



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

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№4 (47), 2016



Алматы

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,  
№4 (47), 2016

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

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

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

Редакция алқасы:

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

© Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2016

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

Басуға 28.12.2016 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 18,75 е.б.т.  
Таралымы 300 дана.  
Тапсырыс 231.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

РАЗДЕЛ I

«ҚАЗАҚСТАНДА ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫ ДАЙЫНДАУ  
ЖҮЙЕСІ ДАМУЫНЫҢ ЗАМАНАУИ МӘСЕЛЕЛЕРІ»  
АТТЫ ДӨНГЕЛЕК ҮСТЕЛДІҢ МАТЕРИАЛДАРЫ

Алматы қ. 9 желтоқсан 2016 ж.

МАТЕРИАЛЫ РЕСПУБЛИКАНСКОГО КРУГЛОГО  
СТОЛА «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В КАЗАХСТАНЕ»

г.Алматы. 9 декабря 2016 года

- Намазбаева Ж.И. Теории Л.С. Выготского как основа развития дефектологической науки и практики..... 7  
Namazbaeva Zh.I. Vygotsky's theory as a basis for development of defectological science and practice.
- Аутаева А.Н. 40 лет подготовке дефектологических кадров в Каз НПУ имени Абая..... 10  
Autayeva A.N. 40 years to preparation of specialists in defectology in KazNPU named after Abai.
- Сатова А.К. Становление и развитие системы подготовки и повышения квалификации дефектологов в Казахстане..... 13  
Satova A.K. Formation and development of system of preparation and training pathologists in Kazakhstan.
- Судейменова Р.А., Жалмухамедова А.К. Актуальные проблемы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами в подготовке будущих сурдопедагогов..... 16  
Suleymenova R.A., Zhalmukhamedova A.K. Problems of speech-hearing rehabilitation of children with cochlear implants in training of future speechtherapists.
- Магауова А.С., Сатова А.К. Система высшего образования лиц с ограниченными возможностями Японии: опыт и перспективы..... 24  
Magauova A.S., Satova A.K. System of the higher education of persons with limited abilities in Japan: experience and prospects.
- Омирбекова К.К. Научные исследования в области специального образования в Республике Казахстан..... 29  
Omirbekova K.K. Scientific research in the field of vocational education in the republic of Kazakhstan.
- Луцкина Р.К. Из опыта работы кафедры логопедии и психопатологии..... 32  
Lutskina R.K. From the work experience of department of logopedics and psychopathology.
- Абаева Г.А. Вопросы обновления образовательных программ специальности «дефектология» на современном этапе..... 36  
Abayeva G.A. Questions of updating of educational programs of specialty "defectology" at the present stage.
- Аутаева А.Н., Ибатова Г.Б. Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмысқа мамандарды кәсіби даярлауда құзыреттіліктің мәні мен мазмұны..... 40  
Autayeva A.N., Ibatova G.B. The subject competences formed during vocational training of experts for work with children with limited abilities.
- Завалишина О.В. Современные психотехнологии в профессиональной подготовке учителей-дефектологов..... 45

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №4 (47), 2016

Периодичность – 4 номера в год  
Выходит с 2001 года.

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

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

Редакционная коллегия:

д.физ-мат.н., проф. Косов В.Н.,  
д.п.н., проф. Кенесбаев С.М.,  
д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,  
к.п.н., доцент Момбек А.А.,  
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,  
к.психол.н., доцент 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, 2016

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

Подписано в печать 28.12.2016.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 18,75 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 231.

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

Издательство «Улагат»  
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Zavalishina O.V. Modern psychological technologies in professional preparing of special educators.

Макина Л.К., Нурланбекова А.Д. К вопросу об отборе абитуриентов на специальность «дефектология».....

Makina L.K., Nurlanbekova A.D. To the question of the selection of students on the specialty «Defectology».

Боброва В.В. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов.....

Bobrova V.V. Formation of professionally significant qualities of the future teachers-defectologists.

Бекбаева З.Н., Саурықова Б. Дефектология мамандығының 40-жылдық тарихи қалыптасу жолдары.....

Bekbaeva Z.N., Saurykova B. Ways of formation of a 40-year history specialties defectology.

Боброва В.В., Алшынтаева Г.К. Инклюзивное образование: подготовка и переподготовка педагогических кадров....

Bobrova V.V., Alshynbekova G.K. Inclusive education: training and retraining of pedagogical specialists.

Денисова И.А. Интерактивные методы обучения в преподавании дефектологических дисциплин.....

Denisova I.A. Training methods in Special pedagogics' teaching.

Серкебаева Р.Н., Махадилова М.С., Аутаева А.Н. Қазақстанда есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы білім беру жүйесінің дамуы.....

Serkebaeva R.N., Makhadilova M.S., Autayeva A.N. The development of special education for children with hearing impaired.

Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тілін дамытудағы болашақ логопедтерді дайындау.....

Ibatova G.B. Preparation of the future speech therapists for work of overcoming the general underdevelopment of speech among children.

МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ  
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

Д-р Эдита Грушич-Кольчинска. Дети, математически одаренные: мифы, итоги исследований, интерпретации и выводы (часть 4).....

dr Edyta Gruszczyk-Kolezyńska. Children, mathematically gifted: myths, results of researches, interpretations and conclusions.

Елисеева И.Г., Ермекбаева Л.К. Особенности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....

Eliseeva I.G., Yermekbaeva L.K. Features components of learning activity of primary school children with mental retardation.

Бекбаева З.Н., Саурықова Б. Жалпы сөйлеу тілі зақымдалған балалардың мотивациялық сферасының ерекшеліктері.....

Bekbaeva Z.N., Saurykova B. Features of motivational sphere of children with general speech underdevelopment.

Махаманова Маржан Нурмухановна, Махаманова Майра Нурмухановна. Особенности коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития.....

Marzhan N. Makhmanova, Mayra N. Makhmanova. Communication: characteristics and specifics of development of preschool age.

Kazakh National  
Pedagogical University after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»  
№4 (47), 2016

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, 2016

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

Signed to print 28.12.2016.

Format 60x84 1/8. Volume 18,75 –  
publ.literature.

Edition 300 num. Order 231.

050040, Almaty, Dostyk ave., 13  
KazNPU after Abai

Publishing house «Ulagat»  
Kazakh National Pedagogical University  
after Abai

- Завалишина О.В., Сардарова З.О. История и современное состояние изучения детей с задержкой психического развития..... 107  
Zavalishina O., Sardarova Z. History and current status of the study of children with lagged psychical development.  
Өмірбекова Қ.Қ., Молдабаева А.К. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілердің рөлі..... 111  
Omirbekova K.K., Moldabayeva A.K. Inspection of the coherent speech of children with ONR by means of fairy tales.  
Қуаншбек Т.Н., Жарболова А.Г., Алшынбекова Г.Қ. Методика Рональда Дейвиса как основа преодоление дислексии у учащихся младших классов..... 115  
Kuanshbek T.N., Zharbolova A.G., Alshynbekova G.K. Methodology of Ronald Daivys as basis over coming of dyslexia at the junior classes of students.

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

- Тайжан А.А., Махадилова М.С. Денсалығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік қолдау көрсету..... 119  
Taizhan A.A., Makhadilova M.S. Medicine-social maintenance of children with limited abilities.  
Сатова А.К., Умарова С.А. Первые опыты коррекционной работы с детьми с аутизмом в Казахстане..... 122  
Satova A.K., Umarova S. The first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan.  
Даурамбекова А.А. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау мәселелері..... 126  
Daurambekova A.A. Psycho-pedagogical support of families with children with special educational needs of preschool age.  
Мирзахмедов У.А., Аутаева А.Н. Көру қабілеті зақымдалған балаларды физикалық тұрғыда тәрбиелеудің ерекшеліктері..... 132  
Mirzakhmedova U., Autaeva A. Features of physical training in children visually impaired.  
Өмірбекова Қ.Қ. Дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту жолдары..... 136  
Omirbekova K.K. Ways of development of coherent speech of children with dysarthria.  
Махадилова М.С., Аутаева А.Н. Нашар еститін балалардың өзін-өзі бағалауын дамыту жолдары..... 141  
Makhadilova M.S., Autayeva A.N. Selfesteem of deaf children: ways of development.  
Қошжанова Г.А., Аязбекова А.С. Тірек-қимыл жүйесі бұзылған балаларды иппотерапиямен емдеу жолдары..... 147  
Koshanova G.A., Ayazbekova A.S. Treatment of hippot herapy for children with disorders of the musculoskeletal system.

### Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың негізінде түзету педагогикасы аумағында мамандарды даярлаудың 40-жылдығына арналған Республикалық көлеміндегі «Қазақстанда дефектологтарды дайындау жүйесін дамытудың заманауи мәселелері» атты дөңгелек үстелге қош келдіңіздер дейміз.

Өмір жолын осындай «Дефектология» сияқты қайырымды мамандықты таңдаған мамандарды шын жүректен құттықтаймыз! Сіздерге денсаулық, ғылыми қызметте биіктерді бағындыруға тілектеспіз!

Қазақстан Республикасының арнайы білім беру сұрақтарымен айналысатын мамандардың барлық мәліметтері мен тілектері Абай атындағы ҚазҰПУ «Арнайы педагогика» сериясының /Вестник/ Хабаршының (№4, 2016ж) кезекті нөмерінде жарияланды.

Негізгі мерейтойлық жинақ арасында келесі өзекті бағыттар қарастырылады:

- Қазақстанда дефектология ғылымының тарихи аспектісі;
- Ерекше оқу қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу аумағында педагогикалық мамандарды даярлау;
- «Дефектология» мамандығының оқу бағдарламаларының мазмұны;
- Студент дефектологтарды оқытуда заманауи, интерактивті технологияларды қолдану.

«Арнайы педагогика» сериясы /Вестник/Хабаршының келесі нөмірінде сіздерден Қазақстан Республикасы мен жақын және алыс шетелдегі дефектология ғылымы дамуының өзекті мәселелеріне арналған ғылыми мақалаларыңызды күтеміз.

Құрметпен,  
Абай атындағы ҚазҰПУ «Арнайы педагогика» сериясы  
Вестник/Хабаршының бас редакторы,  
п.ғ.к., доцент Л.Қ. Макина.

### Уважаемые читатели!

Приветствуем всех участников Республиканского Круглого стола «Современные проблемы развития системы подготовки дефектологов в Казахстане», посвященного 40-летию подготовки специалистов в области коррекционной педагогики на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая.

Искренне поздравляем всех работников, выбравших на своем жизненном пути такую гуманную и благородную специальность, как – «Дефектология»! Желаем здоровья, благополучия и достижения высот в научной деятельности!

Все материалы выступлений специалистов, занимающихся вопросами специального образования в Республике Казахстан опубликованы в очередном номере Вестника/Хабаршы (№4, 2016г.) КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика».

