений развития в детском возрасте. Причины возникновения задержки психического развития рассматриваются в работах М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, З.И. Калмыковой и др. Многие авторы (М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульяновка и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения.

При ЗПР В.И. Лубовский отмечает слабость словесной регуляции действий. Методический подход предполагает развитие всех форм опосредования - использования реальных предметов и предметов-

заместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В этом плане важно учить детей сопровождать речь свои действия, подводить итог - давать словесный отчет, а на более поздних этапах работы - составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучать действиям планирования. Рассматривая психологическую структуру ЗПР в дошкольном возрасте, Е.С. Слепович указывает на ее основные звенья: недостаточную сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения.

Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить:

- быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника.

Дошкольники с задержкой психического развития не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение с взрослыми. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений к взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало [5]. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С.Большаковой. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Е.С. Слепович отмечает, что вне специально организованной помощи у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормально развивающихся детей 3 лет (М.И. Лисина). Дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение со взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия.

Сходные данные получены Е.Е. Дмитриевой. Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной деятельности служило наличие тех или иных форм общения, установленных М.И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет).

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.Н. Галигузовой. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с ОВ также рассматривались в работах казахстанских авторов: Омирбековой К.К., Коржовой Г.М., Тулебиевой Г.Н., Махамановой М.Н. и др.

В исследовании Л.И. Переслени выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних детей с задержкой психического развития оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормально развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 83,9 % детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом половина нормально развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях становления у них навыков общения; недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов их коммуникативного акта [6].

Таким образом, анализ литературных источников показывает, что в настоящее время в специальной дошкольной педагогике недостаточно представлены исследования, посвященные изучению особенностей формирования коммуникативной компетентности детей с ЗПР. В существующих программно-методических материалах по коррекционно-развивающему обучению детей дошкольного возраста с ЗПР также недостаточно полно представлено данное направление работы. В специальной методической литературе встречаются лишь отдельные рекомендации по организации этого процесса, представлены некоторые приемы работы, которые в той или иной мере оказывают развивающее воздействие на коммуникативную сферу ребенка. Поэтому, разработка и внедрение в практику обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР комплекса психолого-педагогических приемов и условий по формированию коммуникативной компетентности особенно актуальны. Разработка и реализация данных условий позволит повысить эффективность и качество коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, будет способствовать повышению их коммуникативной компетентности, предупреждению социально-психологической дезадаптации в последующем школьном обучении.

1 Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. - Астана, 2012.

2 Стеркина. Р. Б, Юдина Е. Г. Психолого-педагогические проблемы развития социальной компетентности детей дошкольного возраста. - М., 2011.

3 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Просвещение, 2006.

4 Бенеш. Н.И., Попова Л. Использование схем-моделей в процессе формирования коммуникативной компетентности дошкольников (на основе монологических высказываний разных типов): Учебно-методическое пособие / Н.И. Бенеш, Л. Попова. - Усть-Каменогорск: ИП Медведев, 2012.

5 Слепович Е.С. Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте. - М., 1994.

6 Борякова Н.Ю., Касицина М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР.- М., 2007.

Түйін

Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері мәселелерін көрсетеді.

Негізгі сөздер: коммуникативтік құзыреттілік, ақыл-есі, қалыптастыру, бейімдеу, әлеуметтендіру.

Summary

Psychological-pedagogical aspects of forming of communicative competence of children with time-lagged psychical development is described in this article

Keywords: communicative competence, delay of psychical development, forming, adaptation, socialization.

УДК 376.016:811.512.122

THE WAYS OF FORMING SOUND PRONUNCIATION SKILLS FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Z.N. Bekbaeva., N.M.Zikirova - *Kazakh National pedagogical university named after Abai. Almaty. Republic of Kazakhstan.*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДЫБЫСТАУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Зикирова Н - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің бМ010500 «Дефектология» мамандығының II курс магистранты nazi_miras@mail.ru*

Ғылыми жетекші: Бекбаева З.Н. - п.ғ.к., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы kaznauzake@mail.ru

For mastering specific Kazakh sounds in children with hearing impairment conducted research in different literatures and research sciences. On this basis, an experiment conducts with students of primary classes. During the experiment, the level of achievement of specific Kazakh sounds in children with hearing impairments became clear. In this regard, introduced different ways of developing skills in sound pronouncing. For children with hearing loss the skills of pronunciation and articulation formed by different compensatory mechanisms. In order for these skills to implement it fully, need to fledge to intact analyzers. The article discusses the main objective of the formation and correction of pronunciation of difficult sounds. The content of an individual lesson turns out in demanding programs and features in the pronunciation of sounds of the students.

Keywords: specific, hearing impairment, special classes.

A more detailed study of the absorption of specific Kazakh sounds in children showed that among the examined children, there are certain disadvantages of visual perception. Somehow, revealed quite a low level of formation of a pronunciation of sounds of students with hearing impairment enrolled in school without pre-school preparation and accordingly a large number of defective pronunciation of sounds. The study confirmed hypothesis, that the formation of a sound pronunciation will be successful, if implemented in the comprehensive approach, which will allow to develop a solid system of psychological psycho correctional work on pronunciation of sounds. The first way of the Individual lesson is organizing the training of pronunciation of the sounds. Private lesson at school for deaf-mute children taken in the curriculum. The curriculum divided the number of hours of private tuition classes.

The main objective is the formation and correction of pronunciation of difficult sounds. The content of an individual lesson turns out in demanding programs and features in the pronunciation of sounds of students.

The first lesson on the formation of pronunciation in the strength of reflex reactions of children we are committed to the articulation of what was available in their visual perception.

In the special classes for language development work conducts in the following directions:

1. The development of the linguistic abilities of children:
 - The sensory bases of perception of oral speech (visual, tactile-vibratory);
 - To follow subject and speech of the adult's actions;
 - The ability to put in any learned speech communication actions and tools; the ability to relate oral and written (and later of spelling) the word with the referent content;
 - The ability to grasp analogy in language forms.
2. The formation of different types of speech activity (speaking, reading, writing, hearing-visual perception of the dactyl, hearing) in accordance with the objectives of speech communication.
3. Development of content and key themes of the speech material grouped according to topics and presented in various conditions of practical activities and situations. The program offers for each year of study 25 major topics based on the interest of preschool children and the scope of their activities.
4. Language specific observations in order to master the meanings of the acquired words, practicing sound-letter patterns or grammatical forms of words in the structure of entire sentences (four types of logical phrases: question, motivation, communication, denial).

This work provides conditions for the transfer of the acquired speech material and speech skills in new situations of communication, mastering the meanings of words through matching them in different contexts,

and in the process of analyzing their structure (from basic morphemic analysis to sound-letter). The gradual complication of the scheduled determined by the volume of the dictionary, reflecting their content: the first year - 50-200 words, second year - 230-400 words, for 5 years - 2000-2300 words. Under the program, the words are mostly match in phrasal material in meaning with different group as in the speech of new words. In addition to phrases are conversational practiced specially selected utterances with typical syntactic structures that allow children to master the grammatical structure of the language. In the program, starting from the second year of study, are 10 typical structures of sentences with their complex variants. In the first and second year, children learn a global reading of the words on the labels, auditory-visual perception of the teacher's spoken words, phrases, independent approximate pronunciation of the presented speech material in concrete speech situations. Preparatory work for assimilation of the word dactyl. In the third year, children learn analytical reading of the dactyl words, the data in printed form on plates, orally-dactyl speech, and self-gestures learned speech material, the use of oral speech in the form of intensive accumulation of new words and phrases in their oral dactyl perception and reproduction. In subsequent years, the work on formation of speech in different forms in accordance with the conditions of their operation. Dactylogy at all years of schooling is used as an adjunct (for reading, conscious speaking, writing).

All directions on the speech implement in the same occupations; the occupations differ only by theme, not by work area. The timetable and in the curriculum of classes in development of speech not divided into species, which is dictated by the need for an integrated approach to teaching all forms and types of speech and combinations of each session all areas of work on the speech. The leading form of work is a frontal lesson with a subgroup of six side-by-side teacher speech pathologist and educator in the morning. Methods of teaching speech: encouraging the child to speak by imitation of the teacher in creation of game situations; when they need to communicate in practical joint activities, in the process of actions with real objects or their images; special training exercises and educational games, aimed at verification of various elements of speech. This section of the program has direct link with all other topics and aim at enriching child development, correction of the defect, it also lets you organize spontaneously accumulated in different terms of the speech material, and it makes testing to the level of the speech skill. Requirements for the speech, all sides and forms stated in this section and the amount of speech material presents in a General dictionary, are a guideline for the development of speech in all other sections of the program. The assimilation program in full calculated on a five-year period of study. The first year is diagnostic. The educational material presented in the program for each year of study and within each year, divided on a quarterly basis (three quarters in each academic year).

- 1 Андреева Е.И. «Психолингвистические основы обучения глухих устной речи». - ЛГПИ, 1976.
- 2 Аутаева А.Н. «Индивидуальный подход в обучении неслышащих школьников звукопроизношению» (учебно-методическое пособие для студентов и сурдопедагогов). - А., 1999.
- 3 Бельтюков В.И. «Об усвоении детьми звуков речи». - М.: Просвещение, 1967.
- 4 Аутаева А.Н. «Социально-психологические основы формирования звукопроизношения у детей с нарушениями слуха». - А., 1999.
- 5 Андреева Е.И. «Некоторые психологические проблемы формирования произношения у глухих учащихся» В сб. «Сурдопедагогика и сурдоаудиология». - Л., 1969.
- 6 Аханов К.Тіптілімінің негіздері: – Алматы: Өлке баспасы, 2010.
- 7 Боскис Р.М. «Глухие и слабослыщащие дети». - М.: Изд АПН РСФСР, 1963.
- 8 Аутаева А.Н. Психолого-педагогические основы формирования звукопроизношения у детей – казахов с нарушениями слуха 7-8 лет. Дисс. канд. психол. наук. - Алматы, 1999.
- 9 Боскис Р.М. «Глухие и слабослыщащие дети». - М.: Изд АПН РСФСР, 1963.
- 10 Денисова И.А. Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс (научный проект). \Хабаршы – Вестник Каз НПУ им.Абая. - Серия «Специальная педагогика». - №3(38), 2014.

Түйін

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қазақ тіліндегі спецификалық дыбыстарды меңгеру деңгейі анықталды. Қазіргі уақытта есту қабілеті зақымдалған баланы сөйлеу тіліне үйрету мәселесі кеңінен зерттелінген. Соған байланысты оқушылардың дыбыс айту дағдыларын қалыптастырудың түрлі жолдары қолданысқа енгізілуде.

Түйін сөздер: спецификалық, есту қабілеті зақымдалған, жеке сабақ.

Резюме

В статье рассматривается уровень усвоения казахских специфических звуков у детей с нарушениями слуха. В связи с этим вводятся разные способы формирования навыков по звукопроизношению.

Ключевые слова: специфические, индивидуальные занятия, дети с нарушением слуха.

УДК 376-056.36

ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЗА РУБЕЖОМ И В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Дмитрова А. А. – студент 4 курса, 5В010500 - «Дефектология» (логопедия) КазНПУ им. Абая
kafedraspkaznpu@mail.ru

Научный руководитель: Оразаева Г. С. – к.п.н., доцент кафедры специального образования
КазНПУ им. Абая

EXPERIENCE OF INTEGRATION CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS INTO EDUCATIONAL ACTIVITIES ABROAD AND IN KAZAKHSTAN

G.S.Orazaeva, A.A.Dmitrova – *Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of Kazakhstan*

Дети с расстройствами аутистического спектра в зависимости от уровня интеллекта и состояния речи могут обучаться в различных организациях образования: общеобразовательной школе, школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, вспомогательной школе и др.

В статье представлен мировой и отечественный опыт включения детей с аутизмом в общеобразовательную среду.

Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра, аутизм, международный опыт.

Анализ международного опыта по обучению детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) показал, что во всем мире отмечается активная тенденция включения детей данной категории в общеобразовательный процесс (Европейские страны, США, Восточная и Южная Азию, Китай, страны постсоветского пространства).

Как показывают исследования (О.С. Никольская и др.), обучаемость и социальная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра аутизмом может быть различной в зависимости от степени выраженности аутизма [1]. Дети с РАС в зависимости от интеллектуальных возможностей могут обучаться по программе общеобразовательной школы, либо по программе школ для детей с задержкой психического развития и нарушениями речи или для детей с умственной отсталостью.

Одной из ведущих организаций, занимающейся проблемами оказания помощи детям с РАС и их семьям, является партнер ООН - Всемирная организация **Autism Speaks**. Autism Speaks является инициатором проведения Всемирного дня распространения информации об аутизме под эгидой ООН, множества других инициатив осуществляемых на международном уровне. Одним из аспектов деятельности организации является внедрение экспериментального проекта по подготовке детей с аутизмом к инклюзивному образованию «АВА-класс».

Следующая крупная мировая организация, занимающаяся вопросами аутизма, в т.ч. и обучения данной категории детей это «**Аутизм Европа**» – ведущая европейская ассоциация. В этом году «Аутизм Европа» исполнилось 30 лет. Autism Europe представляет интересы более пяти миллионов людей с расстройством аутистического спектра и их семей в Европарламенте и других профильных организациях. Autism Europe объединяет около 80 ассоциаций, занимающихся проблемой аутизма из более чем 30 европейских стран. Каждые три года Autism Europe организует международный конгресс, чтобы дать возможность встретиться специалистам и семьям детей с РАС для решения общих проблем аутизма.

Целью деятельности общества **Natiolal Autistic Society (NAC) (Британия)** стало объяснение обществу, что при положительном настрое, дети с аутизмом могут учиться и жить «нормально». Первым достижением было создание школы в сентябре 1963 года, где главным учителем была Сибил Елгар. Ее успехи создали возможность для открытия следующих школ, а также обучающих организаций для взрослых. Общество постепенно основывало новые школы и организации для взрослых везде, где была такая потребность в Великобритании. В 1982 году общество изменило название на Национальное Общество Аутизма (NAS), в связи с возрастающей группой взрослых с аутизмом.

В государстве Израиль существует 20-ти летняя практика внедрения инклюзивного образования в обычных школах специалистами, которые работают с особенными детьми, в т.ч. с детьми с

аутистическим спектром развития. Данная практика реализуется через различные программы, в т.ч. программу «Early Childhood Education for Children with Special Needs». Для детей с аутизмом практика инклюзивного образования основана в основном на модели АВА. Главный принцип системы образования Израиля – оказать как можно больше помощи ребенку с особыми потребностями в раннем детстве, чтобы он смог к 6 годам пойти в массовую школу.

На постсоветском пространстве инклюзивное образование для детей с аутизмом рассматривают через различные модели включения детей с регулярные классы.

В Республике Молдова активно внедряется модель АВА - ресурсного класса (Intelegem Autismul (Молдова). Основные направления, реализуемые данной моделью является:

- формирование команды АВА специалистов, которые будут работать с ребенком по индивидуальной программе под супервизией опытных сертифицированных специалистов;
- налаживание инклюзивного образования для детей с аутизмом. А так же просветительская работа среди специалистов обычных детских дошкольных учреждений (ДОУ) при отсутствии профильных учреждений для детей с РДА;
- просветительская деятельность с целью формирования толерантного и благоприятного общественного мнения к детям-аутистам;
- привлечение государственных структур, различных организаций, фирм и частных лиц для участия в различных мероприятиях с целью внесения вклада в решение общенациональной проблемы борьбы с детским аутизмом;
- защита прав детей и семей с детьми с аутизмом.

В г.Москва идет апробация проекта по внедрению Ресурсного класса для детей аутистов.

Анализ состояния по включению детей с РАС в Республике Казахстан показывает, что в этом направлении проводится определенная работа.

Аутизм (МКБ-10) выделяют в Республике Казахстан как психиатрический диагноз, относят не к психическим заболеваниям, а к нарушениям психологического развития, при котором отмечаются врожденные нарушения или трудности общения, социального взаимодействия и стереотипные формы поведения.

Постановка диагноза «аутизм» в психолого-медико-педагогической консультации (далее ПМПК) диктуется исключительно необходимостью проведения комплексных, и прежде всего психолого-педагогических реабилитационных мероприятий.

В течение последних лет ПМПК регулярно выявляет все большее количество детей с аутизмом, так по данным статистических отчетностей областных ПМПК в 2003 году было выявлено 77 детей с аутизмом, а к 2013 году их число составило более 1000 детей. [2]

Определение детей в общеобразовательные (инклюзивные) и специальные (коррекционные) организации образования в нашей республике проводится на основе комплексного обследования детей в психолого-медико-педагогических консультациях.

Направление детей в организации образования осуществляется в соответствии с Методическими рекомендациями по определению детей с аутизмом в организации образования, утвержденных Министерством образования и науки РК (№ 4-02-4/1435 от 28 мая 2010г.).

В соответствии с методическими рекомендациями по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями (от 16.03.2009 года) дети с аутизмом могут обучаться в специальных классах при общеобразовательных школах, могут учиться совместно со здоровыми детьми в одном классе, но при наличии не более двух учащихся с ограниченными возможностями [3].

Система оказания помощи детям с РАС в Казахстане включает следующие направления:

1. Раннее выявление детей с риском аутизма

Скрининг психофизических нарушений у детей раннего возраста проводится в организациях родовспоможения и первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) системы здравоохранения.

Выявленные в результате скрининга дети группы риска направляются в психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) на углубленное комплексное обследование.

2. Диагностико - консультативная помощь оказывается в условиях

ПМПК, где определяются приоритеты в коррекционной работе.

3. Консультирование семьи позволяет воздействовать на семью, способствовать терапевтически целесообразному пониманию состояния ребенка. Помочь родителям проследить взаимосвязь и взаимообусловленность нарушений и с выделением главной проблемы.

Привлечь родителей к грамотной педагогической и воспитательной работе с ребенком и обучение ее методам.

3. *Оказание коррекционной помощи.* Обучение и воспитание в организациях образования, подразумевает выбор образовательного маршрута, который заключается в:

1. Индивидуальная психологическая помощь ребенку и семье в реабилитационных центрах и кабинетах психолого-педагогической коррекции.

2. Определение адекватных условий обучения и воспитания на основе заключения и рекомендаций ПМПК.

3. Обучение и воспитание в дошкольных и школьных организациях образования.

В г. Алматы с сентября 2013 г. ОФ «Ашық Әлем» запустил пилотный проект «Организация социальной адаптации и включения в общеобразовательное пространство детей с ограниченными возможностями (на примере детей с расстройствами аутистического спектра)» совместно с Акиматом города Алматы, Управлением образования г. Алматы, КГУ «Алматинский городской реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями» Управления образования г. Алматы. Генеральным супервизором проекта является «Center for Children with Special Needs» in Glastonbury, Коннектикут, США, центр для Детей с Особенности Развития.

Реализация данного проекта направлена на разработку и апробацию одной из моделей инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями. В частности, создание ресурсной комнаты деятельность которой позволит оказывать помощь детям с РАС успешно интегрироваться в учебное пространство регулярного класса.

Каждый ребенок, согласно целям проекта должен сопровождаться в образовательном пространстве помощником-тьютором, в обязанности которого входит наблюдение за выполнением индивидуального коррекционно-развивающего плана. При этом, каждый ребенок ресурсной комнаты входит в списочный состав регулярного класса/группы. Одним из ключевых положений проекта является интеграция ребенка с аутизмом в регулярный класс и группу детского сада.

Проанализировав мировой опыт мы можем сделать вывод, что процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему обучения может быть успешным. Включение детей с аутизмом в массовую образовательную систему (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996) можно считать гражданским правом, ответственным за формирование соответствующего социального развития.

1 *Potter, P. and Wittaker, C. (2001) Enabling Communication in Children with Autism. London: Jessica Kingsley Publishers*

2 *Янушко, Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком/ Е.А.Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.-2005. - N1. - С.70-75.*

3 *Никольская, О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения/ О.С. Никольская // Дефектология.-2007. - N1. - С.12-26.*

4 *Сухорукова И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом. // Сибирский вестник специального образования. – 2012. - №2 (6). – С. 130-139.*

5 *Brereton A. Core features of autism: communication. - 2011 (http://www.timeforafuture.com.au/fact_sheets/core_features_communication...).*

Summary

The article presents the global and domestic experience of inclusion of children with autism in the general education environment.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorder, autism, international experience

Түйін

Бұл мақала аутизмді бар балалармен әлемдік қарым-қатынастың қоршаған ортадағы интеграциясын.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім, аутизм спектрі бұзылуы, аутизм, халықаралық тәжірибе.

УДК 376-056-264

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ ОҚИТЫН МҮМКІНДІКТЕРІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Тулебиева Г.Н. - *п.ғ.магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Қазақ тілінде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балаларға арнайы білім беру зертханасының меңгерушісі, Түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы. Қазақстан Республикасы. Алматы қаласы, gr1_60@mail.ru*

PROBLEMS OF TRAINING AND EDUCATION OF THE CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES, WHO ARE TRAINED ON THE KAZAKH LANGUAGE

G.N.Tulebieva – *Kazakh National pedagogical university named after Abai / Almaty. Republic of Kazakhstan*

Мақалада мүмкіндіктері шектеулі қазақ тілінде оқитын балаларға білім беру және тәрбиелеу мәселесі қарастырылады. Қазіргі кезде қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін түзету-педагогикалық жұмысын ұйымдастыруға арналған әдістемелік материалдардың тапшылығы мен ғылыми тұрғыдан толық зерттелмегені зертхана қызметкерлерінің зерттеу тақырыптарын таңдауға мүмкіндік берді: «Қазақ тілінде оқитын жалпы білім беру мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары», «Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету-логопедиялық жұмысының ғылыми-әдістемелік негіздері», «Әртүрлі институционалдық жағдайларда көру қабілеті бұзылған балалардың түзете дамыту үрдісін жобалау».

Түйін сөздер: арнайы білім беру және тәрбие, сөздің буындық құрамы, дыбыстық-буындық талдау мен жинақтау, көру қабілеті зақымдалған оқушылар, жазбаша сөйлеу тілі бұзылған оқушылар.

ҚР білім беру саясатының басты міндеті 2015 жылға дейін білім беру жүйесін дамыту Концепциясы мен басқа да нормативті құжаттарда көрсетілген білім беру сапасын арттыру болып табылады. Осы міндеттердің бірі «барлық адамдарға қолжетімді сапалы білім беруді қамтамасыз ету» деп белгіленген.

Қазіргі таңда арнайы білім беруде өзекті мәселелердің бірі қазақ тілде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балаларды тәрбиелеу мен оқытуды ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету. Бұл мәселе аясында Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми практикалық орталығының қазақ тілде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балаларға арнайы білім беру зертханасының ғылыми қызметкерлері еңбек етуде.

И.Н. Садовникованың деректері (1993) жалпы білім беру оқушыларының 28%-да, ал Л.Г.Парамонованың зерттеулері (2001) - 30%-да жазуында әртүрлі бұзылыстары байқалатынын мәлімдейді. Бұл деректер арнайы логопедиялық, психологиялық-педагогикалық жұмысты, қажеті бар жерде медициналық көмекті қажет ететін оқушылардың санының көптігін дәлелдейді [1, 2]. Жазудағы бұзылыстарының ішінде кең таралған түрі - тілдік талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған дисграфия екенін А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.К. Колповская [3], т.б. өз еңбектерінде атап кеткен. Қазақ тілді балалардың арасында жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу мәселесін қарастырып жүрген отандық зерттеушілер Өмірбекова Қ.Қ., Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. [4, 5, 6].

Заманауи логопедияның теориясы мен тәжірибесінде қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін түзету-педагогикалық жұмысын ұйымдастыруға арналған әдістемелік материалдардың тапшылығы мен ғылыми тұрғыдан толық зерттелмегені келесі зерттеу тақырыптарын таңдауға мүмкіндік берді:

1. Қазақ тілінде оқитын жалпы білім беру мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары.

2. Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету-логопедиялық жұмысының ғылыми-әдістемелік негіздері.

Арнайы педагогика саласында тағыда бір өзекті мәселенің бірі – көру қабілеті терең зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту болып табылады. Соңғы кездері көруінде әртүрлі кемістігі бар балалардың саны ұлғаюда. БДСҰ көрсеткіштері бойынша қазіргі кезде әлемде көру қабілеті

зақымдалған адамдардың саны шамамен 150 млн. құрады. Көру қабілеті бұзылған балалардың даму деңгейі өз құрбыларына қарағанда әлде қайда төмен болады. Республикадағы арнайы білім беру жүйесін жетілдіруге қойылатын қазіргі уақыттағы талаптар мен көру қабілеті зақымдалған қазақ балаларын сөйлеу тіліне үйретудің теориялық және әдістемелік негіздерінің жоқтығы арасындағы қарама-қайшылық ойлантарлықтай жағдай.

Аталған қарама-қайшылық зерттеу өзектілігін анықтады – бастауыш мектеп кезінде көру қабілеті зақымдалған балаларында ауызша байланыстырып сөйлеу тілінің табысты қалыптасуын қамтамасыз ететін, нәтижелі жұмыс жүйесін іздеу. Бұл зерттеу тақырыбын анықтауға мүмкіндік берді: «Өртүрлі институционалдық жағдайларда көру қабілеті бұзылған балалардың түзете дамыту үрдісін жобалау».

Зерттеу барысында келесі міндеттер шешуге бағытталған жұмыс жүргізілді:

зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік әдебиеттерді зерттеу, талдау; қазақ тілінде оқитын жалпы білім беру мектептің бастауыш сынып оқушыларында дисграфияны алдын алу және түзету бойынша логопедиялық жұмыс жүйесін, дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы мәселесін, көру қабілеті терең зақымдалған 0-1 сынып оқушыларының ауызша байланыстырып сөйлеу тілінің дамыту мәселесін теориялық негізін ғылыми тұрғыдан негіздеу, практикалық тұрғыдан құрастыру, логопедиялық жұмыс жоспарын құрып тәжірибеге еңгізіп, тиімділігін белгілеу. Сонымен қатар зерттеу жұмысы барысында анықтаушы эксперименттер жүргізіліп, қол жеткізген нәтижелеріне сандық, сапалық талдау жасалып, зерттеу нәтижелері толық қорытындыланып сипатталды; бірінші сынып оқушыларын дисграфиядан сақтандыруға, яғни жазу процесінің функционалдық базисін дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйеленіп қарастырылды; тапсырмалар мен жаттығулар кеңістікті бағдарлау, көру функцияларын дамыту, моторлық сферасын дамыту бағыттары бойынша жүйеленіп, сипатталды.

Тілдік талдау мен жинақтау дағдыларының қателері бүгінгі күні кең таралған болып отыр. Ол баланың мектепке барғанында жазу процесінің қалыптасуын қиындатады, пәндер бойынша үлгермеушілікке әкеліп соғады, оқушылардың оқуға деген кері көзқарасын қалыптастырады және тұлғаның өзін бағалауы мен тұлғалық өсуін төмендетеді. Талдау нәтижесінде алынған мағлұматтарды негізге алып мыналар айқындалды: бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарының алдын алу мақсатында балалар бақшасының мектепалды даярлық топтарында сөйлеу процестерін анықтап, дұрыс түзетуге бағытталған кешенді логопедиялық тексеру жүргізу қажет екені анықталды [6].

Көру қабілеті зақымдалған балалардың ауызекі байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру мүмкіндіктерін Ғ.А. Абаева мен И.Т. Жангельдинаның зерттеу жұмыстарында қарастырған.

Зерттеу жұмысының нәтижесінде авторлар төмендегідей тұжырамдама жасады:

1. Әңгімелеудің меңгерудің жалпы тенденциясы болғанымен көру қабілеті зақымдалған балалар қалыпты көретін балаларға қарағанда артта қалуда.

2. Өз тәжірибесіндегі әрекеттерді әңгімелеуден гөрі, объектіні бейнелеу кезінде мәтінің композициялық құрылымы толық сақталған және логикалық ойлауы дұрыс айтылған, өзбетінше орындай алды.

3. Көру қабілеті зақымдалған балалар сюжеттік сурет бойынша әңгіме құрастыру кезінде әрекеттердің реттілігі көрсетілген объектілер арасындағы өзара байланыстарды құру қиындықтар туғызды. Заттық суреттер бойынша заттармен жасаған жұмыс тәжірибелерін сюжеттік суреттерге алмастырып отырды. Нәтижесінде нашар көретін және көрмейтін балалардың сюжеттік сурет бойынша әңгіме құрастыруда заттардың негізгі белгілерін айту және оқиғалар желісін қысқаша баяндаумен шектелген. Мұны практикалық, әлеуметтік тәжірибенің жеткіліксіздігімен, күрделі, көпсалалы көрнекілікті қабылдау амалдары мен тәсілдерінің толыққанды қалыптасуымен түсіндіріледі.

4. Көру қабілеті зақымдалған балаларға оқиғаның нақты, біркелкі жағдайларын талдап, ерекшелеп бере алмау тән.