В рамках основных рубрик юбилейного сборника рассматриваются актуальные направления, как:

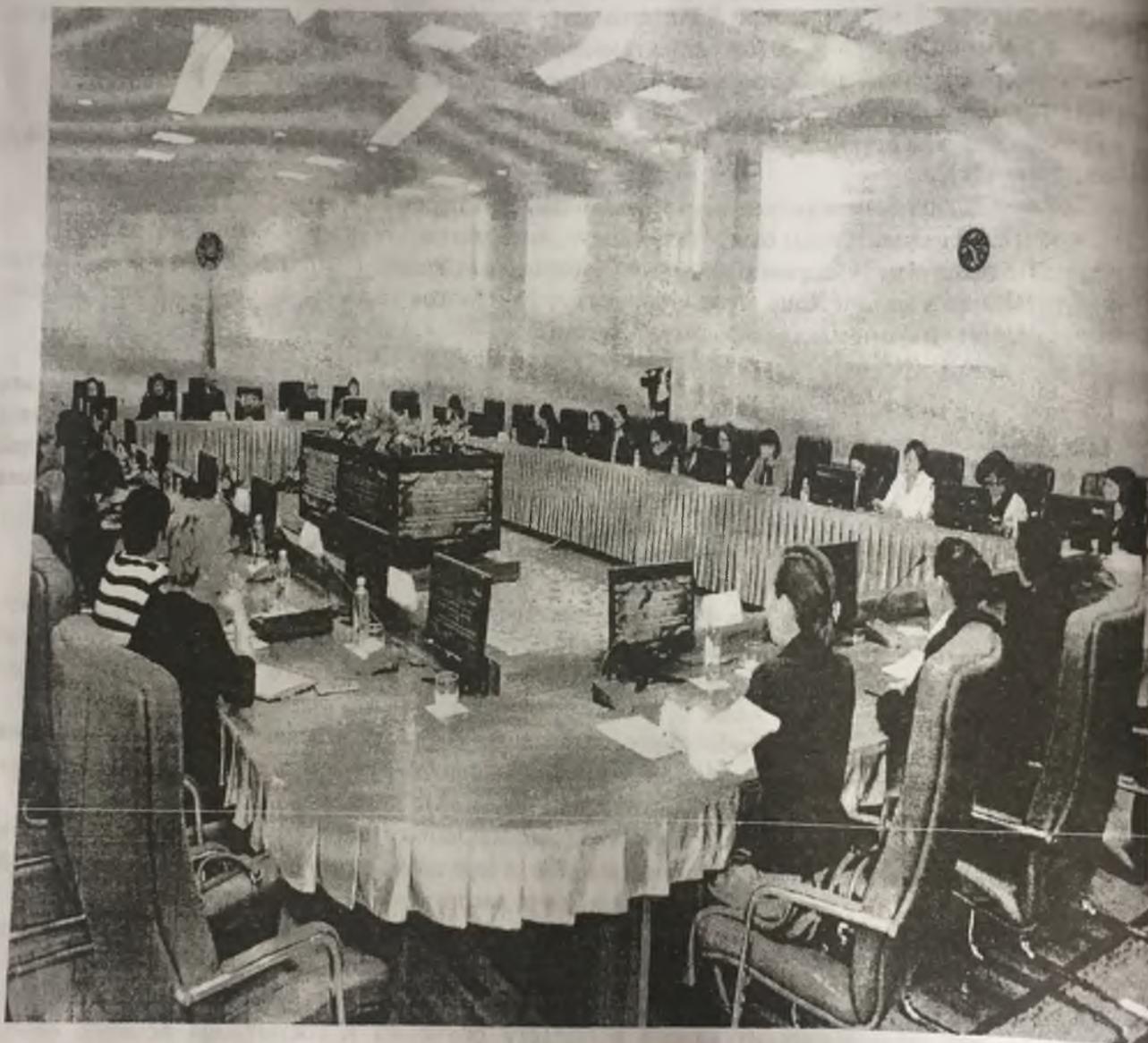
- Исторический аспект развития дефектологической науки в Казахстане;
- Подготовка педагогических кадров в области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- Содержание образовательных программ специальности «Дефектология»;
- Применение современных, интерактивных технологий обучения студентов-дефектологов.

В следующих номерах Вестника/Хабаршы серии «Специальная педагогика» ждем Ваших научных статей, посвященных актуальным проблемам развития дефектологической науки как в республике Казахстан, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

С уважением,  
главный редактор Вестника/Хабаршы серии  
«Специальная педагогика» КазНПУ им. Абая,  
канд.психол.наук, доцент Макина Л.Х.

**«ҚАЗАҚСТАНДА ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫ ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІ  
ДАМУЫНЫҢ ЗАМАНАУИ МӘСЕЛЕЛЕРІ» АТТЫ  
ДӨҢГЕЛЕК ҮСТЕЛДІҢ МАТЕРИАЛДАРЫ**

Алматы қ. 9 желтоқсан 2016 ж.



**МАТЕРИАЛЫ РЕСПУБЛИКАНСКОГО КРУГЛОГО СТОЛА  
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ  
ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ»**

г.Алматы. 9 декабря 2016 года

УДК: 159.922,4

## ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Намазбаева Ж.И. – д.психол.н., академик, директор Научного центра «Психологии личности»  
КазНПУ им.Абая, kafedraspkaznpu@mail.ru



В данной статье рассматриваются теории Л.С.Выготского по различным направлениям дефектологической науки и практики. Дается анализ роли и значимости гениальных парадигм по различным проблемам отношения к детям с особыми потребностями, раскрываются современные проблемы специальной педагогики и психологии и указываются методологические аспекты применения теорий Л.С. Выготского в адекватном личностном развитии учащихся коррекционных школ. Раскрыта взаимосвязь психологии и дефектологии, изложены основные научные достижения НИИ Психологии в контексте теоретических воззрений гениального ученого.

**Ключевые слова:** дефектологическая наука и практика, коррекционная педагогика, коррекционная психология, дети с особыми потребностями, личностное развитие, высшие психические функции, аффект, интеллект, биологические и культурно-исторические факторы, национальное воспитание, охранительный вектор.

*Мұхаммед пайгамбардың хадистерінен:*

*«Ғалымға көктегілер мен жердегілер, тіптен судағы балықтарға дейін жарылқау тілейді».*

Обсуждение вопросов дефектологии, посвященных 40-летию открытия дефектологического факультета КазПИ им.Абая, неразрывно связано с обращением к классическим гениальным теориям Л.С.Выготского. Он является основоположником мировой научной психологии и дефектологии. Хотя он не имел психологического или дефектологического образования, его труды, идеи являются маяком развития основных наук о человекознании.

Л.С.Выготский одновременно в 1917 году закончил юридический факультет Московского университета и историко-философский факультет, а работал преподавателем литературы в Гомеле и в это же время серьезнейшим образом занимался психологией.

Позже в Петербурге на II Всероссийском съезде психоневрологов он блестяще сделал доклад и стал известен всему миру. Его пригласили в Москву и он стал активно заниматься детьми, у которых были различные психофизические дефекты.

Он первый в мировом масштабе организовал известную лабораторию по психологии аномального детства, на базе которой в 1929 году был открыт Экспериментально-дефектологический институт, а затем он вырос в НИИ Дефектологии АПН СССР.

В этой лаборатории главной темой ученого была разработка проблемы закономерностей развития нормального и аномального ребенка. Его экспериментальные выводы в этом аспекте произвели эффект разорванной бомбы: а именно, что развитие аномального ребенка идет по тем же закономерностям психики, что и нормального, но оно имеет глубокие своеобразия [1].

Именно эта концептуальная парадигма определила социо-гуманитарное отношение общества к детям с особыми потребностями и позволила создать стройную систему специального дифферен-

цированного образования в мировом масштабе. Дальнейшее активное развитие дефектологической науки и практики в СССР и в Мире, в первую очередь, связано с этой теорией.

Следующей непревзойденной теорией, которая является судьбоносной для дефектологической науки и практики является всем известная «Культурно-историческая теория Л.С. Выготского» [2]. К сожалению, хотя она разработана еще в 1931 году, была опубликована в печати только в 1960 году в его монографии «История развития высших психических функций» [2]. В те годы никто из ученых разных наук и стран не смог дать теоретическую основу синтеза развития человеческой психики.

Л.С. Выготский впервые в мировом масштабе дал различие низших и высших психических функций. Он выделил 2 плана поведения человека. Обратите внимание на понятие поведение. Это природный и культурный феномен. То, что касается первого плана оно в разных науках уже объяснялось как результат биологической эволюции животного мира и не было предметом спора. По Л.С.Выготскому культурный, общественно-исторический план является основополагающим для развития психики человека, т.е. социальные условия им рассматривались как главные в развитии любого человека и в особенности в судьбе аномальных детей. Причем эти 2 плана их развития необходимо рассматривать как слитые факты в развитии ребенка. Для нас дефектологов и психологов представляют особый интерес идеи ученого о том, что структура сознания любого человека характеризуется динамичностью и семантической системой. Это позволило Л.С. Выготскому экспериментально доказать, что эта система объединяет аффективные, волевые и интеллектуальные процессы.

Всем вам известно, что Л.С. Выготский ратовал ни сколько за коррекцию уровня дефектов, а за предупреждение и профилактику вторичных дефектов.

К сожалению, до сих пор остается открытым вопрос научно-практической разработки системы социально-психологической помощи на этнокультурной основе не только в коррекционных учреждениях, но и в разных звеньях образования, в том числе в вузе для нормальных лиц. Но, если в связи с этим, мы вновь обратимся к методологическому наследию Л.С.Выготского, то нам станет ясно, что вся наша психолого-педагогическая помощь (80-90% времени) должна быть в первую очередь направлена на предупреждение вторичных дефектов и такое же время на создание благоприятных психологических условий на предупреждение и профилактику негативных сторон личности учащихся общеобразовательных учреждений [3]. Исследования студентов сотрудниками НИИ Психологии показали обратное. Нами создана теоретико-методологическая модель интегративной социально-психологической помощи субъектам образования, которая получила положительную оценку специалистов и в настоящее время продолжает внедряться в учебно-воспитательный процесс.

Следующее, Л.С. Выготский в свое время революционно критиковал всякие учения о слабоумии, в которых умственно отсталые дети характеризовались только с негативных аспектов. Не трудно представить какова была нацеленность учителей-дефектологов, которые руководствовались этими однобокими учениями. Ученый считал, что каждый аномальный ребенок с любым видом дефекта имеет резерв здоровых задатков и надо лишь создать благоприятные условия для раскрытия этих драгоценностей в личности. Именно эти идеи были реализованы в нашем исследовании в 80-е годы. Нам удалось впервые экспериментально доказать [4]:

- развитие личности аномальных детей необходимо рассматривать в процессе изучения целого комплекса различных его видов деятельности и во взаимодействии (игровой, учебной, социальной, трудовой).