Жоғарыда айтылған дәлелдемелер сөйлеу тілі және көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша түзете дамытушылық жұмыстарын қалыптастыру мен жетілдіруін қажет екенін көрсетеді.

Сонымен, зертхана ізденістерін іске асыру ҚР мектепке дейінгі білім беру жүйесінің жаңарту заманауи тенденциялары және Мемлекеттік білім беру стандартымен тығыз байланысты. ҚР 2011-2020ж.ж. білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасына сәйкес білім беру жүйесінің алдына қойылатын өзекті мәселесінің бірі – даму мүмкіндіктері шектеулі балаларға сапалы білім беруді қамтамасыз ету және мазмұнын жаңарту болып табылады. Мемлекеттік жалпыға білім беру

стандартында мектеп оқушыларын базалық білім беру мен тәрбиелеу мазмұнына сәйкес және білім әрекетінің нәтижесі ретінде баланың құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған жаңа технологияларды құрастыру қажеттілігі белгіленген. Мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытудың мазмұнын, әдістері мен ұйымдастыру түрлерін құрастыруда көптеген жетістіктерге қарамастан, арнайы білім беру ұйымдарында педагогикалық үрдісті ұйымдастыруын және оларды бағдарламалық-әдістемелік қамтуын талдау негізінде, әліде білім беру мұқтаждығын түсінуде бір қатар қиындықтар шешілмегенін айтып кеткен жөн. Бұл жағдайда даму мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру мен тәрбиелеу үрдісін жетілдірудің тиімді жолдарының бірі – технологиялық тұрғыдан іске асыру болуы мүмкін.

Қазіргі кезде мүмкіндіктері шектеулі қазақ тілде оқитын балалармен жүргізілетін түзету-педагогикалық жұмысының технологияларын құрастыру және апробациядан өткізу өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Сондықтан зертхана қызметкерлерінің зерттеу тақырыптары өз өзектілігін, тәжірибелік маңыздылығын дәлелдейді.

- 1 Садовникова И.Н. *Дисграфия, дислексия: технология преодоления*. - М., 2011.
- 2 Парамонова Л.Г. *Как повысить грамотность учащихся*. - М., 2012.
- 3 Корнев А.Н. *Нарушение чтения и письма у детей*. – СПб., 1997.
- 4 Өмірбекова Қ.Қ. *Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары*. - Алматы, 2010.
- 5 Тулебиева Г.Н. *Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы*, //Хабаршы. Абай атындағы ҚазҰПУ, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2 (28-29), 2012
- 6 Ибатова Г.Б. *Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету-логопедиялық жұмысының ғылыми-әдістемелік негіздері*, //Хабаршы. Абай атындағы ҚазҰПУ, «Арнайы педагогика» сериясы №2 (41), 2015

Резюме

В статье рассматриваются вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития с казахским языком обучения.

Ключевые слова: специальное образование, дети с нарушениями речи, слуха и зрения, нарушения устной и письменной речи

Summary

Questions of educating and training of children with limit possibilities of development with Kazakh language of educating are discussed In the article.

Keywords: special education, children with violations of the speech, hearing and sight, violation of oral and written language

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

УДК: 376-056.263

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН МЕКТЕПТЕГІ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕНІҢ ЕРЕКШЕЛІГІН АНЫҚТАУ

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к. аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы,
ғылыми жетекші kaznauzake@mail.ru

Бозтай А.С. – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының II-курс
магистранты sell601@mail.ru

MORAL EDUCATION OF CHILDREN WITH A HEARING DISORDER.

Z.N Bekbaeva, A.S Boztai – *Kazakh National pedagogical university named after Abay/ Almaty.
Republic of Kazakhstan*

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларға адамгершілік тәрбиенің ерекшеліктері мен маңызы қарастырылған. Адамгершілік тәрбиені жүзеге асырудың жолдары мен тәсілдері қарастырылған. Адамгершілік тәрбие дегеніміз – бұл мақсатқа бағытталған адам тұлғасын толық қалыптастыру.

Негізгі жалпы адамгершілік моральдық жағдайлар мындаған жылдар бойы, халық әлеуметтік қанауды және моральдық кемістіктерді жоюда адамгершілік тәрбиені қалыптастырған. Халықтар арасындағы сияқты, жеке адамдар арасындағы қарым қатынасқа түсуде өмірлік ережелердің бұзылмауы жай ғана қарапайым мораль мен әділеттілік ережелерге сүйеніп, ұрпақтан ұрпаққа жалғасуда

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған оқушы, адамгершілік тәрбие, бағдарлама, еңбек.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда адамгершілік тәрбиені қалыптастыруда түрлі қиыншылықтар кездеседі.

Ерте жаста есту қабілеті зақымдалған оқушыларда сөйлеу тілінің кеш дамуына байланысты қоршаған ортамен қарым қатынасқа түсу қиын болып келеді. Сонымен қатар, естуінеде кемістігі бар балалар қоршаған ортадағы сөздік қарым қатынастан шектеледі, ұжымдық ойындарға қатыспайды. Бұл ұжымдық әрекетте қажетті адамгершілік қасиеттердің жеткіліксіз дамуына әкеледі.

Осы категориядағы оқушылардың қарым-қатынасқа түсудегі шектеу, сондай-ақ кейбір оқшаулану, адам ойын анық түсінбеу, өз қалауы мен қажеттілігін түсіндіре алмау, еститін адамдармен қарым қатынасқа түсу барысында сенімсіздік, ошпенділік сезімін туғызады. Өшпенділік сезімі еститін адамдардың өріс қылық көрсету барысында аса түседі.

Егер үлкендер, ұстаздар есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеуде және оқытуда еститін адамдармен қарым қатынасқа түсуді дұрыс ұйымдастырып, үйретпесе, олардың мінез құлықтарында көбнесе қорқыныш, ашуланшақ, тұйықтық және т.б. сезімдері пайда болады.

Мұндай балаларды оқытуда арнайы түзету сабақтары жүргізілмесе, олар ұжымдық жұмыс, көмек қолын созу, қызығушылық таныту, достасу, мақсатқа жету сияқты қарапайым жеке қасиеттері дамымайды.

Осы категориядағы бала басқа адамдардың өмірге қатысты моральдық қасиеттерді сөз қылуы, балаларға арналған радио бағдарламаларды, үлкендердің тәрбиелік мақсатта айтылған әңгімелерді естімейді. Сонымен қатар, өз құрдастарымен салыстырғанда олар үнемі даму барысында артта қалып қояды.

Мұндай балалардың адамгершілік қасиеттерін дамытуда, оларға ұнайтын әрекеттерді қолдану: білімге деген құштарлық, еңбексүйгіштік, ұнайтын адамдарға ұқсауы.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерде адамгершілік тәрбиені үйретудің міндеттері мен ерекшеліктері: бала мектепке алғаш келген сәттен бастап, мектеп ұжымындағы тәртіп дағдылары мен еңбек дағдыларын қалыптастыру әрекеті жүзеге асырылады.

Еңбекке және оқуға деген қырым - қатынасын күнделікті оқыту тәрбиелеу процесінде жүзеге асыру қажет.

Бұл, біріншіден, тапсырманы орындауда жауапкершілік сезімін тудырады. Бастапқы кезеңде сурдопедагог пен тәрбиеші тәжірибе жүзінде берілген тапсырманы дұрыс, жақсы және адал

орындатуға үйретуді мақсатқа алады, сол тапсырмаларды орындау барысында бала өмірлік тәжірибие жинап, адамгершілік тәрбиенің алғашқы баспалдағымен көтеріле бастайды.

Екіншіден, еңбекке және оқуға деген қарым - қатынасы тапсырманы нақты және тыңғылықты орындауға негізделеді. Бұл кезде тәрбиеші мен педагог бала қандай тапсырманы өз бетімен орындай алады немесе орындай алмайтынын анықтап, білмейтін дағдыларын дұрыс және тыңғылықты орындауға үйретеді.

Үшіншіден, ұжыммен, ұжымда, ұжым үшін жұмыс жасай білуі және талпынысы берілген қарым - қатынасты құруға арналған. Алғашында бұл жұмыс сынып ұжымына арналса, кейін мектеп ұжымы, соңында Отанына арналады.

Тәрбиеші ұжымдық жұмыс жасауда, жұмысқа деген қызығушылықтарын арттыра отырып, жұмыстың мақсаты мен міндеттерін дұрыс ұйымдастыруы қажет.

Педагог оқушыларды тәрбиелеуде мынандай міндеттерді алға қояды: өз білімін көрсете білу, өз білімдерімен дұрыс бөлісе білу, қиын кезеңде көмек қолын созу, қателерін түзеп көмектесу арқылы моральдық дағдылары мен әдеттерін қалыптастыру.

Сурдопедагог пен тәрбиешінің міндеттерінің бірі, жұмыстың жақсы жақтары мен олардың қортындысын мақсатты түрде қызығушылықтарын танытатындай көрсете білу. Оқушыларды оқыта отырып, олардың еңбектерін басқара отырып, сыныптан тыс мерекелерді ұйымдастыра келе оқушылардың тәрбиесінде адамгершілік сезімін оятады.

Тәрбиеленушілердің сөйлеу тілінің дамуы мен ойлау қабілетінің деңгейлерін ескере отырып, сурдопедагог олардың сөздік қорын байыта отырып, қажетті түсініктерді қалыптастыра келе, көркем туындыларды оқуға және олардың мағынасын түсінуге үйрете отырып, әңгімелесудің түрін дұрыс ұйымдастыру қажет. Кезкелген көркем туындыларды немесе үзінділерді оқыту барысында, сурдопедагог адамгершілік тәрбиенің міндеттерін орындау керек екендігін естен шығармауы қажет.

Қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасқа түсу кезінде, оқыту мен тәрбиелеу процесі кезінде адамгершілік тәрбиенің тұлғалық қасиеті қалыптасады. Осы қасиеттер дағды, әдет, адамгершіліктік тәжірибие негізінде бірінші орында жүзеге асырылады. Сонымен қатар, адамгершілік-тілік сезімдерді дамытуда, елестету мен түсіну негізінде орындалады.

Адамгершілік тәрбиенің мазмұны оның мақсаттары мен міндеттерімен тікелей байланысты. Бұл мазмұн тәрбиешінің жұмысы мен жүйелік бағдарламада көрсетілуі қажет. Бұл бағдарламалар педагог және тәрбиеші, мектеп басшыларымен бекітіліп құрастырылуы қажет. Бұл бағдарламалардың мазмұны жалпы мектеп бағдарламасының негізінде, есту қабілеті зақымдалған балалардың ерекшеліктеріне байланысты құрастырылуы қажет.

Есту қабілеті зақымдалған балалар мектепке алғаш келгенде, сөйлеу тілі дамымаған немесе мүлдем дамымаған болып келеді. Сонымен қатар, олар ненің дұрыс, ненің бұрыс әрекет екенін білмейді, қоршаған әлем туралы түсініктері мүлдем дамымаған, жүйке жүйелері нашар болып келеді.

Сондықтан бала алғаш мектепке келгенде өзін сыныпта, дәліздерде, өз заттары мен мектеп құралдарын дұрыс ұстай білуге, өз сыныптастары мен үлкендермен қарым - қатынасқа дұрыс түсе білуге үйренуі қажет.

Оқыту мен тәрбиелеу барысында педагог маманы, баланы өзін дұрыс ұстауға, әділетті болуға, ақкөңіл сезімін білдіруге, сыныптастары мен ұстаздарға көмектесуге үйрету керек. Бірлесіп атқарылатын жұмыстарды (сыныптық, сыныптан тыс) орындауда көмек көрсете білуі қажет.

Балаларда оқуға және еңбекке деген қалыпты көзқарасты тудыру жұмыс жоспарына кіреді. Барлық оқушылар бірге, жеке және күнделікті берілген тапсырмаларды ақылға сай, әділетті орындау қажет. Сонымен қатар қоғамдық және мектепшілік тапсырмаларды да орындауға қызығушылықтарын туғызу мектеп педагогтарының алдына қойған мақсаттарының бірі болуы қажет. Сонымен қатар, педагогтар мен тәрбиешілер балалардың әрекеттері мен тапсырмаларды орындауларын бақылап, талқылай келе, оларды мақтау арқылы немесе қателіктерін түзету арқылы балаларда адамгершілік сезімімен қатар, еңбекке деген сүйіспеншілік және жауапкершілік сезімдерін туғызады. Естімейтін балаларды еңбек сабағында дұрыс жан-жақты дамыту арқылы қоғамға қосу әр сурдопедагог маманының алға қойған мақсаттарының бірі болуы қажет. Осы топтағы балаларда еңбек сабағына аса зор көңіл аударылады. Жалпы айта келгенде, еңбек пәні және тағы басқа оқыту пәндері өзара бір-бірімен тығыз байланысты, себебі баланың танымдық процестерін және жан-жақты дамыту арқылы біз оларды қоғамға қосуға мүмкіндік жасауымыз қажет.

Тәрбиешілер мен педагогтар бірлесе келе оқушылардың қоғамдық іс-шараларға белсене қатысуын жоспарлайды. Берілген тапсырма түрі балалардың орындауында қиыншылық туғызбайтындай,

орындай алатындай етіп ұйымдастыра келе, тапсырманы орындау қортындысы балаға айтылып, қоғамдағы адамдармен бағалануы қажет.

Берілген тапсырмаларды дұрыс ұйымдастыру және олардың міндеттерін дұрыс бағыттау білу арқылы, мақсатты түрде балалар тапсырмаларды орындау барысында ұжымдық, досық қасиеттерінің дамуы қалыптасады. Мектеп және қоғамдық жұмыстарға балаларды араластыру арқылы, балада Отан сүйгіштік сезімдерін қалыптастыру мақсатында ұйымдастырылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу тілін және ойлау процестерін дамытумен қатар, эстетикалық әңгімелесулерді кірістіру оқу жоспарында жоспарлануы қажет. Сонымен қатар, адамгершілік тәрбиені қалыптастыруда көркем әңгімелерді оқытуда, берілген кейіпкерлердің іс-әрекеттерінің жағымды және жағымсыз жақтарын талқылау арқылы жүзеге асыруға болады.

Адамгершілік тәрбиені сәтті жүргізу үшін, оқушылардың әрекеті мен өмірін қатаң және нақты түрде ұйымдастыру қажет. Арнайы мектеп ұжымы адамгершілік тәрбиені атқару үшін арнайы жағдай жасауы керек. Сонымен қатар, күн тәртібін құрастыру және сол тәртіпті қадағалау қажет. Әр оқушы күн тәртібін уақытты орындау арқылы, оларда оны сақтауда жауапкершілік сезімі пайда болады. Ережелерді сақтау арқылы қажетті әдеттер жиынтығы пайда бола бастайды. Күн тәртібін қадағалау процессі барысында ұқыптылық, ұйымдастырушылық және ұжымшылдық қасиеттері тәрбиеленеді. Уақыт келе оқушылар ұйымдастырылған жұмысты уақытылы орындау олардың жұмыстарын жеңілдететініне көздері жетеді. Оқу процесі, сыныптан тыс, мектептен тыс ұйымдастырылған жұмыстар нақты анықталған жағдай барысында жүргізілуі тиіс. Егер оқушы сөздік бұйрықтарды түсінбесе, онда оған нені қай уақытта жасау қажеттілігі туралы ұсыныстарды көрсету қажет.

Алғашқы кезеңдерде ережелерді елестету және қалыпты тәртіпті орындау барысында оқушылар сөздік түсіндірмелі бұйрықтарды түсінбесе, олар өздерінің мұғалімдері мен тәрбиешілеріне ұқсау арқылы орындауы мүмкін. Мектеп қабырғаларында олар басқа бөтен адамдармен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігі болмағандықтан, олар өздерінің тәрбиешілеріне ұқсауға тырысады. Сол арқылы оларда алғашқы өзін дұрыс ұстауға байланысты дағдылардың алғашқы этаптары қалыптаса бастайды. Сонымен қатар, осы кезеңді орындау үшін міндетті түрде тәрбиеші ұстануға лайықты үлгі болуы қажет. Көбінесе оқушылар өздеріне ұнайтын және сыйлайтын тәрбиешілер мен педагогтарға ұқсағысы келеді. Педагог үлгісі мен авторитеті оның атқаратын жұмысында көрсетіледі, егер педагог өз жұмысын жақсы көрсе, балаларға мейрімді және сонымен қатар, қатал болуы мен адал әрекеттері, өз жұмысын тыңғылықты орындауы, тәрбиелік оқыту жұмысын дұрыс ұйымдастыра білуі лайықты үлгі болуға және балалардың педагог бойындағы осы қасиеттерді байқауы жалпы оқыту процессі барысында орындалады. Бастауыш сынып оқушылары көркем әдебиеттердің мазмұнын дұрыс түсінбегендіктен, оларға мимикалық әрекеттерді көрсете отырып, кейіпкер әрекетін сомдау арқылы түсіндіруге болады.

Қорыта келгенде, естімейтін оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу түрлі жұмыстардың, мектеп қабырғасында көптеген іс-шаралардың, күн тәртібін қадағалау және еңбекке оқыту барысында, жалпы түрлі психологиялық сезімдеріне әсер ете отырып дамытуға болады. Осы берілген тапсырмалар түрі арқылы естуінде кемістігі бар балаларды қоғамнан шектетпей, оларды тең құқылы өмір сүруге тәрбиелеу арқылы қоғамға қосу әр азаматтың міндеті болып табылады.

1 Андреева Л.В. «Сурдопедагогика». - М., 2005. - 352с

2 Богданова О.С. «Беседы о нравственном воспитании». - М.: Просвещение, 1999. - 143 с.

3 Под редакцией проф. А.И.Дьячкова «Сурдопедагогика». - М., 1963. - 231 с.

4 Божович Л.И. «О нравственном воспитании и развитии детей» вопросы психологии – 1975г - №1 – с 13-15.

5 Денисова И.А. Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс (научный проект). //Вестник Хабаршы КазНПУ имени Абая. - №3. - 2014. - С.73-101.

Резюме

В этой статье рассматриваются вопросы нравственного воспитания детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: нравственное воспитание, программа, дети с нарушениями слуха, труд.

Summary

The article discusses the moral education of children with hearing impairments.

Keywords: moral education, hearing impairments, program, work.

УДК 376.927

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

И.А.Денисова – к.п.н, ст.преподаватель кафедры Специального образования Казахского
Национального педагогического университета имени Абая. Алматы. Казахстан
irenadenisova@mail.ru

ABOUT THE ORGANIZATION AND THE CONTENT OF CORRECTIONAL RHYTHMICS AS SCHOOL SUBJECT

I.A. Denisova – *Kazakh National pedagogical university named after Abay. Almaty. Republic of Kazakhstan*

У детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР) наблюдается спастичность или вялость лицевой или артикуляционной мускулатуры, малодифференцированная скудная мимика, невыразительные жесты, что резко снижает их возможности детей к формированию коммуникативной компетентности и социальной адаптации. Введение в Типовой учебный план коррекционных школ Республики Казахстан специального предмета «Коррекционная ритмика», основное содержание которого составляет двигательная деятельность в сочетании со словом и музыкой, призвано способствовать коррекции и развитию двигательной сферы, интеллектуальных и сенсорных возможностей детей с психофизическими нарушениями, - то есть преодолению их первичного дефекта. Но, одновременно с этим, Коррекционная ритмика как учебный предмет имеет целью развитие эмоционально-волевой сферы детей.

Статья посвящена разработке тематических, методических и организационных аспектов уроков коррекционной ритмики в специальной школе, - на примере школ (классов) для детей с тяжелыми нарушениями речи, в связи с утверждением и введением в действие новых Типовых специальных образовательных учебных программ. (Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от «3» апреля 2013 г. № 115. Приложения 145, 146, 147). Материал статьи, надеемся, поможет учителям начальных классов в организации уроков по этому предмету, имея в виду, что, согласно данным мониторинга, проведенного Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики РК, сегодня высшее педагогическое образование по специальности «5В 010500-Дефектология» имеют не более 37 % педагогов, работающих с детьми с ОВР [1].

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, Образовательная программа, коррекционная ритмика, урок, речевая работа.

Среди ожидаемых результатов ритмического воспитания детей с ОВР – средствами музыкального искусства развивать у ребят эстетические чувства, правильное представление о прекрасном, эмоциональность, расширять их знания из области этикета, воспитывать культурные привычки. Эмоциональность учителя ритмики обеспечивает импульс для достижения этих целей. Учитель ритмики должен стать творческим лидером. Он сам должен стремиться к творчеству, стремиться к движению вперед. И, если он испытывает восхищение перед миром, работает над собой, то это движение будет!

Знания и впечатления, полученные детьми на уроке, должны остаться на всю жизнь, должны принести одновременно и пользу, и удовольствие. Это возможно только в одном случае: если учитель превращает свой учебный кабинет в творческую мастерскую. К сожалению, согласно нашим наблюдениям, творческие задания на уроках ритмики в специальных школах и классах для детей с ОВР (ограниченными возможностями в развитии) занимают менее 10% учебного времени.

Для урока ритмики психологическая, коррекционно-техническая, интеллектуальная, профессиональная подготовка недостаточны. Необходимо подготовиться к уроку еще и эмоционально. Особенно важно в эмоциональной стороне профессионального мастерства учителя ритмики умение найти верный тон урока. Это одна из сложнейших задач подготовки учителя в настоящее время, но она может успешно решаться через формирование у учителя элементов актерского мастерства.

Согласно программе по коррекционной ритмике, дети с ОВР, соприкасаясь с музыкально-ритмическим материалом, приучаются чувствовать настроение, мысли и эмоции других людей[2]. Эмоциональная отзывчивость – одно из базовых коммуникативных качеств, которым специальная школа должна вооружить ребенка, выпуская его в большой мир, в социум. Слушание музыкальных отрывков и целых произведений, последующее обсуждение прослушанного с точки зрения изобразительных средств (темпа, ритма, динамики, характера, настроения) приобщают детей с ОВР к миру

мыслей и чувств, к миру человеческих взаимодействий. Любое воспитание – триединый процесс, состоящий из воздействия на мыслительную, духовную и поведенческую сферу ребенка. Невозможно сформировать правильное поведение, культурные привычки, не проникнув в душу и разум ребенка. В некотором смысле урок ритмики можно рассматривать как неиссякаемый ресурсный центр духовного развития ребенка. Есть условия и средства: красиво обставленный просторный и светлый кабинет, зеркала, специальная форма, которая подчеркивает всю красоту точных и координированных движений, необходимость соблюдать бальный этикет при отработке танцевальных элементов, красивая ритмичная музыка, интересные оригинальные упражнения, объединяющие движение, музыку и слово в единый ритм. Но для того, чтобы все эти средства стали эффективными, возымели коррекционное воздействие, необходимы усилия учителя. Полезным для него может быть один из известных в театральной педагогике приемов, получивший название “прием отождествления”, то есть слияние своего “я” с образом, мыслью, которую необходимо раскрыть в изучаемом и/или обсуждаемом произведении. Этот прием предполагает не только большую предварительную работу над музыкальным и танцевальным произведением (знание эпохи, истории создания, художественного и мировоззренческого контекстов и т.д.), но и естественное органическое “проживание” педагогом художественного образа этого произведения. Только тогда возможно истинное общение между детьми и учителем.

Для учителя коррекционной ритмики чрезвычайно важно уметь быть выразительным во всех своих проявлениях, уметь находить адекватную внешнюю форму выражения переживаемых им чувств, эмоций. Поэтому педагогу необходимо научиться не бояться определять словами, выразительными движениями, мимикой содержание каждого из предлагаемых заданий. При этом надо постоянно помнить о том, что обойтись одним чувством нельзя, необходимо интеллектуально, технически, изучить ритмический материал. “Если нет материала, чувству не во что излиться” (С.Волконский, [3].) Эмоциональное начало должно органично соединиться в мастерстве педагога-ритмиста с аналитическими и коррекционно-педагогическими, дефектологическими способностями.

Для предмета “Коррекционная ритмика” общение – одно из центральных понятий. Это, прежде всего, взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке ритмики можно определить и как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, поэтического текста, танцевального элемента с опытом нравственных отношений, заложенным в ритмическом материале. Многообразная палитра взаимоотношений предстает на уроке: между

- музыкой, движением, речью, учителем и учениками;
- учителем и учениками;
- детьми в коллективных формах деятельности.

Согласно Программе по коррекционной ритмике для детей с тяжелыми нарушениями речи (Приказ МОН №115 от 09.04.2013), примерно половина материала, который отрабатывается на уроке, должна быть связана с музыкой. В этом и состоит основной коррекционный и терапевтический эффект ритмики как метода: речевой ритм как наиболее пораженное звено ритмической системы ребенка идет вслед за наиболее сохранным музыкально-ритмическим чувством, подстраиваясь под него и совершенствуясь. Таким образом, чтобы сохранить целесообразность ритмики как коррекционного предмета, нужно воспитывать в ребятах с самого начала занятий умение слышать музыку и размышлять о ней. Уже на первом уроке первого года обучения в классе должен быть установлен непреложный закон: когда в классе звучит музыка или идет демонстрация танца, ни один из ребят не должен поднимать руки или говорить. При этом необходимо, чтобы дети сразу же поняли, что они должны выполнять этот закон не потому, что того требует дисциплина, а потому, что когда звучит музыка, только внимательно следя за ее звучанием, можно глубоко воспринять ее и по-настоящему понять. Учиться слышать музыку, видеть и понимать танец или произведения устного жанра и чувствовать их ритм учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и при обыгрывании психогимнастических сюжетов дети присматриваются и прислушиваются к учителю и друг другу. Это требует от детей с нарушением слухового внимания немалых усилий. Понимая проблему развития слухового восприятия, педагог на протяжении всех годов обучения побуждает детей прислушиваться к звучащей музыке и речи.

Особый вопрос о программной музыке. Учащиеся с ТНР легко усваивают не программную музыку, а программные заглавия. В этих случаях программа не только не активизирует музыкальное восприятие детей, но зачастую парализует его. Для творческого развития детей, играя или ставя им

программную музыку (пьесы, песни-пляски), не нужно сообщать предварительно ее названия, пусть они сначала определяют характер самой музыки, темп, ритм, настроение попытаются дать ей свое название, исходя из того, что ими было услышано, почувствовано и осмыслено. Конечно, детям с ограниченными возможностями в развитии будет трудно выразить свои чувства и ощущения в словах.

Для лучшей реализации эмоционально-творческой составляющей урока педагог-ритмист должен идеально организовать его обязательные технические компоненты, предусмотренные Программой. Мы имеем в виду, главным образом, словарную работу. Следует сказать особо о *речевой работе* на уроке ритмики. У детей с ТНР, вследствие недостаточности речемыслительной деятельности, страдает процесс формирования языковых умений и навыков, программных теоретических знаний по Ритмике. В результате у них не формируются обобщенные представления о закономерностях построения высказывания, неясным остается значение терминов. Не полноценная речевая деятельность накладывает отпечаток и на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [4]. Качественная и количественная ограниченность круга понимаемых слов (особенно абстрактной семантики, таких, например, как «ритм», «настроение» или «характер») является значительным препятствием в проведении такого вида работы, как слушание музыки с последующим анализом. Учителя, работающие с детьми с ТНР, знают, что для этих детей характерна затрудненность спонтанного обогащения словаря специальными предметными терминами. Неустойчива и ограничена их вербальная память: дети испытывают затруднения при запоминании словесного предметного материала по ритмике. Но им в этом можно и нужно помочь! Нельзя перегружать речь, «перекармливать словами» детей на уроке ритмики. Качество и объем лексической работы определяется степенью его востребованности в жизни. Например, такое слово как, «припадание» отрабатывается только на одном-двух уроках и не является обязательным для запоминания, а вот глагол «приглашать (к) танцу, пению, игре» востребован на каждом занятии, так как широко используется в жизни.

Наряду с семантическим толкованием, проводится грамматическая работа над словом - при условии полного усвоения предметно-практического смысла термина. Если это глагол, то его спрягают (изменяют по лицам и числам), если существительное с прилагательным - то отрабатывают парадигму словоизменения – по падежам. Учителя – предметники, ведущие уроки физкультуры и музыки, для обеспечения межпредметной связи, предоставляют ритмисту минимальный объем обязательной предметной лексики, уже отработанной на их уроках: музыкальные термины, тексты песен-плясок, слова и выражения, обозначающие движения и позиции - с указанием сроков прохождения. Это помогает педагогу-ритмисту оптимизировать временные затраты. При изучении программной ритмической лексики обязательно используется зрительная опора: таблицы, схемы - для фронтальной и индивидуальной работы. На них всё написано

- крупно;
- четко;
- с обозначением ударения;
- при сложной структуре слова или выражения - с разбивкой на слоги.

Есть ряд условий, которым должна отвечать речевая работа.

- Базовый словарь всегда перед глазами детей.
- При толковании слов использовать фразеологизмы, поговорки, аналогии, понятийный багаж и чувственный опыт учащихся.