- Нами установлено, что их эмоционально-волевая сторона психики более сохранна в сравнении с познавательными процессами. Мы считаем, что это связано с тем, что даже при органическом дефекте, при котором страдают корковые центры, подкорковые организации мозга имеют относительную сохранность, что и является резервом здоровых задатков. Именно эти результаты нашего исследования подтвердили мысли Л.С.Выготского о том, что психолого-педагогическое воздействие касательно аномальных детей он видел в активном содействии развития личности.

Л.С. Выготский, раскрывая психическое развитие человека, особое значение придавал его переживаниям как особому виду психической деятельности. В самом деле, если каждый из нас задумается об этом... то, разве не они являются основополагающими в нашем поведении, в коммуникативных функциях, осознании, понимании, самоотношении, отношении к окружающему миру... Изучение человеческих эмоций и переживаний незаслуженно не подвергалось пристальному



вниманию ученых, хотя в медицинской науке уже тогда имелись значительные успехи. С точки зрения необходимости изучения этих компонентов личности в дефектологии, да и в психологии считалось невозможным и порой даже абсурдным. Поставив одной из задач нашего исследования изучения особенностей эмоции и переживания личности в сравнительном плане (аномальных и нормальных лиц от 7 до 18 лет) мы методологически выделили:

- **критерии** – возрастные, разные виды деятельности, самостоятельность трудовой деятельности, успешность и неуспешность, отношение к собственному дефекту, а также его окружение.

- нам удалось выявить новые научные факты, которые подтвердили доказательность, глубину, методологическую сущность парадигмы Л.С. Выготского о перспективности социально-личностного развития учащихся и выпускников коррекционных школ, когда для них создаются специальные условия и оказывается коррекционно-психологическая помощь. Происходит целостное развитие их личности. В настоящее время эти вопросы являются наиболее актуальными в связи с глобальными изменениями в мире, когда человек поставлен в тяжелейшие условия жизнепроживания [4].

Таким образом, практическая реализация вышеуказанных методологических взглядов Л.С. Выготского значительно активизирует модернизацию всей национальной системы образования.

Подчеркнем, «Культурно-историческая теория» Л.С. Выготского включает в себя **учет этнокультурных аспектов** социального развития человека, а также **учет общественно-исторических факторов**. Глубинное осмысление этого позволило нам установить истоки национальной идеи и мечты казахского народа «Мәңгілік Ел». На протяжении всей истории нашей страны регулярно возникали новые общественные формации, которые оказывали глубокое влияние на наше национальное самосознание и поведение. Это позволило переосмыслить актуальные проблемы воспитания современной молодежи [5].

В КазНПУ им.Абая впервые под руководством глубокоуважаемого ректора, академика С.Ж.Пралиева была разработана новая парадигма национального воспитания, ядром которой выступает национально-охранительный вектор [6]. В НИИ Психологии экспериментально было доказано, что психологической сутью воспитания является гражданская самоидентификация личности на основе этнокультуры. Кроме того, развитие творческой интеллектуальной личности в современном вузе возможно лишь при специально организованных психологических условиях. Нами была создана программа по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности в образовательной среде и разработаны рекомендации по созданию учебно-тренинговых занятий для субъектов образовательного процесса. Субъект-субъектный подход позволил разработать инновационные психотехнологии по подготовке творческих, самодостаточных будущих учителей, что позволяет охарактеризовать современного учителя так:

Ұстаз болу – жүректің батырлығы

Ұстаз болу – сезімнің ақылдығы

Ұстаз болу – мінездің күн шуағы

Ұстаз болу – адамның асылдығы!

1 Леонтьев А. Н. О творческом пути Л.С. Выготского. - В кн.: Л.С. Выготский. Собрание сочинений. М., 1982, с. 9-41

2 [www.voppsy.ru/issues/1996/966/966118.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1996/966/966118.htm), [www.psychologykey.ru/klogs-52-2.html](http://www.psychologykey.ru/klogs-52-2.html)

3 Сейдуллаев К.Б., Намазбаева Ж.И., Исабекова Т.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы работы наставника в современном педагогическом вузе. изд. Ұлағат, Алматы, 2012, 207 с.

4 Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Докторская диссертация, Москва, 1986, 463 с.

5 Намазбаева Ж.И., Запругаев Г. Г., Луцкина Р.К. Истоки развития дефектологии и психологии в Казахстане. «Print-Express» Алматы, 2012, 423 с.

6 Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектуальной в образовательной среде. изд. Ұлағат, Алматы, 2012, 231 с.

#### Түйіндеме

Л.С. Выготскийдің теориялары дефектологиялық ғылым мен практиканың даму негізі ретінде

Ж.Ы. Намазбаева – психол.ғ.д., академик,

Абай атындағы ҚазҰПУ «Тұлға психологиясы» ғылыми орталығының директоры

Бұл мақалада Л.С.Выготскийдің теориялары дефектологиялық ғылым мен практиканың түрлі бағыттары бойынша қарастырылады. Ерскше қажеттіліктері бар балаларға деген көзқарастың түрлі мәселелері бойынша даналық парадигмалардың ролі мен маңызына талдау жасалады, арнайы педагогика мен психологияның қазіргі

кездегі мәселелері ашылады және түзету мектеп оқушыларының адекватты тұлғалық дамуында Л.С.Выготскийдің теорияларын қолданудың әдіснамалық аспектілері көрсетіледі. Психология мен дефектологияның өзара байланыстары ашылып, Психология ҒЗИ негізгі ғылыми жетістіктері кемеңгер ғалымның теориялық қозғарастары аясынан баяндалады.

**Түйін сөздер:** дефектологиялық ғылым және практика, коррекциялық педагогика, коррекциялық психология, ерекше қажеттіліктері бар балалар, тұлғалық даму, жоғары психикалық қызметтер, аффект, ақыл-парасат, биологиялық және тарихи-мәдени факторлар, ұлттық тәрбие, сақтандыру векторы

#### Summary

**Vygotsky's theory as a basis for development of defectological science and practice**

**Zh.I.Namazbaeva – d.psihol.n, academician, director of the Scientific "Psychology of personality" center**

*Abai Kazakh National Pedagogical University*

This article discusses the theory of Vygotsky in various fields of science and practice of defectology. The analysis of the role and significance of brilliant paradigms on various issues related to children with special needs, reveals current problems of special education and psychology, and specify the methodological aspects of Vygotsky's theory in an adequate personal development correctional schools. Revealed the relationship of psychology and defectology, outlines the main scientific achievements of the Research Institute of Psychology in the context of theoretical views of a brilliant scientist.

**Keywords:** defectological science and practice, correctional pedagogy, correctional psychology, children with special needs, personal development, higher mental functions, passion, intelligence, biological, cultural and historical factors, national education, conservative vector.

УДК 376.-056.26

### 40 ЛЕТ ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ

(доклад Председателя президиума Круглого стола «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ»

г.Алматы. 9 декабря 2016 года)

**Аугаева А.Н. – заведующая кафедрой Специального образования, кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая. Алматы, akbota-n@mail.ru**



Профессиональная подготовка специалистов-дефектологов – это целостная система, являющаяся частью высшего профессионального образования, которая отражает условия, факторы и тенденции внешней среды, имеет свое внутреннее профессиональное пространство и развивается в соответствии с общими и частными целями и закономерностями в социуме, политике, образовании. (А.В.Калиниченко).

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка дефектологов, типовые планы, кафедра специального образования

Профессиональная подготовка дефектологов в РК формировалась почти столетия – 40 лет.

40 лет проводится подготовка дефектологов на базе Казахского Национального педагогического университета имени Абая (далее КазНПУ им. Абая) – старейшего казахстанского вуза, широко известного в обществе.

В связи с вышесказанным, рассмотрим основные вехи становления профессиональной подготовки дефектологов в РК.

В 1975-1976 гг. было положено начало подготовке дефектологов в Казахской ССР на базе КазПИ имени Абая. Первая группа дефектологов состояла из 53 студентов и начала обучаться при филологическом факультете.

В сентябре 1976 года открывается первый в республике дефектологический факультет, деканом и основателем высшего дефектологического образования становится Намазбаева Жамиля Идрисовна (к.п.н., доцент). В состав факультета входит одна кафедра олигофренопедагогики и заведует ею Сулейменова Роза Аитжановна.

На дефектологическом факультете КазПИ имени Абая до 1979 года проводится подготовка дефектологов только на дневном (очном) отделении. С 1979-1980 уч.года начинается подготовка по заочной форме обучения (5 летнее), первый набор состоял из 50 студентов.

Специальность «Учитель и логопед вспомогательной школы» была наиболее востребованной и пользовалась большим спросом. Поэтому набор студентов на дефектологический факультет был одним из самых многочисленных, в связи с чем, МинПрос КазССР увеличил план набора до 75 человек на очное и заочное обучение.

Подготовка осуществлялась по типовым планам специальности «Учитель и логопед вспомогательной школы», разработанным и утвержденным Министерством образования Казахской ССР (5 летнее обучение).

В 1980 году на дефектологическом факультете открывается вторая кафедра – Логопедии и психопатологии, для руководства кафедрой приглашается из Иркутского педагогического института Луцкина Раиса Кузьминична (к.п.н., доцент).

В 1985-1986 уч.году начинается подготовка сурдопедагогов на кафедре сурдопедагогики под руководством Буфетова Николая Михайловича (к.п.н., доцент), а затем Илахунова Карима Турсуновича (к.п.н., доцент).

В состав профессорско-преподавательского состава кафедр вошли:

✓ выпускники МГПУ имени Ленина (Москва) Намазбаева Ж.И., Сулейменова Р.А., Луцкина Р.К., Омирбекова К.К., Ералиева С.Г., Бектаева К.Ж., Жиенбаева Н.Б., Кошикова Ж.И., Жалмухамедова А.К. и др;

✓ выпускники ЛГПИ имени Герцена (Ленинград) Исакова К.О., Сатова А.К., Аутаева А.Н., Рсалдинова А.К., Аужанова Г.А., Абаева Г.А.;

✓ выпускники КазПИ имени Абая (Алма-Ата) Адилова М.Ш., Коржова Г.М., Терехова И.Г. и др.

Подготовка дефектологов по 2 специальностям (олигофренопедагог и логопед вспомогательных школ, сурдопедагог) проводилась по пятилетним типовым планам специальностей. Ежегодно осуществлялся набор студентов на очное и заочное обучение, из года в год наблюдался рост числа поступающих.

В начале 90-х происходит реорганизация и слияние факультетов в результате из трех кафедр факультета организуется одна кафедра специальной педагогики и руководит ею Омирбекова К.К. (к.п.н., доцент).

С 2006 года расширяются специализации, ведется подготовка дефектологов по 4 основным отраслям дефектологии: олигофренопедагогике, сурдопедагогике, тифлопедагогике и логопедии. Основанием подготовки дефектологов становится ГОСО специальности «Дефектология», разработчиками которого стали сотрудники кафедры: Омирбекова К.К., Аутаева А.Н., Байтурсынова А.А. и др.