Так, например, объясняя смысл слова «обаятельный» (которое дети, как правило, смешивают со словом «обонятельный»), следует обратиться к этимологии: «обаять» созвучно и родственно словам «баить», «убаюкивать». Здесь следует попросить детей продемонстрировать, как мать убаюкивает младенца или девочка убаюкивает куклу. А потом объяснить, что обаятельный человек-это тот, у кого спокойная, милая, приятная внешность. Его манеры успокаивают и умиротворяют тех, кто с ним общается (образ Кота Баюна). Употребляя глаголы и существительные с приставкой «при» (приседать, припадание, притоп, прихлоп), учитель разъясняет её грамматическое значение: неполнота действия.

Организуется лексическая работа с терминами по определенной схеме:

- 1) объяснение смысла учителем
- 2) упражнение в правильном проговаривании
- 3) подборка словесных эквивалентов, паронимов и антонимов

- 4) работа с формами слова
- 5) работа над многозначностью
- 6) проведение приемов по запоминанию (мнемотехника).

Педагогу-ритмисту надо учитывать, что, согласно современным требованиям, основное внимание в процессе речевой работы следует уделять глаголам-омонимам. Например, глагол «бежать» имеет целый ряд оттенков прямых и переносных значений: бежит человек, бежит река, бежит время...)

Если учитель будет соблюдать эти требования, то речевая, знаниевая, работа на уроке будет организована четко и эффективно, а, значит, освободятся силы и время для творческой деятельности.

Желание высказать свои мысли и чувства не может появиться у ребят, если нет интереса к уроку и к ритму вообще. Учитель должен создать атмосферу доверия, доброжелательности – беседы и дискуссии по инициативе самих ребят возникают на уроках тогда, когда у них пробуждается желание высказаться, когда они чувствуют необходимость общения с учителем.

Средства активизации детских возможностей на уроке ритмики могут быть самыми различными. Попевки, двигательные этюды, импровизация, голосовые игры, игра на музыкальных инструментах, пластическое интонирование, ходьба, марширование, подскоки, наклоны, хлопки, интересный подбор репертуара. Помня о принципе соединения эмоционального и технико-интеллектуального компонентов в структуре урока ритмики, нельзя не сказать о другой группе средств. Эту группу составляют задания на активизацию слухового и зрительного внимания, памяти, мышления, то есть на развитие психологической базы речи: поднятие руки при смене мелодии, частей, состава исполнителей, вступления инструментов, создание ритмических рисунков и раскрашивание под счет и ритмичную музыку, речеритмические упражнения, словесное высказывание о музыке, смена направления движения по зрительному сигналу, элементы сценического (пародийного) движения. Для этих упражнений используются такие формы: инсценирование, учебно-игровая деятельность, использование дискуссионного метода ведения урока, сочинения, рассказы, сказки как учителя, так и учащихся.

Вызываемая учителем активность класса может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства. Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы коррекционно-ритмических занятий в школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т.е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. Большое внимание уделяется слову о музыке, т.к. значение словесного метода в ритмическом воспитании очень велико. Слово о музыке должно быть ярким, образным, но предельно точным, направленным на творческую фантазию ребенка. Прослушана музыка или стихи, просмотрен танец, задан вопрос – и нет ответа. Не торопитесь с подсказкой. Опираясь на музыкальный и жизненный опыт детей, вместе с ними ищите художественно-образные связи содержания данного произведения с живописью, литературой, природой, жизнью. Дети прочувствуют, осознают и ответят. Более того, учитывая специфику урока, используйте не только вопрос как традиционную форму общения, а высказывание-раздумье, высказывание-проблему, высказывание-отношение. Некоторых учеников трудно привлечь к общему разговору на уроке. Самолюбие, порой болезненно проявляющееся в подростковом возрасте, заниженная самооценка сковывает таких ребят, они стесняются выражать свои мысли, боясь выглядеть неловкими и смешными. Фиксируются на своем дефекте. Относитесь к ним с особым вниманием, терпением, поощряйте их попытки высказаться о музыке, танце, ритме.

Размышляя о характере песни «Сунок» Л.Бетховена, дети, используя ориентировочные карточки, отвечают сначала одним индикативным словом: «Грустная, нежная, спокойная, тихая, медленная», - о мелодии; «ласковый, красивый, маленький», - о Зверьке; «бедный, бледный худой, голодный, но с ясными глазами», - о Шарманщике, - с опорой на иллюстрацию. Но затем, используя модели, графические схемы и образцы, формулируют целые фразы, выражающие ощущение содержания и личное эмоциональное отношение к прослушанному: « Это очень печальная песня. Мне жаль бедного одинокого шарманщика». А после обсуждения дать прослушать песню, - на стихи И.-В.Гете и сравнить содержание текста с теми представлениями, что возникли у детей при прослушивании. Фразовая речь «по следам прослушанного» отрабатывается на каждом уроке. Все дети находятся под воздействием звучащей музыки: они вместе творят, воссоздают ее образ, раскрывая свое отношение. При этом замечательно, если коллективное размышление будут «собирать» сами дети. Т.е. не учитель объединит то, что они сказали, а кто-то из учеников.

Преобладание коллективных форм работы на уроке ритмики создает объективные предпосылки для глубокого всестороннего личностного общения детей, взаимовлияния их друг на друга. Вот почему необходимо чувствовать, понимать и сохранять индивидуальность, неповторимость каждого ребенка.

Важно не только содержание, но и интонации речи ученика с ТНР. Речевая интонация, тесно связанная с проявлениями психической жизни ребенка, дает возможность услышать много интересного. Уже в самой эмоциональной окрашенности речи – восхищении, радости, равнодушии, раздраженности выражается отношение ребенка к музыке, к нравственной проблеме. Очень важно наблюдать за развитием образности и интонационной выразительности речи ученика на уроке.

Еще одна форма свободного творческого проявления личности ребенка, его интересов и склонностей - это ведение “Дневника музыкальных впечатлений”, где дети отражают свои размышления, описывают свои чувства и эмоции. Дети его заводят с третьего класса и ведут под руководством воспитателя во внеурочное время. В начале чувствуется скованность и ограниченность мыслей, но, чтобы помочь ребятам, можно дать им план, в котором есть вопросы об авторе произведения, истории танца, о содержании басни. Такие домашние задания способствуют появлению интереса к урокам ритмики. Дети очень любят выразить свои впечатления от музыки в рисунках, стихах, рассказах. А если говорить о детях с заиканием, то такая работа по ведению Дневника музыкальных впечатлений - необходимый элемент комплексной коррекции речи на первом этапе: в период молчания или при выполнении Режимы ограничения речи.

Постепенно накапливая и сопоставляя свои впечатления, музыкально-слуховые представления, двигательноритмические умения, полученные в процессе ритмического воспитания, ребенок с ОВР становится более чувствительным к красоте вокруг себя, более раскрепощенным и активным, что благотворно сказывается на результатах коррекционно-речевой работы.

1 А.Т. Баймуратова О состоянии и проблемах кадрового обеспечения специальных (коррекционных) школ в Республике Казахстан // Вестник Хабаршы КазНПУ имени Абая. - №3. - 2015. - С39-45

2 Типовые специальные образовательные учебные программы для детей с тяжелыми 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>

3 К.С. Станиславский. Этика. - М., 1947. - <http://tululu.org/read14266/>

4 Лубовский В.В. Общезаконности психического дизонтогенеза в кн. Хрестоматия. Дети с нарушениями в развитии. Сост. В.М. Астанов. - М., 1995.

5 Irina Denissova. Modern means of organization of correctional-rhythmic upbringing of children with SEN (special educational needs). // Вестник Хабаршы КазНПУ имени Абая. - №2. - 2014. - С.64-67.

Түйін

Бұл мақалада кіші сыныптағы ән сабақтарындағы эмоциналдық тәрбиенің маңыздылығы айтылған. Автор кіші сынып оқушыларын эстетикалық тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін ашқан.

Түйінді сөздер: музыка, ырғақ, шығармашылық, сезімдік компонент, мүмкіндіктері шектеулі балалар

Summary

The main role of teacher's preparation for rhythmic lessons in elementary school is discovered in the article. The author tells about forms and means of correction-rhythmic education of 1-4form-pupils.

Keywords: children with heavy violations of the speech, the Educational program, correctional rhythmic, a lesson, speech work

УДК: 376.3

СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН ЛОГОБЫРҒАҚТЫ ЖАТТЫҒУЛАР.

М.М.Рахимова – Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасының магистр, аға оқытушысы. maiya07.84@mail.ru

LOGORHITMIC EXERCISES FOR CHILDREN WITH VIOLATIONS OF THE SPEECH

M.M.Rakhimova – *Kazakh National pedagogical university named after Abai Almaty, Republic of Kazakhstan*

Сөйлеу тілдің дамуы және жалпы, ұсақ және артикуляциялық моториканың қалыптасуы арасындағы өзара байланыс қандай ролде екені мұғалім-логопедке мәлім. Қимыл-қозғалыс аппараты сөйлеу тілді белсендіретін фактор болып табылады және балалардың жүйке – психикалық үрдістерінің қалыптасуына жәрдемдеседі. Сондықтан сөйлеу тілін түзету жұмысында логопедиялық ырғақты жаттығуларды қолданудың тиімділігі артуда. Қимыл-қозғалыс және сөйлеу тілдің байланысы бұлшық ет тонусын қалыпқа келтіреді, көңіл-күйлік және қимылдың ыңғайсыздығынан босатады, тыныс алу, артикуляция үрдістерінің координациясына, сөйлеу тіл ырғағының реттелуіне жәрдемдеседі.

Түйін сөздер: логопедиялық ырғақ, метр, темп, жартылық нота, ширек, әуенді ырғақты сезіну.

Сөйлеу тіл – есту және көру қызметтердің, сонымен қатар қимыл-қозғалыс дағдыларының қалыптасуын қажет ететін қызметтің бір түрі болып табылады. И.М.Сеченовтың айтуы бойынша «кез-келген сезінулер табиғаты бойынша аралас болып келеді... Оларға бұлшық еттік сезінулер қосылады, олар басқалармен салыстырғанда күшті болып табылады».

Сөйлеу тілдің дамуы және жалпы, ұсақ және артикуляциялық моториканың қалыптасуы арасындағы өзара байланыс көптеген авторлармен айтылып келеді. Қимыл-қозғалыс аппараты сөйлеу тілді белсендіретін фактор болып табылады және балалардың жүйке – психикалық үрдістерінің қалыптасуында бастапқы рөлге ие. Сөйлеу тілдің ең маңызды сипаттамасының бірі оның ырғақтылығы және жылдамдылығы болып табылады. Буындық сөйлеу тілдің ырғағы бірдей қайталанбалы болып келеді, өзінің механизмі бойынша ол жүріске, тыныс алуға, жүректің қағысына туыстас болып табылады.

Логоырғақты жаттығулар сөйлеу тілді тыныс алудың ырғағы мен жылдамдығының дамуына, артикуляциялық моториканың дамуына, мимикалық бұлшық еттің қатаюына, фонематикалық жүйенің қалыптасуына, сөйлеу тілдің жылдамдықты-ырғақты және әуенді интонациялық сипаттамасының дамуына, қимыл-қозғалыс және сөйлеу тілді сәйкестендіре білуге жәрдемдеседі және кеңістіктік түсініктерінің қалыптасуына жағымды әсер етеді [1].

Логопедиялық ырғақ қимыл-қозғалыс координациясын және сөйлеу тілді түзетуді болжайды. Қимыл-қозғалыс және сөйлеу тілдің байланысы бұлшық ет тонусын қалыпқа келтіреді, көңіл-күйлік және қимылдың ыңғайсыздығынан босатады, тыныс алу, артикуляция үрдістерінің координациясына, сөйлеу тіл ырғағының реттелуіне жәрдемдеседі.

Енді музыкалық әлемнің қысқаша түсінігіне тоқталып өтетін болсақ, музыка ілімінде музыкалық ритмінің екі түсінігі бар: кең және тар түсініктері. Музыкалық ритмнің кең түсінігі музыкалық туындының құрылысын ашу кезінде уақытылы қалыпты құрастыру [3].

Тар түсінігі уақытша заңдылық, дыбыстарды айтудағы ұзықтылығы бойынша ұйымдастыру, сонымен қатар, бірдей және әртүрлі ұзақтығы бойынша ритмикалық бейненің сәйкестенуі.

Ритмикалық бірлік дегеніміз жеке дыбыстар немесе үзілістердің ұзындығы. Сонымен қатар, ритмикалық бейнені жасау барысында үлкен элементтер мотивтер, үзілістер, фактуралық ұяшықтар, вокалды партияның ішінде қайырмалары қолданылады.

Музыкалық ырғақты қабылдаудың үш деңгейі қарастырылады: бірінші деңгейде уақытша дыбыстардың мотивтердің, қысқа фразалардың қатынасы.

Екінші деңгейде тіркестердің, сөйлемдердің, периодтардың үлкен музыкалық үзінділердің уақытша құрылымы беріледі. Үшінші деңгейде толық құрылымы беріледі.

Ырғақты сезіну өмірде сенсорлы ырғақты эталондар жүйесін меңгеру барысында қалыптасады. Бұндай эталонның жеңіл метрі екі, үш, төрт метрлері болып келеді. Эталон темпі орташа, жылдам, баяу темптері болып бөлінеді.

Онтогенезде ритмді сезіну келесідей кезектілік бойынша қалыптасады:

бірінші туындының дыбыстық кезектілігін темпін қабылдау зейіні қадыптасады. Балалар бірінші жылдам темп эталонның, сосын орташа, баяу түрін меңгереді. Сосын екпінді және екпінсіз дыбыстарға қабілеттенеді. Балалардың ырғақтық бейненің эталонын қабылдауы бірдей ұзақтылықты кезектестіру арқылы қабылдайды. Ырғақтылық құрылымының күрделі варианттары осы кезектілік бойынша жүреді.

Логоырғақтық ықпал жасау кезінде сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың онтогенезде музыкалық ырғақ пен жалпы ырғақты сезінуін қалыптастыруын ескеру керек [2].

Оқушыларға төрт, сегіз және жарты нота, оның ішінде сегізден екі ырғақты бейне беріледі. Сосын қимыл ырғағында көрініс тауып автоматтандыру. Осыған сәйкес тірек қимыл аппаратында тырысулар алынып, күшті үнемдеу қимылды жеңіл орындау дамып, орындау сапасы жоғарылайды.