Сегодня кафедра специального образования является ведущим учебно-методическим и научно-образовательным центром подготовки дефектологических кадров с высшим и послевузовским образованием.

Кафедра специального образования, института педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая ведет подготовку дефектологов по трем ступеням высшего и послевузовского образования, это

- 5B010500 – Дефектология (Специальное образование), бакалавриат (4/3/2 года);
- 6M010500 – Дефектология (Специальное образование), магистратура (2/1 год);
- 6D010500 – Дефектология (специальное образование), докторантура (3 года).

Контингент обучающихся составляет 406 обучающихся из них:

- бакалавриата (очное и заочное обучение) – 379 студентов;
- магистратуры (научно-педагогическая и профильная подготовка) – 20 магистрантов;
- докторантуры - 7 докторантов.

Основная деятельность кафедры направлена на подготовку научно-педагогических кадров для специальных школ и других организаций образования, органов управления образованием; развития

научного потенциала республики через постоянное повышение качества образования, эффективное внедрение в учебный процесс результатов научных исследований и инновационных технологий, расширение международного сотрудничества.

Численность профессорско-преподавательского состава кафедры в 2016/2017 учебном году составляет 31 человек, из которых 4 доктора наук и профессора, 14 кандидатов наук, доцентов, 11 магистров и 2 старших преподавателя. Остепененность кафедры составляет 58 %. Средний возраст ППС – 47 лет.

В университете, институте, на кафедре создана эффективная инфраструктура. В нее входит 2 учебных корпуса, 2 студенческих общежития, спорткомплекс «Спартак» со стадионом, здравоохранительный пункт, 4 пункта питания, студенческое кафе. Кафедра располагает лекционными, специализированными кабинетами, компьютерным классом, научная библиотека, читальные залы.

Университет является членом ассоциации Азиатских университетов и Евразийской Ассоциации педагогических университетов, что способствует развитию академической мобильности ППС и обучающихся. Последние 5 лет кафедрой активизирована работа по приглашению зарубежных ученых из Германии, Польши которые проводили обучающие семинары, мастер-классы, консультации с обучающимися, ППС и практиками по актуальным проблемам специального образования.

На кафедре реализуется научный проект МОН РК в области фундаментальных и прикладных наук «Управление интеграцией образовательных систем в контексте инклюзивного образования». Ежегодно растет публикационная активность преподавателей кафедры. На кафедре выпускается научный сборник «Хабаршы» серии «Специальная педагогика» с республиканским индексом цитирования. Ведется систематическая работа по укреплению научно-кадрового потенциала кафедры.

Уровень качества предоставляемых образовательных услуг подтверждены: государственной аттестацией (2003, 2007, 2012 г.г.); институциональной аккредитацией (2014 г.); международной аккредитацией образовательной программы бакалавриата и магистратуры (2016 г.); сертификатами системы менеджмента качества ISO 9001:2008 (2008, 2011 г.).

КазНПУ им.Абая ежегодно лидирует в рейтинге среди казахстанских университетов, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям, в том числе и по специальности «Дефектология».

#### Түйіндеме

**Абай атындағы ҚазҰПУ-де дефектология мамандарын даярлаудың 40 жылдығы**  
(«Қазақстанда дефектологтарды дайындау жүйесі дамуының заманауи мәселелері» дөңгелек үстелдегі баяндама тезистері) Алматы қ. 9 желтоқсан 2016 ж.

**А.Н. Аугасва** – Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ доценті, Алматы [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)

Дефектолог-мамандарды кәсіби даярлау – қоршаған ортаның жағдайларын, себептерін, тенденцияларын сипаттайтын жоғары кәсіби білім берудің бөлігі болып табылатын біртұтас жүйе. Ол ішкі кәсіби кеңістіктен құралған және әлеуметте, саясатта, білім берудегі жалпы, жеке мақсаттарға сәйкес дамиды (А.В. Калинин).

**Түйін сөздер:** дефектологтарды кәсіби даярлау, типтік жоспарлар, арнайы білім беру кафедрасы.

#### Summary

**40 years to preparation of specialists in defektology in KazNPU named after Abai**  
(Theses of report on the Round table "Modern problems of training of special pedagogues in Kazakhstan" Almaty. December 9, 2016)

**Autayeva A.N.** - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education. [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)

Vocational training of specialists in defektology is the complete system which is a part of higher education which reflects conditions, factors and tendencies of the external environment has the internal professional space and develops according to the common and private goals and regularities in society, the politician, education. (A. V. Kalinichenko).

**Keywords:** vocational training of special pedagogues, standard plans, department of vocational education

УДК : 376.-056.26

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ

Сатова А.К. – д. психолог. н., профессор, КазНПУ им. Абая. Институт Педагогики и психологии, кафедра специального образования, satova57@mail.ru



Историко-педагогический анализ становления и развития системы подготовки дефектологов в Казахстане показал, что в 20-30-ые годы прошлого века в РК сформировались социально-педагогические предпосылки становления системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями в развитии, появились и развивались первые организационные формы подготовки и повышения их квалификации. Развитие сети специальных школ требовало обеспечения подготовленными кадрами. Однако существующие организационные формы подготовки и повышения их квалификации уже не могли удовлетворять социальный заказ

**Ключевые слова:** педагогические кадры, дефектологическое образование, аномальные дети, учебно-воспитательные учреждения для детей с нарушениями в развитии.

Образование в 1920 году Казахской автономной республики стало исходным моментом для целенаправленного развития в республике системы народного образования, в которую в качестве составной части вошли учебно-воспитательные учреждения для детей с ограниченными возможностями.

Анализ архивных документов отделов народного образования за 1920-1930 гг. показал, что, в тяжелейших условиях становления Казахской автономной республики, Народным комиссариатом просвещения, первыми руководителями которого стали передовые общественные и педагогические деятели тех лет А.Байтурсынов и Ж.Аймаутов, предпринимались всевозможные меры по организации сети специальных учебно-воспитательных учреждений и обеспечению их подготовленными педагогическими кадрами.

Уже в октябре 1920 года при НКП республики был создан отдел «Охраны детства», задачами которого стала организация выявления и учета аномальных детей, созданию сети специальных учебно-воспитательных учреждений и подготовке педагогических кадров для них. Первые специальные учреждения были открыты в 1921 году в гг. Уральске и Оренбурге. Это были детские дома для глухонемых, умственно отсталых и «морально-дефективных» детей. Как видно из архивных документов, «дело воспитания в этих учреждениях ведется слабо из-за отсутствия подготовленных работников...» [1].

В этот период основной формой подготовки педагогических кадров в республике стали краткосрочные курсы. Первые такие курсы были проведены в 1921 году в Оренбурге. Слушателями стали представители трудового народа, проявившие способности и склонности к сложной и трудной работе с аномальными детьми. Программа курсов включала теоретические и практические вопросы, однако имели преимущественно общепедагогический характер. Недостаточность специальной подготовки была обусловлена отсутствием научной базы и исследований в области специальной психологии и педагогики, недостатком квалифицированных преподавательских кадров и специальной литературы в республике. Таким образом, курсы не могли дать глубоких знаний и умений в области коррекционно-воспитательной работы, но в то время, когда кадры дефектологов в республике отсутствовали вообще, они сыграли определенную положительную роль.

Одновременно в этот период начинает осуществляться работа по повышению квалификации практических работников специальных учреждений, организации обмена опытом между учителями и

педагогическими коллективами. Так, 25 мая 1921 года была проведена первая краевая конференция по народному образованию, в программу которой включены вопросы воспитания аномальных детей. Конференция продлилась две недели и дала большую информацию, практические рекомендации по вопросам учебно-воспитательной работы в детских домах.

После реконструкции в 1925 году Наркомпроса проблемами аномальных детей стал заниматься отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних /СПОН/ Управления социального воспитания. С 1925 года в учебные планы краткосрочных курсов по подготовке работников СПОН был включен специальный раздел «Дефективные дети», в котором изучались вопросы дифференциации и диагностики аномальных детей, воспитания, обучения и исправления недостатков речи. Курсанты выполняли практическое задание: обследование детей из детских домов.

В 30-ые годы определяющим фактором в развитии системы обучения и воспитания аномальных детей стал Приказ «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи детей и подростков» (1931 г.). В 1931-1932 учебном году в Алма-Ате были открыты первые школы-интернаты для глухих и слепых детей. В 1938-1939 учебном году на 3-месячных курсах в г. Ленинграде было подготовлено 14 учителей-сурдопедагогов для школ Казахстана [2]. В 1939-1940 учебном году подготовлено на 2-месячных курсах в г. Москве 13 учителей-сурдопедагогов [3].

Важной формой повышения квалификации педагогов специальных школ в 30-ые годы являлась методическая и самообразовательная работа, создание методических секций. В последующие годы сеть школ для детей с нарушениями в развитии в республике начала неуклонно расти и достигла к 1940 году 13-ти с контингентом 781 учащихся [4].

Таким образом, в 20-30-ые годы прошлого века в республике сформировались социально-педагогические предпосылки становления системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями в развитии, появились и развивались первые организационные формы подготовки и повышения их квалификации. Развитие сети специальных школ требовало обеспечения подготовленными кадрами. Однако существующие организационные формы подготовки и повышения их квалификации уже не могли удовлетворять потребности в качестве подготавливаемых для этих учреждений педагогов.

В годы Отечественной войны процесс поступательного развития системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров специальных учреждений несколько замедлился. Однако даже в исключительно тяжелых условиях военного времени, в республике велась работа по повышению квалификации педагогических кадров на различного рода семинарах, в школьных методобъединениях. Ведущее место в содержании повышения квалификации практических работников специальных учреждений в этот период занимало повышение их идейно-политического уровня, что определялось задачами учебно-воспитательного процесса в условиях Отечественной войны.

В целом, в годы войны состав педагогических кадров учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями в развитии существенно улучшился. Одной из причин этого стало прибытие в Казахстан значительного количества педагогов с дефектологическим образованием, эвакуированных вместе со специальными учреждениями из других республик. Важное значение имели также два специальных решения СНК КазССР (1941, 1942), направленных на улучшение качественного состава руководящих и педагогических кадров детских домов и интернатов и создание им необходимых материально-бытовых условий.

После окончания Великой Отечественной войны в республике продолжался процесс совершенствования и повышения эффективности методической работы. Важным средством повышения профессионального уровня практических работников специальных учреждений стали командировки в аналогичные учреждения других республик для ознакомления с опытом работы. В результате таких мероприятий многие педагогические коллективы стали использовать передовой опыт. Так, педагоги Алма-Атинской школы-интерната слепых детей стали использовать опыт Московской спецшколы по организации воспитательного процесса и т.д. В 50-ые годы практиковалось также направление работников специальных школ на курсы повышения квалификации в другие республики.

Действенным средством повышения профессионального уровня практических работников специальных учреждений в этот период стало наставничество. Так как большинство учителей имели только среднее педагогическое образование, они проходили своеобразную стажировку под руководством наставников из числа опытных педагогов с дефектологическим образованием. Однако в целом уровень образования педагогических кадров специальных учреждений в этот период оставался низким и не удовлетворял потребностей спецшкол. Это тормозило развитие их сети в республике.

60-ые годы положительную роль в актуализации проблемы сыграли распространившиеся общественные смотры учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями в развитии, проводимые впервые республиканские совещания, семинары практических работников специальных учреждений. Было привлечено внимание общественности к таким учреждениям, активизировалась работа методических объединений.

Значительным фактом в развитии системы подготовки дефектологов в республике было проведение в 1964-1965 гг. курсов подготовки работников специальных школ по трем профилям, организованных Министерством просвещения и Алма-Атинским институтом усовершенствования учителей. Курсы окончили 111 человек. Анализ учебных планов курсов показал, что содержание подготовки было глубоким и основательным. Курсы имели большое значение для повышения квалификации педагогических кадров специальных учреждений.

В 70-ые годы развитие системы подготовки и повышения квалификации кадров дефектологов определялось Постановлением Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению обучения, трудового устройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития (1975). Интенсивное развитие и дифференциация сети учебно-воспитательных учреждений для детей дошкольного и школьного возраста в этот период потребовали улучшения кадрового состава всей системы специального образования.

Открытие кабинетов дефектологии при Алма-Атинском ГИУУ (1970) и ЦИУУ (1978), которые стали основными учебно-методическими центрами повышения квалификации, явилось важным моментом в формировании системы повышения квалификации педагогических кадров специальных учреждений. В республике сложилась система работы по повышению квалификации, включающая такие формы, как курсы повышения квалификации, семинары-совещания, научно-практические конференции и др.

Значительно расширились масштабы курсовой подготовки этой категории педагогов.

В 1971-1975 гг. прошли курсовую подготовку свыше 400 [5], в 1975-1977 гг. – 129 [6], в 1978 – 391 [7] педагог специальных школ и межшкольных логопедических пунктов.

Открытие дефектологических факультетов при КазПИ имени Абая (1976) и Карагандинском педагогическом институте (1984) определило решающий шаг в развитии системы подготовки дефектологов в Казахстане. Это позволило увеличить процент учителей специальных школ с высшим дефектологическим образованием с 3,1 в 1979 году [8] до 10 в 1989 году, открыло возможности для обеспечения всех специальных школ республики специалистами с высшим образованием.

- 1 ЦГА КазССР. Ф.81. Оп.1. Д.788. Л.23.
- 2 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.1. Д.250. Л.16.
- 3 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.1. Д.385а. Л.116.
- 4 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.1. Д.386. Л.13.
- 5 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.2. Д.2847. Л.7.
- 6 Там же. - Л.1.
- 7 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.2. Д.3053. Л.2.
- 8 ЦГА КазССР. Ф.1692. Оп.2. Д.3195. Л.6.

#### Түйіндеме

##### Қазақстанда дефектологтардың біліктілігін арттыру жүйесінің құрылуы және дамуы

*Сатова А.К. – психолог.ғ.д, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ. Педагогика және психология институты.  
Арнайы білім беру кафедрасы, satova57@mail.ru*

Мақалада Қазақстандағы дефектологтарды дайындау және біліктілігін арттыру жүйесінің қалыптасуы мен дамуына тарихи-педагогикалық талдау берілген, әртүрлі тарихи кезеңдерде осы жүйенің дамуындағы алғышарттары, негізгі факторлары, проблемалары мен жетістіктері ашылған, қазақстанның Мемлекеттік мұрағатынан құжаттар ұсынылған.

Қазақ автономдық республикасы үшін 1920 ж білім беруде халық ағарту ісі жүйесінің бағытты дамуының бастамасы болды. Оның құрамына мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған оқу-тәрбиелік мекемелер кірді.

Мұрағаттағы 1920-1930жж. халық ағарту ісінің құжаттарын талдай келе, мынаны байқадық, Қазақ автономдық республикасының дамуындағы қиын заманда Халық ағарту комиссариатының сол жылдардағы алғашқы басшылары болған, қоғам және педагогика қайраткерлері А.Байтұрсынов пен Ж.Аймауытовтар арнайы білім беру-тәрбиелеу мекемелер жүйесін ұйымдастыруға және оларды дайындықтан өткен педагогикалық кадрлармен қамтамасыз етуге арналған бірталай іс-шаралар атқарды.

**Түйін сөздер:** педагогикалық кадрлар, дефектологиялық білім, аномальды балалар, дамуында ауытқуы бар балаларға арналған оқыту-тәрбиелеу ұйымдары.

Summary

**Formation and development of system of preparation and training pathologists in Kazakhstan**

Satova A.K. - child psychologist professor of KAZNPU by the name of Abai. Institute of Pedagogy and Psychology  
Department of Special Education, satova57@mail.ru

The article presents the historical and pedagogical analysis of the formation and development of system of preparation and training pathologists in Kazakhstan, disclosed conditions, major factors, challenges and successes in the development of this system in different historical periods, the documents of the State Archive of Kazakhstan.

The formation in 1920 of the Kazakh Autonomous Republic has become the starting point for the strategic development of the country in the public education system, which as part of the included educational institution for children with disabilities.

An analysis of archival documents of public education departments for the 1920-1930 biennium. It showed that, in the most difficult conditions of formation of the Kazakh Autonomous Republic, the People's Commissariat of Education, the first heads of which were progressive social and pedagogical workers of those years and A. Baytursynov Zh. Aymautov, there have been all sorts of measures to organize a network of special educational institutions and ensure that they are trained teaching staff.

**Keywords:** pedagogical staff, education defectological, abnormal babies, educational institution for children with developmental disorders.

УДК: 376-056.263:37.015.33

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СУРДОПЕДАГОГОВ**

Сулейменова Р.А. – генеральный директор Центра САТР, д. пед. н., профессор  
г. Алматы ул. Байзакова д.273

ТОО «Центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями в умственном и физическом развитии»

e-mail: info@satr.kz

Жалмухамедова А.К., к.пед.н., старший преподаватель КазНПУ имени Абая



В статье представлены результаты научного исследования, направленного на изучение эффективности государственной программы кохлеарной имплантации в Республике Казахстан. Внедрение реабилитационной технологии – кохлеарной имплантации – требует повышения профессиональных компетенций выпускников отделений сурдопедагогики для эффективного участия в процессе слухоречевой реабилитации.

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, аудиологический скрининг, аудиограмма, нарушение слуха, слуховой аппарат, логопед, процесс аудио адаптации, занятия по развитию слухового восприятия, специальное образование.





В Казахстане в рамках Государственной программы проводится кохлеарная имплантация (КИ) детей с нарушениями слуха, что позволяет им обучаться по общеобразовательным программам в режиме интегрированного обучения. В связи с этим в республике возникла необходимость создания службы психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в общеобразовательных организациях.

С одной стороны, деятельность подобных организаций отвечает Государственной Программе развития образования в РК на 2011-2020 годы, направленной на «обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям». Кроме того, согласно Программе, индикатором реализации обеспечения детей с ограниченными возможностями качественным образованием служит следующий ориентир: «доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, к 2020 году будет составлять 70% от общего количества». С другой стороны, проведение подобных операций не обеспечено качественными условиями для слухоречевой реабилитации на постоперационном этапе, от которых зависит ее успешность. Например, практически отсутствуют организации и специалисты, которые могли бы целенаправленно и централизованно управлять процессом отбора и подготовки кандидатов на КИ, оценивать качество проведенных хирургических операций и реабилитацию, обеспечивать техническую поддержку имплантированных детей, осуществлять слухоречевую реабилитацию, а также качественное обучение детей с КИ в условиях общеобразовательной школы.

В 2015 году Центром САТР совместно с Ассоциацией социологов и политологов Казахстана (АСиП) было проведено исследование, направленное на сбор и анализ данных, отражающих состояние системы слухоречевой реабилитации детей с нарушениями слуха до и после кохлеарной имплантации в Республике Казахстан. Для этого был проведен опрос родителей детей с кохлеарными имплантами (КИ), который осуществлялся с использованием стандартизированной раздаточной анкеты методом Face-to-Face. Для кластерной выборки из 200 родителей в качестве фрейма для ее географического соотношения применялись списки детей, прооперированных главным образом в РДКБ «Акса́й» и ГКПБ №5 в г. Алматы. В состав выборки вошли родители детей с КИ, проживающих в Актюбинской, Западно-Казахстанской, Атырауской, Мангистауской, Кызыл-Ординской, Восточно-Казахстанской, Павлодарской, Костанайской, Северо-Казахстанской, Карагандинской, Акмолинской, Южно-Казахстанской, Жамбылской, Алматинской областях, в г.г. Астане и Алматы.

В исследовании было изучено состояние наиболее значимых областей проблемы:

1. Дооперационная слухоречевая реабилитация детей (отбор на КИ, социально-психологическое состояние семей, дооперационное слухопротезирование кандидатов на КИ, сурдопедагогическая помощь до операции, источники информации о необходимости КИ, консультирование родителей и др.).
2. Статистика проведенных операций (клиники, где проводились операции, возрастной состав прооперированных детей, частота операций за последние 7 лет).
3. Послеоперационная слухоречевая реабилитация детей (занятия по слухоречевому развитию в до- и послеоперационный периоды, настройки речевого процессора, образовательная поддержка, информированность и владение родителями пользования системами КИ и др.).

Рассмотрим наиболее интересные и полезные результаты проведенного исследования для пересмотра образовательной программы подготовки сурдопедагогов. Известно, что кохлеарную имплантацию у детей, потерявших слух в долингвальный период, желательно проводить не позже 2-3 лет, поскольку звуковая стимуляция обеспечивает формирование межнейронных связей в центральных отделах слуховой системы, что необходимо для слухоречевого развития. Чем раньше производится кохлеарная имплантация, тем лучше ее результаты [1]. Г.А.Таварткиладзе отмечает, что «Многоцентровые исследования показали, что, если ребенок проимплантирован в возрасте 2-2,5 лет, то порядка 50% детей идут в общеобразовательную школу. Если кохлеарная имплантация произведена в 1 год - 60-65% могут учиться в общеобразовательной школе, а если операция произведена в возрасте 6-9 месяцев, то процент этот увеличивается до 80. Оставшиеся 20% - это дети со сложной структурой дефекта» [2]. В нашем случае большая часть выборочной совокупности на момент операции находилась в возрасте от менее 1 года до 5 лет (79 %). Дети школьного возраста (от 6 до 12 лет) составили 21 % (Рисунок 1).