Балалар шеңберде екі-екіден бөлініп, бір-біріне қарап отырады. Әр бір сегізінші бөлшекке, кезек-кезек оң қолымен, сосын сол қолының сұқ саусағымен бір – бірін нұсқайды. 4 тен 1 бөлікке арқасымен бір – біріне бұрылып, енді жаңа көршісімен сол қимылдарды орындайды.

Балалар еденде шеңбер құрап отырады, аяқтары айқастырылған. Жарты нотаға, басының үстінде шапалақ соғады, бірінші ширекте оң қолмен еденды соғады, екінші ширекте сол қолмен еденді соғады. Бастың үстінде шапалақ соққан кезде, қолдарды шетімен жүргізеді.

Балалар жұғылған кірлерді қағып, іледі: бірінші ширекте - кірлерді алады, екінші ширекте - қағады, жартылық нотада – жіпке кірлерді іліп шығады.

Жоғарғы мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балаларға, жануарларға, құстарға еліктеп, әр түрлі құрылым жасап немесе заттармен жұмыс істейтін, көптеген ритмикалық суреттер ұсынылады.

Балалар еденге отырып, құстарды бейнелейді, еліктейді. Екі ширекте, қолдарын иық деңгейінде көтеріп, қанаттармен екі рет қағады. Жартылық нотада, тұрып, қанаттар сияқты, қолдарын кеңінен ашады. Ритмді қайталаған кезде, екі ширекте «қанаттармен» екі рет қағады. Жартылық нотада, еденге қайта түседі.

Балалар «жер қазуда». Бірінші ширекте, белгіленген жерге күректі қоямыз, екінші ширекте күректі аяқпен басамыз, ал жартылық нотада жерді шетке лақтырамыз. Бұл ритмде балалар көкқұтанды бейнелейді. Бірінші екі ширекте екі қадам жүріп, ал жартылық нотада – қадам басқанда тізеден бүгілген, аяғын жоғары көтереді (жекеше орындауда).

Балалар, бірінің артында бірі орындықта отырады. Әр қайсысында екі жалаушадан бар: сол қолында – қызыл түсті, оң қолында – жасыл. Жартылық нотада балалар жалаушаларды басының үстінде айқастырады, бірінші ширекте – иық деңгейінде оң қолын түсіреді, ал екінші ширекте - сол қолын иық деңгейінде түсіреді. Алдымен бұл әрекеттерді бірге орындайды, ал сосын кезектілікпен. Балалар бұл ырғақты жақсы меңгерген кезде, оларға басқа бағыттағы қимылдар ұсынылады. Берілген ырғақты сүрек сақталады.

Балалар тізерлей отырып, құрбақаны бейнелейді, еліктейді; екі ширекте бір жерде тұрып екі рет секіреді, ал бір ширекте алдыға жылжи тұрып, секіреді.

Балалар, тышқадарды бейнелей отырып, сегіздікке майда қадамдармен барады, ал ширекте тоқтап, еңкейіп, қиялдаған қармақты иіскейді.

Балалар шеңберде, қолдарында лентаны ұстап тұрады. Сол шеңбердің ортасында мысық отыр деп елестетеді, сегізден төртте оң жаққа, сол жаққа қимыл жасайды, ал жартылық нотада лентаны жоғары лақтырады.

Егер қимылдық мүмкіндігі болса, сабақ барысында би қимылдары өткізіледі: жұппен, кезектілікпен биге кірісу; әр түрлі топтық құрылыммен байланысты заттармен жұмыс істеу; ритмді аспапта орындау: дабыл, барабан, үшбұрыш.

Балалар шеңберде жұппен қол ұстасып тұр. Бірінші тактіде шеңбер бойынша жүреді. Екіншісінде қолдарын жіберіп орнында оңға қарай айналады. Қайтадан орындау кезінде екінші тактіде жұптар сол жаққа айналады.

Балалар екі қатарға бір- біріне қарама-қарсы 6- 8 қадам аралықта тұрады. Бір қатарда бәрінде жалаушалар бар. Жалаушалары жоқ, екінші қатардағылар бірінші тактіде қолын созып жалаушаны сұрағандай алдыға жүреді. Жалаушалары бар қатар екінші тактіде келіп оларға жалаушаларды береді. Сосын үшінші тактіде екі қатар орындарын ауыстырады. Орнын ауыстырудан кейін, енді жалаушалары жоқ бірінші қатар бастайды.

Жасөспірімдер мен ересектерге арналған жаттығулар қиын құрылымдармен беріледі. Мысалы, ритмикалық ойындар, ұжымдық билер, қимыл мен музаканың тығыз байланысында құрылған ритмикалық билер.

Балалармен, ересектермен ритмикалық ойындар екі қағидамен құрастырылады:

Реттілік пен ретсіздікті көрсетеді, яғни, алдын ала қарастырылған, ұйымдастырылмағаннан, ұйымдастырылған бос қимылға тез ауысу.

«Үшінші артық», әр түрлі құрылымды құрастыру мүмкіндігі және ойын барысында өзгерту.

Ритмикалық билер, табиғи қимылдармен сипатталады – жүгіру, жүру, орнында секіру, шеттеп секіру, бұрылыстар мен т.б. және музыкамен. Олар арнайы би техникаларын талап етпейді, бірақ құрылымның күрделілігімен ерекшеленеді, оларды толығымен меңгеру үшін бір шама уақытты талап етеді. Ритмикалық жаттығулармен міндетті түрде сөйлеу тілі қатар жүреді. Сөйлеу тілмен жұмыс істеу кешенді түрде жүргізіледі: дыбыстармен, мимикамен, жестпен, яғни бүкіл просодиямен. Сөйлеу тілінің материалдарын үшке бөлсек болады:

Сөзбен және жестпен қимыл.

Топтық қатысушыларға немесе бір қатысушыға қимылды атау.

Диалогтар. а) бір қатысушы сөйлейді, екіншісі үнсіз орындайды; б) сөйлесу екі қатысушылар арасында немесе топта жүргізіледі.

Бұл жаттығуларды мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балалармен жұмыс істеу барысында орындауға болады. Балалар әр түрлі қимылдарда, жағдайларда, қарым-қатынастарды өзінің пікірлерін белсенді түрде мәтінде ұсынылғанды көрсетеді. Мысалы, «арадан» қол қағып жатқанда, хормен: «бұл жерде Ара! Ара! Ай қорқамын! Ай қорқамын! Дөп айтады. Соңғы сөзде балалар тұрып жан—жаққа жүгіріп кетеді [2].

Музыкалық ырғақты сезіну, музыкалық айқындылық құралдарымен бірге, жалпы ырғақты сезіну ретінде қарастырылады. Қатысушылардың назары музыканың эмоционалды мазмұны мен құрылысына аударылады. Музыка сипатына сай және қимыл қозғалыс арқылы ырғақтық бейнені беруді жеткізу үшін музыкалық айқындылық, фразировка, динамика, темппен қатар дене шынықтыру мен сюжеттік қойылымдардың, билермен байланысы бар белгілі бір қозғалыс қорлары болу керек. Мысалы: жүру, жүгіру, секірумен қатар гимнастикалық жаттығулар: доппен, обручпен, лентамен және оларсыз қозғалыстар қолданады. Ал сюжеттік қойылымдардан әнді инсценировкалау, музыканы жобалау алынады. Балалар және ересектер музыкалық ойын образдарды жеткізуде жесттерге сәйкес мимикаларды қолданылады. Ал билеу аймағынан ұлттық билердің, еркін билердің элементтері алынады: вальс қадамы, әр түрлі бұрылыстар, қол сүйектерінің қозғалысы және т.б.

Сонымен жоғарыда аталған жаттығуларды логопед, мұғалімдер, тәрбиешілер сабақтардың әртүрлі кезеңдерінде жүргізе алады.

1 Аңищенкова Е.С. *Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников.* - М.: АСТ, 2008.

2 Волкова Г.А. *Логопедическая ритмика: Учеб.для студ.высш.учеб заведений.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

3 Рахимова М.М. *Сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларды логоырғақты тексеру әдістемесі.*—Хабаршы, Арнайы педагогика сериясы №1 (40), 2015. - 142 б.

4 Денисова И.А., Ли Ю.Р. *Коррекция произношения младших школьников с дизартрией средствами логопедической ритмики* \ \ Вестник \ \ Хабаршы КазНПУ им.Абая .Серия «Специальная педагогика. - №1 (36). – 2014.

Резюме

В статье раскрывается роль логоритмики в работе с детьми с речевыми нарушениями и описываются логоритмические упражнения.

Ключевые слова: чувство ритма, метроритм, логопедическая ритмика

Summary

An important role of logorhythmic exercises at correctional work are discovered in the article

Keywords: feeling of a rhythm, logopedic rhythmic

УДК 376.016:811

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ (БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАР) ҚОЛ ЕҢБЕККЕ БАУЛУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қошжанова Г.А. – *п.ғ.магистр оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ.
Қазақстан Республикасы. Алматы қ. gulshat8@inbox.ru*

FEATURES OF TRAINING IN MANUAL SKILLS OF CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES IN DEVELOPMENT

*Koshzhanova G.A - Kazakh National pedagogical university named after Abai Almaty.
Republic of Kazakhstan*

Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды (бастауыш сынып оқушылар) қол еңбекке бейімдеу арқылы оқушылардың танымдық қабілеттерін арттыру мәселесі қарастырылады. Қол еңбек сабақтарында балаларды объектілердің негізгі қасиетін танып білуге және олардың арасындағы қарапайым қарым-қатынасты сурет салғанда, мүсін жасағанда, жапсыру жұмыстарында пайдалана білуге үйретеді. Қағаз бетіне сурет салудың арнайы жұмыстары жүргізіледі. Әсіресе құрастыру дағдыларын игеруі зияты бұзылған оқушылардың қарапайым ұғымдарды қалыптастырудың үлкен мүмкіндігі бар. Құрастыру сабақтарында бір заттың өз ішінде кеңістік қатынасын және басқа заттармен орнатуды оқытады. Заттың үлгісіне және географиялық бейнесіне еліктей отырып қол еңбек сабақтарында балаларды объектілердің негізгі қасиетін танып білуге және олардың арасындағы қарапайым қарым-қатынасты сурет салғанда, мүсін жасағанда, жапсыру жұмыстарында пайдалана білуге құрастыру және өз бетінше аяқталған құрылыстардың суретін салу. Сонымен бірге бастауыш сынып оқушыларын еңбекке оқыту барысында оқушылармен жеке жұмыс жүргізіледі, әрбір оқушының жетістігін бақылайды және мүмкіншілігін анықтайды. Зияты зақымдалған оқушылардың психофизиологиялық, дамуының ерекшеліктерінің себебіне байланысты, оқушылар оқудың бастапқы кезінде көптеген еңбек тапсырмаларын өз беттерімен орындай алмай, мұғалімнің көмегін қажет етеді.

Түйін сөздер: қол еңбек, қатырмақағаз, табиғи материалдар.

Қазіргі кезеңдегі өндірістік және қызмет ететін еңбек саласындағы жұмысшылардың кәсіби іскерлігі мен белсенділігіне қойылатын жоғарғы талаптар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың өз бетімен өмір сүруге және қоғамдық пайдалы еңбекке даярлығын өзгерту мәселесі қарастырылған. 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.

Қазіргі кезде арнайы мектеп оқушыларын еңбек арқылы дамыту және түзете – тәрбиелеу мәселесіне аса көңіл бөлінуде, отандық зерттеушілер Г.А. Абаева, Г.М. Коржова, А.Қ. Рсалдинова және т.б. зерттеушілер қол еңбегі және кәсіби еңбекке даярлау әдістемелік 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.

Еңбекке оқыту үдерісінде танымдық қызметтің кемшіліктері түзетіледі: байқампаздықтың, ойлаудың, кеңістікте бағдарлаудың, сонымен бірге әсіресе қолдың ұсақ қимылының дамуы сияқты дене даму кемшіліктерін, сабақтағы барлық жұмыс оқушылардың еңбек тапсырмаларының жұмыстарын өз бетімен орындауын дамытуға, оларды мектеп шеберханасының негізінде іс-жүзіне асырылатын шаруашылық-тұрмыстық қызметке және кәсіпке дайындауға көмектесуге мақсатты түрде бағытталған.

Еңбек сабақтары әдебиет, қазақ тілі, есеп, айналамен таныстыру, бейнелеу өнері сабақтарымен тығыз байланыста тұруға міндетті.

Сонымен бірге бастауыш сынып оқушыларын еңбекке оқыту барысында оқушылармен жеке жұмыс жүргізіледі, әрбір оқушының жетістігін бақылайды және мүмкіншілігін анықтайды. Зияты зақымдалған оқушылардың психофизиологиялық, дамуының ерекшеліктерінің себебіне байланысты,

оқушылар оқудың бастапқы кезіңінде көптеген еңбек тапсырмаларын өз беттерімен орындай алмай, мұғалімнің көмегін қажет етеді. Бірақ оқытудың әр түрлі кезеңіндегі мұғалімнің көмегі жағдайға түрленіп отыруға және біртіндеп азаюға тиісті.

Оқушылардың еңбек бойынша білімін және икемділігін бағалаған кезде жұмысты орындау тәсілінің дұрыстығын, тапсырманы өз бетімен орындау деңгейін (тапсырмада бағдарлау, жоспарлау, объектісі жасау, дайын бұйымның сапасы, жұмыс орнын ұйымдастыру) есепке алу керек.

Жұмысты орындаудағы қауіпсіздік және тәжірибе жұмыстарын орындағанда еңбек гигиенасы ережелерін сақтауға назар аудару керек.

Бастауыш сынып оқушыларын еңбекке баулу жүйесінде қағаз және қатырмақағазбен жұмыстың орны үлкен, ол оқушылар бойында еңбексүйгіштік, жұмыстағы ұқыптылық, көркемдік талғамды тәрбиелеуге жағдай туғызады. Жұмыстың кейбір түрлері барлық оқушылармен бірге орындалуы, балаларда ұжымда жұмыс істей білуін, өзінің қызығушылығын жолдастарының қызығушылықтарына қарай бағындыра алуын дамытуға мүмкіндік туғызады. Еңбектің бұл түрінің сабақтарында ақыл-ой дамуында кемшіліктері бар балалардың дене және ақыл-ой кемшіліктерін түзетуге арналған үлкен мүмкіншіліктер туындайды.

Табиғи материалдармен сабақ ақыл-ойы дамымаған балалардың байқампаздығын және ойша елестету, жалпақ және көлемді бұйымдарды орындағанда кеңістікті бағдарлай білу қабілетін дамытуға арналған жағдай жасайды, туған табиғатқа деген махаббатты тәрбиелеуге, көркемдік талғамды, еңбекке деген қызығушылықты дамытуға көмектеседі.