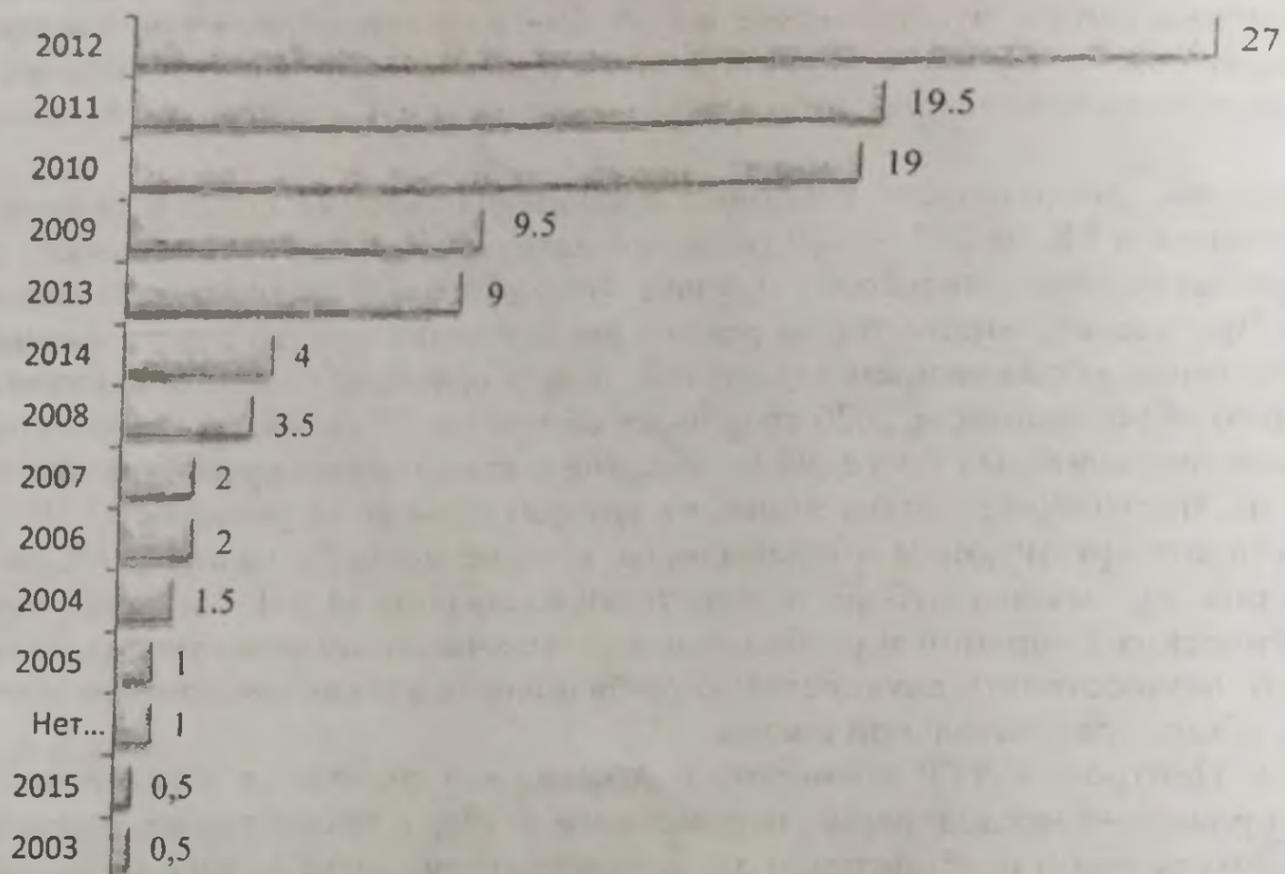


Рисунок 1 - Возраст пациентов на момент операции (% от числа опрошенных)

Что касается частоты проведения операций в последние годы, то на примере выборочной совокупности имплантированных детей поддаются фиксации следующие тенденции сроков их проведения (Рисунок 2):

- До 2011г. КИ носила единичный и дифференцированный в возрастном плане характер. Операции проводились детям от 5 лет и старше.

- «Перелом» произошел в 2011 г., когда интенсивность операций возросла практически в 4 раза по сравнению с 2010 г., а возрастная планка детей – кандидатов на кохлеарную имплантацию повысилась до 3 – х лет.

- Основной контингент имплантированных детей (85%) был прооперирован в последние 4 года и включает, главным образом, детей раннего и дошкольного возраста. В 2012 г. их удельный вес составлял 65,6% от общего числа прооперированных, в 2013 г. – 100%, в 2014 г. – 87,8%, в 2015 г. – 92,6%.

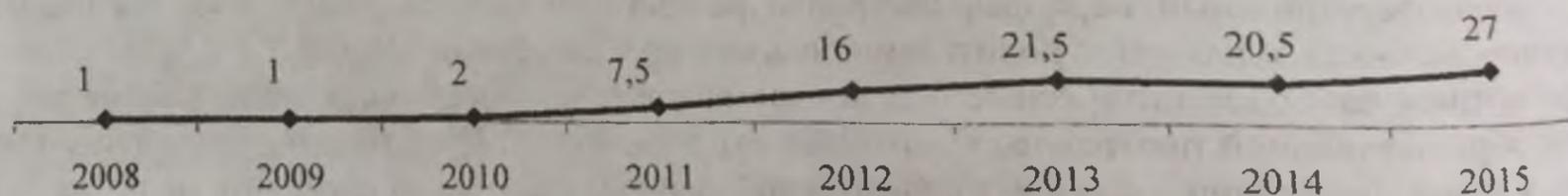


Рисунок 2 - Динамика удельного веса имплантированных детей за период 2008–2015гг. (% от числа опрошенных)

По данным опрошенных родителей, большинство детей с нарушениями слуха были прооперированы без проведения скрининга слуха. Из 200 имплантированных детей лишь каждый 12-13 ребенок проходил скрининг слуха в роддоме, 15 – в поликлинике по месту жительства (Рисунок 3).

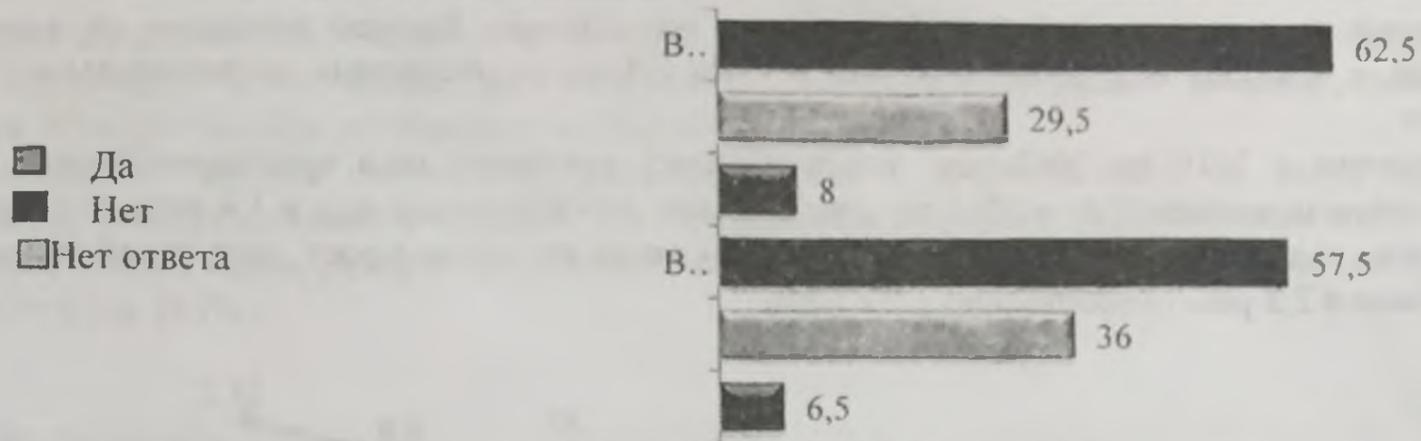


Рисунок 3 – проведение скрининга слуха в роддоме, в поликлинике по месту жительства (% от числа опрошенных)

Эти факты в очередной раз подтверждают мнение о том, что в республике имеется серьезная проблема, связанная с сокращением временного разрыва между сроками выявления нарушений слуха и временем слухопротезирования, начала оказания коррекционно-развивающей помощи. При этом аудиологический скрининг официально проводится в Казахстане с 2010 года, а целенаправленные мероприятия по раннему выявлению нарушений слуха посредством массового стандартизированного обследования детского населения в возрасте от 0 до 3-х лет – с 2004 года (скрининговая аттестация психофизического развития и пр.) [3,4]. В данном случае необходимо усилить роль Психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), которые совместно с детскими поликлиниками и родовспомогательными учреждениями могли бы повысить эффективность скрининговых программ, направленных на раннее выявление нарушений слуха.

Операции детей из опрошенных семей проводились в клиниках Казахстана, России, Германии:

1. РДКБ «Аксай», г. Алматы – 70,5% прооперированных детей.
2. ГКБ №5, г. Алматы – 22,5%.
3. Институт материнства и детства, г. Алматы – 2%.
4. Клиника Михайлова, г. Санкт-Петербург, РФ – 2%.
5. РНМЦ «Сарыарка Дарыны», г. Караганда – 1,5%.
6. Институт нейрохирургии им. Академика Н.Н. Бурденко, г. Москва, РФ – 0,5%.
7. Университетская отоларингологическая клиника «Германия», г. Фрайбург, Германия – 0,5%.

Доминантное большинство детей в обследованной группе было проимплантировано в Аксайской детской больнице (г. Алматы). Каждый 4-й – в городской больнице № 5 (г. Алматы).

Эмпирически было установлено, что в семьях имплантированных детей первичного медико-социального обследования практически не проводилось: оно было проведено только в 5 из 200 семей.

75% имплантированных детей носили слуховые аппараты (СА) до операции. Основной контингент детей со слуховыми аппаратами носил их непостоянно. Больше половины не желали ими пользоваться. Каждый 6-й ребенок не мог носить СА из-за отсутствия ушного вкладыша.

Были выявлены следующие проблемы при ношении СА: непостоянное ношение, нежелание ребенка пользоваться аппаратом, отсутствие индивидуальных ушных вкладышей (Рисунок 4).

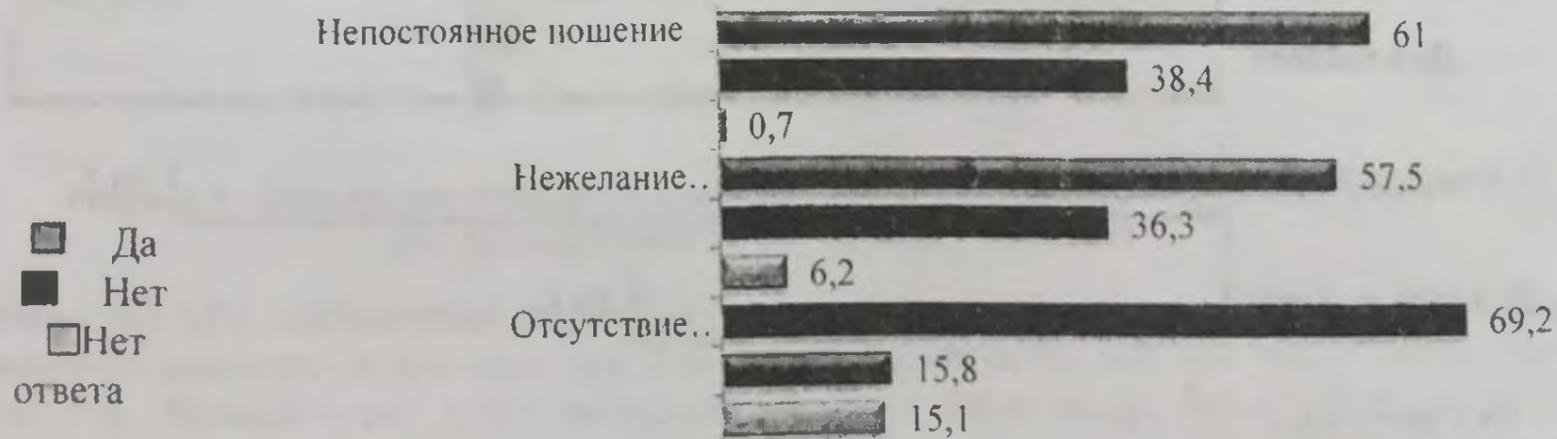


Рисунок 4 – проблемы при ношении СА (% от числа опрошенных родителей, чьи дети носили СА)

Основной контингент детей со СА носил их непостоянно. Больше половины не желали ими пользоваться. Каждый 6-й ребенок не мог носить СА из-за отсутствия индивидуального ушного вкладыша.

В динамике с 2010 по 2013 годы отмечался рост удельного веса прооперированных детей с непостоянным ношением СА; в 2014 году число таких детей уменьшилось в 1,4 раза по сравнению с предыдущим годом (Рисунок 5). Однако в 2015 году вновь последовал рост, достигший «пика»: детей стало больше в 2,2 раза относительно 2014 года.

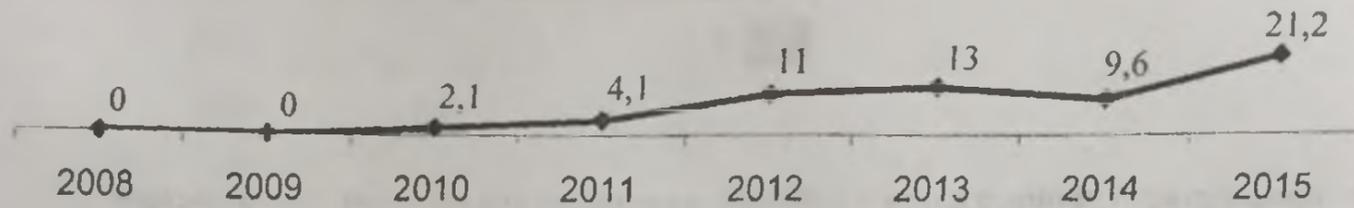


Рисунок 5 – количество имплантированных детей с непостоянным ношением СА в зависимости от года проведения операции (% от числа опрошенных родителей, чьи дети носили СА)

Недоминантное большинство обследованной группы детей с КИ имело кратковременный опыт ношение СА до операции – менее 6 месяцев (Рисунок 6).



Рисунок 6 – сроки ношения слуховых аппаратов ношения СА до операции - менее 6 месяцев (Рисунок 6).

Из них один ребенок был прооперирован дважды – в 2013 и в 2015 годах. Динамика роста удельного веса имплантированных детей с непродолжительным опытом ношения СА и отсутствием всякого опыта за период 2008–2015г.г. – наглядное свидетельство некачественного отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию. Указанная тенденция получила наиболее выраженный характер в последние три года. Как показывает опрос родителей, настройка СА и проверка его адекватности не являлись обязательным правилом, скорее они – исключение из него. Лишь в 10-ти случаях (5%) из 200 семьи направлялись на оценку адекватности настройки СА методом RECD. В массе имплантированных детей каждый 7-й ребенок имеет сопутствующие нарушения, в числе которых родителями указаны аутизм, детский церебральный паралич (ДЦП), умственная отсталость, различные психоневрологические нарушения. Абсолютное большинство детей, включенных в разрез выборки, не имеет сопутствующих нарушений (% от числа опрошенных родителей, чьи дети носили СА) (Рисунок 7).

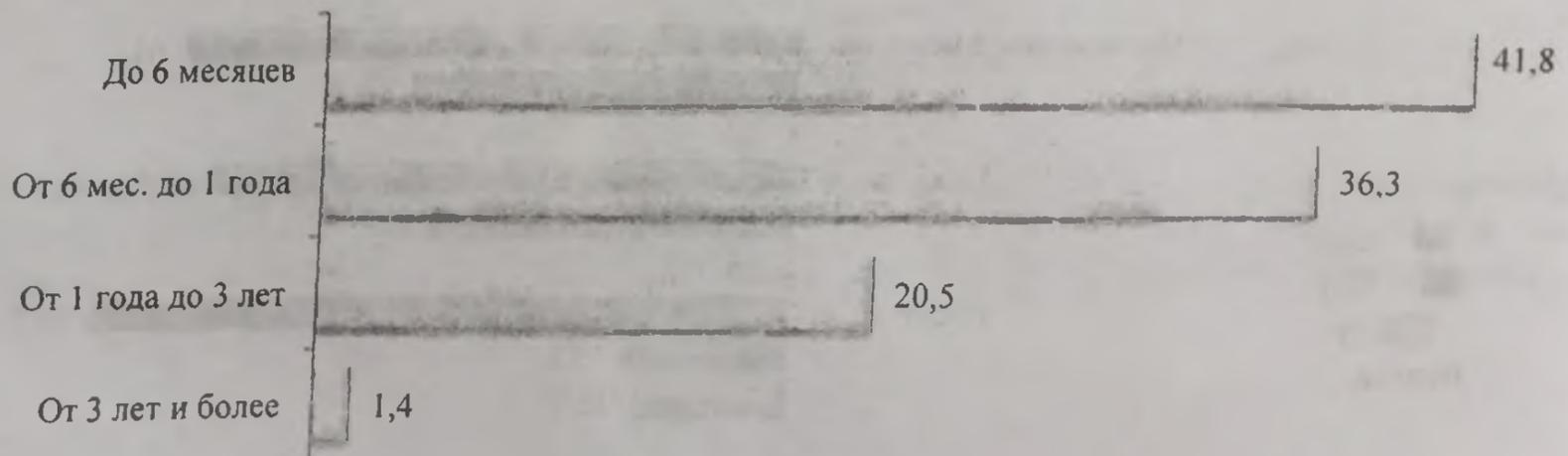


Рисунок 7 – сопутствующие нарушения у детей с КИ (% от числа опрошенных)

В общей сложности 32,5 % детей со СА занимались с сурдопедагогами и/или логопедами от 6 месяцев и более. 23,5 % – от менее 2 до 3 месяцев, что безусловно порождало проблемы при ношении СА. Более четверти вообще не занимались (Рисунок 8).

В большинстве случаев опрошенные родители узнали о необходимости их детям кохлеарной имплантации непосредственно в клинике, где проводилась операция (50,5%). Менее половины – из других источников, среди которых упоминаются «сурдологические кабинеты», «частные клиники», «интернет» и т.д. (45%).

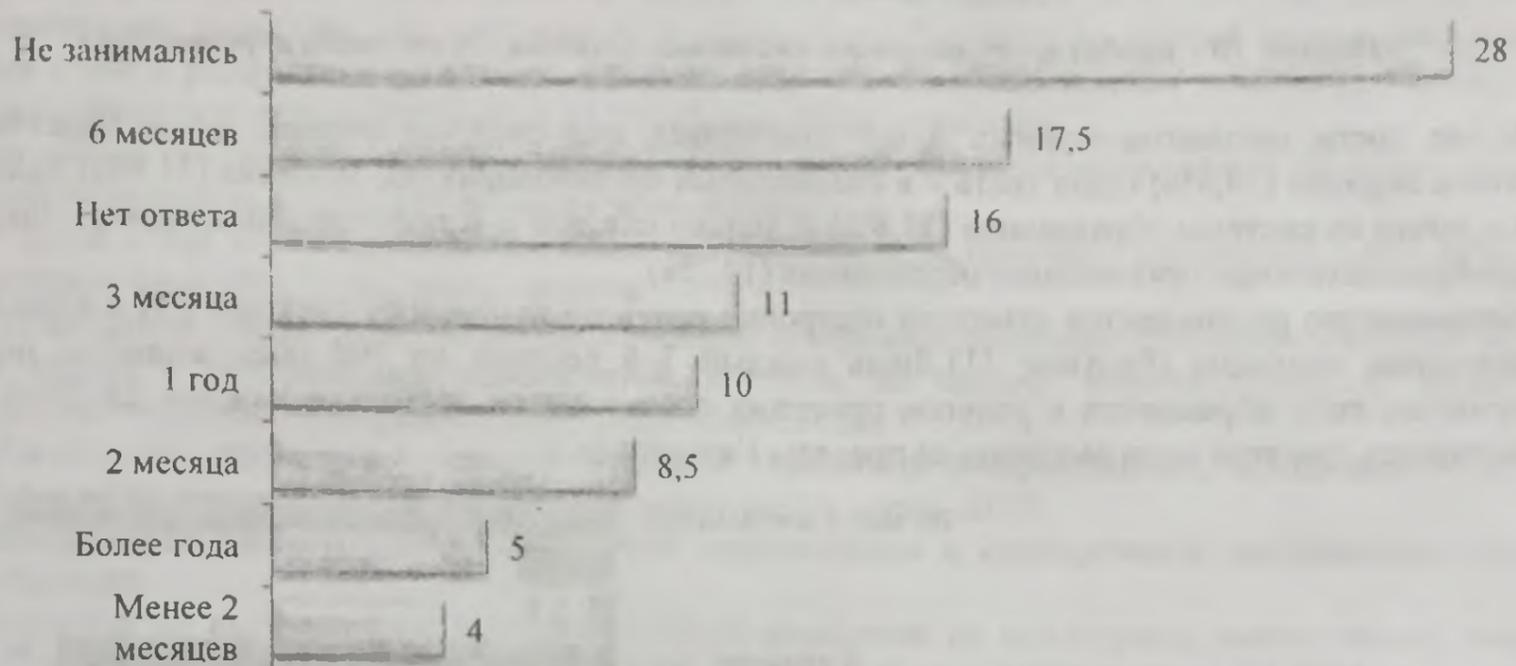


Рисунок 8 – продолжительность занятий с сурдопедагогом и/или логопедом в СА (% от числа опрошенных)

Лишь каждые 28–29 из числа опрошенных родителей отметили психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) – в 3,5% ответах. Как показывает опрос родителей, настройка СА и проверка ее адекватности не являются обязательным правилом для кохлеарной имплантации, скорее они – исключение из него. Лишь в 10 случаях (5%) из 200 семьи направлялись на оценку адекватности настройки СА методом RECD.