Табиғи материалмен сабақтарды сөйлеу тілін дамыту, математика, бейнелеу өнері сабақтарымен байланыстыруға болады. Оқушылар табиғи материалдарды қарай отырып, оларды тануға жаттығады және өсімдіктер туралы жаңа мәліметтер алады. Олар жануарлар, табиғаттағы мезгілдік өзгерістер туралы өздерінің түсініктерін кеңейтеді.

Бұйымдарды жасау барысында кеңістіктік түсініктерді, берілген санды үлкен санның (көлемнен) санап алуды (азайтуды, қосуды) және т.б. дағдыларды бекітуге қажетті жағдайлар туындайды.

Бейнелеу өнері сабағымен байланыс түсті ажырата білу, кеңістіктік түсініктерді нақтылау икемділіктерін дамытудан, қарапайым көркемдік талғамды тәрбиелеуден байқалады.

Тоқыма мата материалдарымен жұмыс сабақтары ақыл-ойы дамымаған балалардың дене және танымдық, қызмет кемшіліктерін түзетуге қажетті жағдайлар туғызады, оларға бір қатар тұрмыстық, дағдыларды береді және оларды жоғарғы сыныптардағы тігін ісіне оқытудың дайындық, кезеңі болып табылады.

Жұмыстың бұл түрінің бір қатар ерекшеліктері бар. Балалар сабақта өздеріне тән ерекшеліктері мен өңдеу тәсілдері бар арнайы құралдар, ине мен оймақ, қолданылады. Жіптерден бұйым жасау және тігу шыдамдылық, пен ұқыптылықты талап етеді. Жұмыстың жақсы сапасына біртіндеп қол жеткізеді, сондықтан мұғалім оқушыларды жұмысқа қызықтыруға, оларда өз күштеріне деген сенімділікті тәрбиелеу мақсатында жұмыс жүйесін алдын ала ойластыруы керек.

Басатуыш сынып оқушыларын еңбекке дайындаудың, бұл түрінің қарастыратын міндеттері:

1. Жұмысты техникалық сурет үлгісінің және өз ойының негізінде жоспарлай білуді қалыптастыру.

2. Балалардың еңбек қызыметіне техникалық шығармашылық элементтерін ендіру.

3. Оқушыларды металдың кейбір қасиеттерімен, құралдардың қолданылу түрімен танысыру.

4. Слесарь мамандығы туралы қарапайым түсінік беру.

5. Сымды өңдеу және жинақтау операцияларының кейбір тәсілдеріне үйрету.

Бұл міндеттерді іс-жүзіне асыру оқушылардың танымдық қызметін дамытуға, еңбек қызыметіне деген қызығушылықты тудыруға, кәсіби еңбекке үйретуге дайындауға көмектесуге міндетті.

Еңбектің бұл түрінің ерекшелігі біріншіден, оқушылар аса таныс емес материалдармен және құралдармен, жұмыстың жаңа тәсілдерімен жұмыс жасайды; екіншіден, бағдарламаның бұл тарауын оқығанда оқушылар техникалық түрдегі қарапайым мәліметерді алуға, арнайы терминологияны меңгеруге міндетті.

Мүмкіндігі шектеулі бастауыш сынып оқушыларын қол еңбекке бейімдеуде еңбек дағдыларын қалыптастыру, қолжетімді еңбек тәсілдеріне, әр түрлі материалдар туралы білімді және өңдеу тәсілін таңдай білуге үйрету, еңбекте өз бетімен қарапайым жұмыс түрін орындауды дамыту, еңбекке деген қызығушылыққа баулу. Қоршаған еңбек үдерісі туралы түсініктерді байыту, ұжыммен жұмысқа деген қажеттілік пен дайындықты тәрбиелеу, ақыл-ой тәрбиесі (қабылдауды, түсініктерді дамыту,

құралдармен қарапайым іс-әрекеттерді меңгерту, жұмысты жоспарлай білу және жұмыс нәтижесін болжай білу);

- адамгершілік тәрбиесі, ұжымдық тәрбие, өзара көмек, еңбектенуге дайындық бастаған істі соңына дейін жеткізе білу, ересек адамдардың еңбегіне деген жағымды көзқарасты қалыптасыру;

- дене тәрбиесі: дене дамуы, ұсақ қимылдың көру-қозғалу үйлесімділігін дамыту, қол қимылының үйлесімділігі, жұмыс қимылының нақтылығы және икемділігі, жұмыс тәсілдерін орындаудың ұрыстығы, құралдарды дұрыс ұстау.

1 Ефимов А.В. *Некоторые вопросы методики истории*. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - С.99. 77.

2 Жұмбабаев М. *Педагогика*. - Орынбор, 1923. - 56 б.

3 Под.ред. В.В. Воронковой. *Воспитательная работа в специальных школах сборник научных труд*

4 Выготский Л.С. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». // *Дефектология*. - 1976. - № 6.

5 Выготский Л.С. «Основы дефектологии». *Собр. Соч.: В 6 т.* - М., 1983. - Т.5

6 Гозова А.П. *Трудовое обучение глухих учащихся* // *Дефектология*. - 1985. - №4.

7 Мирский С.Л. «Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательной школе», // *Дефектология*. - № 1, 1986.

8 В.П. Пузанов. «Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития». - М.: Академия, 2003.

Резюме

В статье рассматриваются возможности и значение использования наглядности на уроках ручного труда. Дано описание приемов ручного труда, которые должны использоваться с учетом возможностей ребенка

Ключевые слова: ручной труд, картон, природные материалы

Summary

Opportunities and value of using of didactic material at lessons of manual skills are considered. The description of methods of manual skills which have to be used taking into account the child's opportunities is given In article

Keywords: manual skills, cardboard, natural materials

УДК: 376.45

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

О.В.Завалишина – к.п.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы. olga.zavalishina22@mail.ru

С.С.Серикова – магистрант II курса, КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, serikova_ss@mail.ru

MODERN PSYCHOTECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK AMONG CHILDREN WITH AUTISM

O.Zavalishina, S. Serikova - *Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty, Republik of Kazakhstan*

В статье рассматривается проблема использования современных психотехнологий в оказании психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с аутизмом. Раскрываются основные методы поведенческой терапии, рассматриваются возможности использования данного подхода в коррекционной работе с детьми с аутизмом. Обосновываются условия применения зарубежных методик формирования социально-бытовых навыков и социальной адаптации в контексте отечественного опыта оказания психолого-педагогической помощи детям с аутизмом для развития у них более гибких и спонтанных форм социального поведения.

Ключевые слова: аутизм, социализация, социально-бытовая адаптации, психотехнологии, АВА-терапия

В соответствии с требованиями нормативных документов (Закон Республики Казахстан «О социальной медико-психолого-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями») [1], исходя из запроса педагогов-практиков, становится особо актуальным поиск инновационных подходов к разработке технологий оказания коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями развития. При этом необходимо учитывать разнообразие психофизи-ческих нарушений и различных образовательных потребностей у детей с ограниченными возможностями.

Аутизм представляет собой сложное дезинтегративное нарушение психического развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [2]. Как в нашей стране, так и за рубежом за последние годы появилось много новых исследований, посвященных проблемам этиологии, патогенеза аутизма, проявлениям аутистических состояний в различных клинических структурах. В ряде стран были проведены исследования по выявлению распространенности аутизма. По данным ВОЗ дети с аутизмом появляются сегодня 1 на 68 детей, в 2013-м - 1 на 88 (10 лет назад статистика была – 1 случай аутизма на 10000 родившихся). Также специалисты Всемирной организации здравоохранения подчеркивают, что аутизмом страдают люди на всех континентах, во всех странах, независимо от пола, расовой принадлежности и социально-экономического положения. Среднее соотношение мужского и женского пола при расстройствах аутистического спектра (РАС) составляет 4,3:1 (Newschaffer C.J., Croen L.A., Daniels J. et al. The epidemiology of autism spectrum disorders).

Данное нарушение изучалось многими учеными, которые рассматривали проблему с разных позиций. Известнейшими учеными, занимающимися данной проблемой были: Л.Каннер, Г.Аспергер, С.С.Мнухин, Л.Уинг, Э.Орниц, К.Джиллберг и другие.

В настоящее время становится все более понятным, что аутизм не является проблемой одного только детского возраста. Трудности коммуникации и социальной адаптации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь и поддержка должны сопровождать человека, страдающего аутизмом, всю жизнь. Отечественная дефектология обратила внимание на проблему раннего детского аутизма сравнительно недавно.

В первую очередь, доступ к такой информации должны иметь родители и специалисты, работающие в системе дошкольного и школьного образования, причем в образовательных учреждениях разного профиля. Порой кажется невероятным, что даже у специалистов - дефектологов, работающих в специальных коррекционных учреждениях, отсутствуют необходимые знания об особенностях

аутизма и принципах его коррекции. Часто это приводит к большим сложностям обучения и воспитания таких детей, а иногда и к ситуации, когда педагог своими действиями усугубляет социализацию ребенка с аутизмом.

Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с аутизмом имеет своей целью возможно более полную социализацию ребенка. При этом, среди одной из важнейших задач является формирование конкретных средств коммуникации и социально-бытовой адаптации, навыков, позволяющих ребенку вписаться в его социальное окружение.

Разнообразная и яркая картина аффективных проблем и вторичных защитных установок таких детей: уход от контакта, негативизм, стереотипность, страхи, агрессивные и аутоагрессивные проявления часто маскирует существование выраженных трудностей в освоении ими адекватных форм социального поведения. Достаточно поздно и с огромным трудом складываются самые элементарные навыки повседневной жизни, приобретенные умения практически не используются в других условиях, в лучшем случае их перенос сопровождается постоянным побуждением со стороны взрослого. Ребенок проявляет неспособность самостоятельно пользоваться даже имеющимися у него знаниями и умениями.

Известно, что с возрастом по мере сглаживания аутистических черт все более очевидной становится именно неприспособленность ребенка даже к повседневной жизни. Особая социальная наивность проявляется у таких детей в подростковом и сохраняется во взрослом возрасте [3].

Также известно, что аутизм объединяет детей с разным уровнем психического развития: с тяжелым нарушением умственного развития (с мутизмом, с IQ ниже 70) и с так называемым «блестящим» речевым и интеллектуальным развитием. Актуальность данной темы также обусловлено тем, что трудности социальной адаптации, развития навыков бытовой жизни характерны для всех таких детей и всем требуется специальная помощь в их преодолении. В первом случае она может позволить сохранить детей в условиях семьи, повысить качество жизни ребенка и его близких, развить формы их осмысленного взаимодействия. Во втором - формирование средств социально-бытовой адаптации необходимо для более полного развития избирательных способностей детей, их обучения, профессиональной реализации, овладения навыками самостоятельной жизни.

Работа по развитию социально-бытовых навыков чрезвычайно важна также для психологической помощи семье, воспитывающей аутичного ребенка. Огромная эмоциональная нагрузка, лежащая на его близких, как правило, усугубляется многолетним физическим напряжением. Понятно, что близким часто легче осуществлять уход за ребенком, чем брать на себя тяжелый труд по выработке у него самостоятельных навыков бытовой адаптации. Однако, в этом случае складывающиеся стереотипы гиперопеки в свою очередь начинают препятствовать социальному развитию ребенка. Необходима разработка новых форм и методов коррекционного воздействия, которые позволят преодолеть эти типичные трудности семьи.

В настоящее время, применяются различные психотехнологии в коррекционной работе с детьми с аутизмом, в частности, прикладной анализ поведения или АВА-терапия. Известно, что существует большой опыт разрешения проблем работы с детьми данной категорией, накопленный в зарубежной психологии, прежде всего в рамках поведенческой терапии [4].

АВА (Applied behavior analysis) – метод поведенческого анализа или прикладной анализ поведения. Или поведенческая терапия.

АВА как научная дисциплина изучает влияние факторов в окружающей среде на поведение и манипулирует этими факторами, чтобы изменить поведение человека. Данный метод на сегодняшний день одним из самых эффективных методов коррекции аутизма является.

Первопроходцем данного метода является учение Павлова о высшей нервной деятельности.

АВА означает «прикладной анализ поведения». Чтобы стало понятнее, рассмотрим каждое слово.

Основой для АВА стал бихевиоризм Б. Ф. Скиннера. Бихевиоризм – это одно из направлений психологии, наука о поведении. В данном направлении психологии поведение рассматривается как любое действие живого организма, или, по Скиннеру, поведение – это движение организма или его частей тела в рамках соотношения с внешними предметами или факторами [5].

Цель прикладного анализа поведения – обучение новому поведению. То есть если ребенок бежит по комнате, то это будет поведение. В данном случае у вас (родителей, педагога) может быть желание научить его сидеть за столом. Или, требуя что-либо, малыш начинает кричать – это поведение. Вы же можете обучить его ждать или просить другим образом. И в том, и в другом случае это будет уже другое, новое поведение.

АВА представляет собой набор принципов, которые формируют основу для многих методов поведенческой терапии. АВА основывается на науке обучения и поведения. Данная наука включает в себя общие «законы» о том, как работает поведение и как происходит обучение. АВА терапия применяет эти законы к поведенческим методам лечения таким образом, чтобы увеличить уровень желаемого поведения и уменьшить уровень опасного или проблемного поведения, которое может мешать обучению и эффективному социальному взаимодействию. Также АВА терапия используется для улучшения речевых и коммуникативных навыков, внимания, памяти и академических навыков.

АВА терапия включает в себя много различных методов. Все эти методы фокусируются на предшествующих факторах (*то, что происходит до того, как возникает поведение*), а также последствиях (*то, что происходит после того, как возникает поведение*). Одной из ключевых методик АВА является «положительное подкрепление/усиление». Его суть состоит в том, что когда за поведением следует вознаграждение или поощрение, высока вероятность того, что такое поведение будет повторяться в будущем. Другими наиболее распространенными видами лечения, основанными на принципах АВА, являются обучение отдельными блоками, случайное обучение (или обучение в натуральной среде), тренинг вербального поведения, обучение опорным навыкам и т.п.

Метод АВА, в первую очередь, сосредотачивается на стратегиях положительного подкрепления, которые представляет собой существенную поддержку детям, испытывающим трудности в обучении или приобретении новых навыков [6]. Также АВА-терапия занимается коррекцией проблемного поведения, которое мешает нормальному функционированию ребенка, посредством процесса, называемого «функциональная оценка поведения».

Принципы и методы анализа поведения эффективно и широко применяются для развития обширного спектра навыков у учащихся с и без особых потребностей.

Многие приемы поведенческой терапии успешно используются в практике отечественных специалистов при коррекции поведения детей с аутизмом. Представляется актуальным рассмотреть, как конкретные методы и приемы, разработанные в рамках поведенческой терапии, входят в отечественную практику, определить условия их успешного применения в контексте традиционных способов психокоррекционной помощи детям с аутизмом. Важной задачей исследования является обоснование условий применения зарубежных методик формирования социально-бытовых навыков и социальной адаптации в контексте отечественного опыта оказания психолого-педагогической помощи детям с аутизмом для развития у них более гибких и спонтанных форм социального поведения.

1 Закон Республики Казахстан «О социальной медико-психолого-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»;

2 Саттари П. Дети с Аутизмом. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.

3 Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004.

4 <http://www.psvresurs.ru/>

5 Лихи Т. История современной психологии - Пер. с англ. - 3-е изд. - СПб. и др.: Питер, 2003. - 446 с.

6 Либлинг, М. М. Десять аргументов против АВА-терапии/ М. М. Либлинг// Дефектология.-2014. - №2. - С.3-14.

Түйін

Бұл мақалада Аутизммен ауыратын балаларды психологиялық-педагогикалық көмек қамтамасыз қазіргі заманғы психотехнологияларды пайдалану мәселесі анықталған.

Негізгі сөздер: аутизм, әлеуметтендіру, әлеуметтік бейімделу, психотехнология, АВА терапия.

Summary

Questions and problems of the using of modern psychocorrectional technics in providing psychological and educational assistance for preschool children with autism are discovered in this article

Keywords: autism, socialization, social adaptation, psychotechnology, ABA therapy.

УДК 376: 37.2

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СӨЙЛЕУ ТІЛІ КҮРДЕЛІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН ТОПТАҒЫ ТӘРБИЕШІНІҢ ЖҰМЫСЫН ЖОСПАРЛАУДЫҢ ЖАЛПЫ СИПАТЫ

Б.Б. Жақанбаева – оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы. Zhakanbaeva@bk.ru

THE TEACHER'S PLANNING IN THE GROUP OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Zhakanbaeva B.B. – *Kazakh National pedagogical university named after Abai.*
Republic of Kazakhstan, Almaty.

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жұмысын жоспарлауы қалай жүзеге асатындығы жайында сипатталады. Сонымен қатар мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған перспективтік-календарлық жоспарында мектепке дейінгі мекеменің жылдық міндеттерін, балалардың отбасымен бірлесіп жұмыс жүргізуді, денешынықтыру, сауықтыру жұмыстарын жоспарлаудың жалпы сипаттамасы баяндалады.

Кілт сөздер: жұмысты жоспарлау, оқу-тәрбие, оқытушы-дефектолог, перспективті-календарлық форма.

Арнайы мектеп жасына дейінгі мекемелерде тәрбиеші тәрбиеленушілердің күнделікті оқу-тәрбие жұмысын, демалыс уақытын реттеп отырады. Қай кезде болса да алдыңғы қатарлы ойшыл ғалымдар (К.Д. Ушинский, Ян Амос Коменский, М. Горький, Н.К.Крупская, Әл Фараби, Ы. Алтынсарин, Ж.Аймауытов және т.б.) тәрбиеші еңбегін жоғары бағалап, оның қоғамдағы ролын маңызды деп санаған.

Арнайы мектеп жасына дейінгі мекемелерде білім алатын сөйлеу тілі күрделі бұзылған балалардың оқу-тәрбие ісін жоғары нәтижеге жетуге мүмкіндік тудыратындай етіп ұйымдастыра білген тәрбиешіні шебер тәрбиеші деп айтуға болады. Шебер тәрбиешінің жұмысы өз ісін терең білумен, белгілі стильмен дауыс ырғағынан, тәжірибеде тексерілген әдіс пен тәсілдердің жиынтығынан, күнделікті оқу – тәрбиенің мақсат, міндетін анықтауынан байқалады. Сабақтың сапалы әрі нәтижелі болуы тәрбиешінің сабақты жоспарлап алдын ала дайындалуына байланысты.

Бұл мақаланың негізгі мақсаты мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жұмысын жоспарлау болып табылады. Жалпы мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жұмысы оқытушы-дефектологтың жұмысымен тығыз байланысты. Сондықтан балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісін бірлесе отырып жоспарлайды. Бұл жоспарлау балалардың біліктілігімен дағдысын, сөйлеу тілін тексергеннен кейін алынған нәтижеге сүйене отырып жүзеге асырылады. Логопедиялық тексерудің түрлері жол жөнекей (топта өткізіледі) және толық (жеке, тереңдетілген).

Жұмысты жоспарлау сабақ кестесін және сабақ тақырыптарын құрудан басталады. Бұл құжат мектеп жасына дейінгі мекеменің әкімшілігімен бекітіледі. Сабақ кестесіне музыкалық-ырғақ (музыка оқытушысы өткізеді), дене шынықтыру (дене шынықтыру оқытушысы өткізеді) сабақтары енгізіледі. Бірақ далада өткізілетін дене шынықтыру сабағы кестеге енгізілмейді. Ал көркем әдебиеттерді оқу күнделікті күннің екінші жартысына қойылады. Сонымен қатар аздаған әдеби шығармалардан үзінділер сабақтың барлық түрлеріне кірістіріледі.

Жалпы балалардың оқу-тәрбие үрдісіне перспективті-календарлық жоспар жасалынады. Бұл жоспар жұмыстың жүйелі жүргізілуін, нәтижелерді болжауын қамтамасыз етеді. Бір айға арнап құрылған жоспар негізгі мақсатқа бағытталған нұсқа болып табылады. Жоспардың кейбір бөлімінде бір ай мерзімінде орындалатын (таңғы гимнастика, жаттығу, мәдени-гигиеналық дағдыға тәрбиелеу) жұмыстар қамтылады. Ал оқу мен ойын әрекеті және режимдік момент күнделікті жоспарланады.

Жоспарлаудың негізі тематикалық қағидаға сүйенеді. Бұнда балалардың барлық іс-әрекеттері (оқу, ойын, бейнелеу, құрастыру) бір бірімен тығыз байланысты және лексикалық тақырыптар өз орнымен жинақталып жүйеленген (мыс: «Ойыншықтар», «Киімдер», «Отбасы», «Жемістер» т.б.).

Жылдың басында перспективті-календарлық жоспарға арнайы А4 форматында дәптер арналады. Дәптердің бастапқы бетіне «№__ мектепке дейінгі мекемедегі №__ топтың оқу-тәрбиелеу жұмысының перспективтік-календарлық жоспары» деген атауы көрсетіліп төменгі тұсына топтың профилі (мыс: сөйлеу тілі күрделі бұзылған балалар), оқу жылы (мыс: 2015), топта жұмыс жасайтын тәрбиеші жөнінде мәлімет жазылады (мыс: Алматова Назира Қайратовна).

Негізінде мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған перспективтік-календарлық жоспардың құрылымына мына бөлімдер енгізіледі:

1. Мектепке дейінгі мекеменің жылдық міндеттері.

Бұнда мектепке дейінгі мекеменің жылдық міндеттері жазылады. Ол міндеттер мектепке дейінгі мекеменің жылдық жоспарынан алынады.

2. Жоспарды дайындау барысында қолданылған әдебиеттер.

Оқу-тәрбиелеу үрдісін жоспарлау барысында тәрбиешінің қолданған әдістемелік әдебиеттері, оқу-құралдары, т.б..әдебиеттер.

3. Топтағы балалардың тізімі.

4. Балалардың отбасымен бірлесіп жұмыс жүргізу.

Бұл бөлімде тәрбиеленушілердің ата-аналарымен жұмыс жүргізудің түрлі формалары (ата-аналар жиналысы, ата-аналарымен әңгімелесу, кеңес беру, үйлеріне бару, топтық мерекелік шаралар) жоспарланады. Тәрбиешінің ата-аналармен жүргізетін жұмысын жоспарлау кестесін төмендегідей құруға болады:

Өткізу мерзімі	Ата-аналарымен жұмыс жүргізудің формалары						Жауапты	Орындалуы
	Ата-аналар жиналысы	Ашық сабақ	Кеңес беру	Әңгімелесу	Балалардың үйлеріне бару	Басқа формалар		
Қыркүйек								
Қазан								

5. Режимдік сәттің түрлері.

Бұл бөлімде балалардың серуендеуі, ертеңгілік және кешкілік режимдік шаралары жоспарланған. Режимдік сәтті жоспарлауды мына кесте бойынша жүзеге асыруға болады:

Таңертең	Мазмұны			
	Мәдени-гигиеналық дағдыға тәрбиелеу	Тапсырма, кезекшілік	Жеке түзету жұмысы	Ойын әрекеті
	1. 2.	1. 2	1. 2	
Бірінші серуен	Бақылау	Қимыл-қозғалысты ойындар	Қимыл-қозғалысты дамыту	Еңбек әрекеті
	1.	1.	1.	1.
Екінші серуен	Қимыл-қозғалысты ойындар	Жеке түзету жұмысы	Ойын әрекеті	Тапсырма, табиғаттағы еңбек
	1. 2.			
Кешке	Ойын әрекеті	Көңіл көтеру	Көркем әдебиеттерді оқу	Театрлық іс әрекет

Жоспар бағдарламаның барлық бөлімдері жағынан білімі, біліктілігі, дағдысын тексерудің нәтижесі бойынша жоспарланады. Баланың аты-жөні және жұмыс құрылымы көрсетіледі. Денешынықтыруға арналған мерекелік шара бір кварталда бірақ рет, денешынықтыру досугы айына бір және екі рет, денсаулық күні квартал сайын бір рет, музыкалық досуг және көңіл көтеру айына бір рет өткізіледі.

6. Дене шынықтыру, сауықтыру жұмысы.

Балалардың кешкі гимнастикасын және ұйқыдан кейінгі жаттығуларын жоспарлау денешынықтыру мұғалімімен тәрбиешінің бірігуі арқылы дайындалады. Жұмыс барысында балалардың денсаулығының мықты болуын және олардың физикалық дамуын дұрыс қадағалауға бағытталған іс-шараларды жоспарлау кестесінің жалпы түр сипатын төмендегідей жасауға болады:

Таңғы гимнастика		Ұйқыдан кейінгі жаттығу	
1-апта	2-апта (толықтыру және өзгерту)	1-апта	2-апта (толықтыру және өзгерту)
1.	1.	1.	1.
3-апта	4-апта (толықтыру және өзгерту)	3-апта	4-апта (толықтыру және өзгерту)
1.		1.	

7. Сабақта оқыту.

Осы бөлімде кестеде көрсетілгендей тақырыбы, міндеті (білім беру –түзету және тәрбиелеу-түзету) сабақтың өткізілу мерзімі көрсетілген сабақтардың бір айға жасалынған перспективті-календарлық жоспарлау беріледі. Бір айға жасалынған сабақты жоспарлау кестесін мынадай түрде толтыруға болады:

	1-апта	2-апта	3-апта	4-апта
Бірінші күн	1-сабақ: Айналамен таныстыру және тіл дамыту.			
	«Жемістер» Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	«Жидектер» Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	«Киім» Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	«Киім» Міндеті:.....
	2-сабақ: Бейнелеу.			
	«Себеттегі жеміс-жидектер» Міндеті:..... Әдебиеттер:	«Қуыршаққа арналған алма» Міндеті:..... Әдебиеттер:	«Шарды бояймыз» Міндеті:..... Әдебиеттер:	Тақырып: Міндеті:..... Әдебиеттер:
Екінші күн	1-сабақ: Сюжетті-рольдік ойындар			
	Тақырып: Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	Тақырып: Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	Тақырып: Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:	Тақырып: Міндеті:..... Сөздік: Әдебиеттер:
	2-сабақ: Дене тәрбиесі (ДТ жетекшісінің жоспары бойынша)			

Тәрбиеші оқытушы-логопедтің перспективті жоспарын негізге алып, тақырып бойынша әр сабақ сайын сөздік жұмысқа сөздерді таңдап дайындайды. Ол барлық сөздер өткен тақырыптан алынған сөздер болып табылады. Сонымен қатар тәрбиеші сөйлеу тілі күрделі бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту және оларға түзету жұмысын жүргізу кезеңінде пайдаланған әдістемелерге сүйене отырып нақты әдебиеттерді көрсетеді.

Тақырыптық жоспарды жүзеге асыра отырып тәрбиеші бір айға арналған сабақ кестесін толтырады.

Ал сөйлеу тілі күрделі бұзылған балалар тобының күн тәртібінде ақыл ой және физикалық жүктемені және демалысты алмастырудың тиімді нұсқасын жасауға болады.

Күн тәртібін құру барысында мыналарды ескеру қажет:

- Балалардың жасы;
- Жыл мезгілі;

- Мектепке дейінгі мекеменің жұмыс тәртібі;
- Түзету және білім беру үрдісінің спецификасы.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жоспары төмендегі қағидаларға негізделіп жасалады:

- Тәрбиенің мақсат, міндеттеріне, балалардың жас және жеке психологиялық-физиологиялық ерекшеліктеріне сай келуі;
- Оқыту мен тәрбиенің бірлігі;
- Оқу үрдісінің үздіксіздігімен бұртұтастығы;
- Ұсынылатын материалдар белгіленген міндеттерді кешенді түрде шешуге ыңғайлы, бірізді, жүйелі болуы;
- Түрлі іс-әрекеттердің сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларды жан-жақты, үйлесімді дамытуда басты роль атқаратыны.

Тәрбиеші жұмысын жоспарлау барысында мектепке дейінгі мекеменің жылдық міндеттері, қолданылған әдебиеттері, топтағы балалардың тізімі, балалардың отбасымен бірлесіп жұмыс жүргізуі, режимдік сәттің түрлері, дене шынықтыру, сауықтыру жұмыстары толықтай жоспар мазмұнында қамтылады.

Қорыта айтқанда мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған топтағы тәрбиешінің жұмысын дұрыс жоспарлау тәрбиешінің біліміне, біліктілігіне тікелей байланысты. Балаларға көру, ұстау, түсіну, есту, сезіну, сипау, заттармен құбылысты толық тануға мүмкіндік жасайды.

1 Меңжанова Ә. «Мектепке дейінгі педагогика». – Алматы: «Рауан», 1992.

2 Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. «Справочник дошкольного логопеда». – Ростов-на-Дону, 2011.

Резюме

В статье рассматривается планирование работы воспитателя в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: семья, физическое здоровье, план, воспитание, источники планирования, обучение.

Summary

The article discusses the teacher's planning in the group of children with severe speech disorders.

Keywords: family, physical health, plan, education, resources, training.