Абсолютное большинство опрошенных родителей было проинформировано о своих обязанностях после операции: о финансовых затратах, связанных с обслуживанием КИ (91%); необходимости регулярных занятий (96%); настройках речевых процессоров КИ (96,5%).

На рисунке 9 показано количество бесплатных занятий по слухоречевой реабилитации, которые были проведены с детьми опрошенных родителей до и после операции.

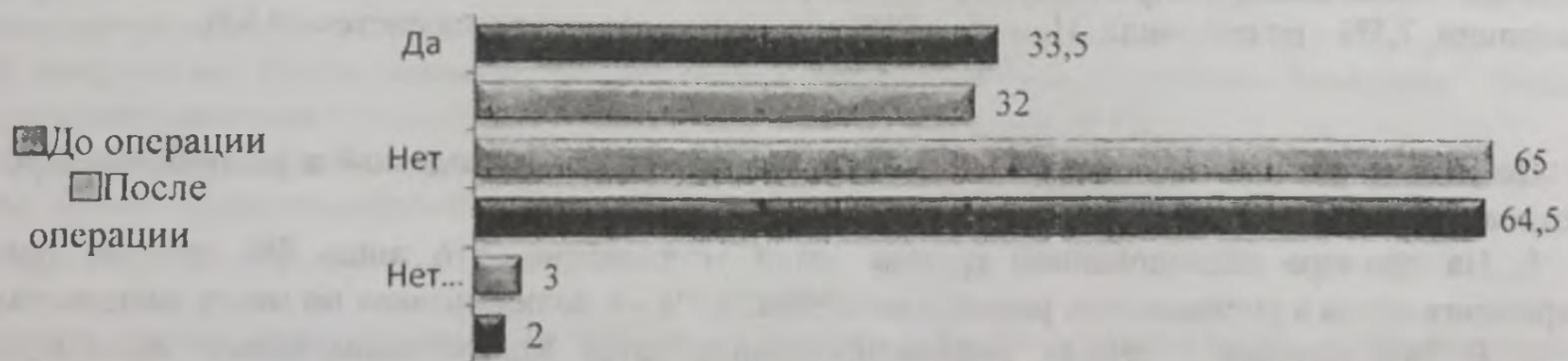


Рисунок 9 – количество бесплатных занятий по слухоречевому развитию в клинике, где оперировались (% от числа опрошенных)

Большинство (2\3 опрошенных родителей) отрицает факт проведения бесплатных занятий по слухоречевому развитию в клинике, где оперировались их дети, как до, так и после операции (Рисунок 10). Меньшинство (1\3) подтверждает факт проведения занятий. Вопрос о сроках проведения бесплатных занятий – индикатор скорее их отсутствия. В массе опрошенных родителей лишь немногие откликнулись на вопрос: 29% указали сроки до операции (из них 22,5% - до 1 месяца) и 11% - после операции (10% - от менее месяца до 1 месяца).

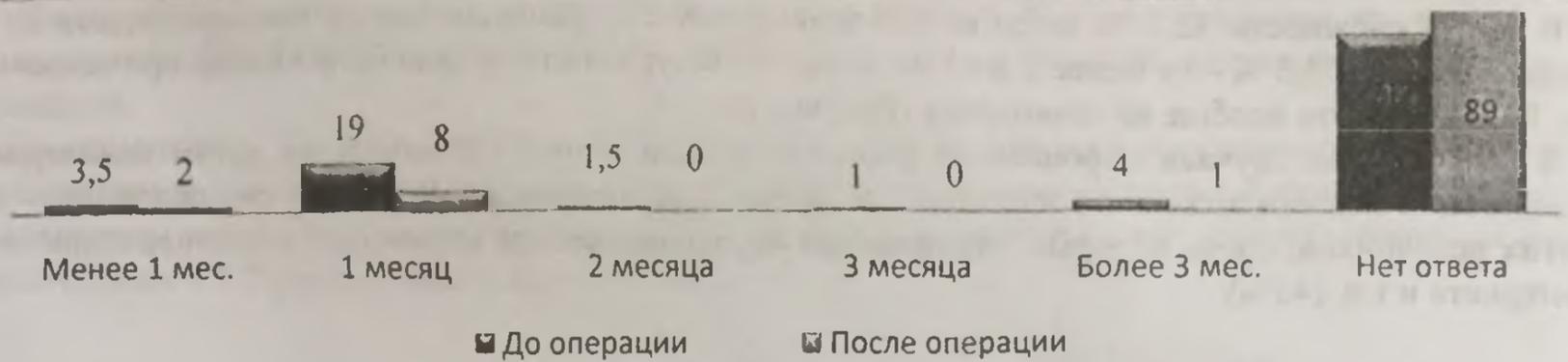


Рисунок 10 – продолжительность бесплатных занятий (% от числа опрошенных)

Более трети имплантированных детей занимались вне системы специального образования - частным образом (34,4%) Одна треть – в специальных организациях образования (31,6%). Каждый 5-й выключен из системы образования (19,8%). И только каждый 7-й посещал дошкольные и школьные общеобразовательные организации образования (14,2%).

Большинство респондентов отметило настройку речевого процессора системы КИ в клинике, где проводилась операция (Рисунок 11). Лишь каждый 7-й ребенок из 200 обслуживается по месту жительства либо обращается к услугам приезжих специалистов. И только каждые 28-29-й имеют возможность для этой цели выезжать за пределы Казахстана.

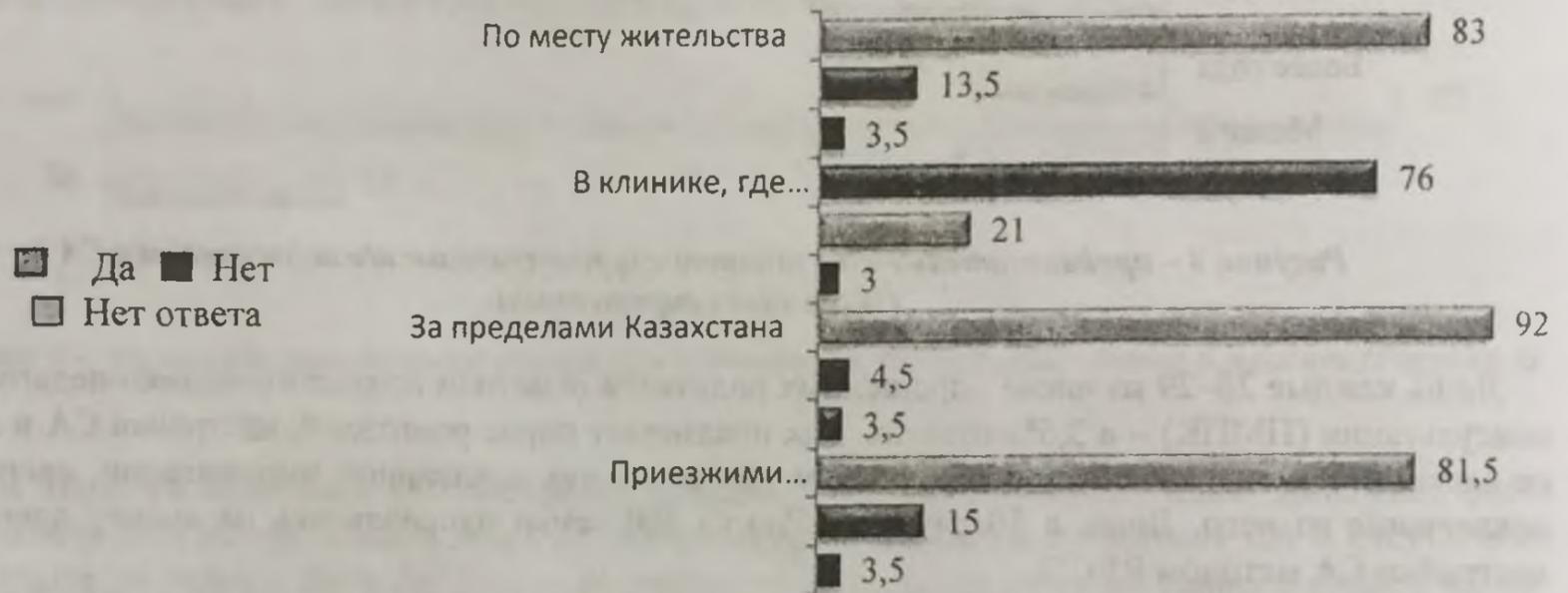


Рисунок 11 – проведение настройки процессора у детей с КИ (% от числа опрошенных)

91% родителей считали, что научилось более эффективно взаимодействовать с детьми, чем до операции. 6% продолжают общаться так же, как и после операции. 88,5% опрошенных родителей, по данным самооценок, получили новую информацию о системе кохлеарной имплантации после операции; 7,5% - не получили. При этом 98% научились пользоваться системой КИ.

\*\*\*

По итогам анализа зафиксированы негативные тренды в проводимой в республике Программе кохлеарной имплантации в РК:

1. На примере обследованной группы детей установлено, что лишь 8% прошли процедуру скрининга слуха в учреждениях родовспоможения, 6,5% - в поликлиниках по месту жительства.

2. В 78% случаев в семьях имплантированных детей медико-социального обследования не проводилось, что свидетельствует о некачественном отборе пациентов. Отбор пациентов на кохлеарную имплантацию переместился в клиники, где проводятся операции.

3. Отбор пациентов и операции проводились при отсутствии нормативных документов по отбору пациентов и созданию необходимых условий дооперационной и послеоперационной поддержки пациентов.

4. Одним из медицинских показаний для проведения операции является низкая эффективность слухопротезирования адекватно подобранными и настроенными СА. 91,5% родителей не направлялись клиниками, где проводились операции, на оценку адекватности настройки слуховых аппаратов методом RECD. У детей с КИ превалирует непостоянный характер ношения СА в дооперационный период, 54 ребенка не носили СА вообще.

5. 15% имплантированных детей имеют сопутствующие психические и грубые неврологические нарушения (аутизм, умственная отсталость, ДЦП и др.)

6. Основной контингент детей с КИ, приглашенных на слухоречевую реабилитацию в 2015 году, - неорганизованные, т.е. не получавшие коррекционно-педагогическую помощь в специальных организациях образования. Речь идет, прежде всего, о детях раннего и дошкольного возраста. Большинство детей с КИ до операции кратковременно или не занимались вообще (57%).

7. Анализ показателей дооперационной слухоречевой реабилитации свидетельствует, что ее наиболее уязвимым пунктом является родительская деятельность. Многие родители не понимают сути слухового восприятия и развития речи, соответственно не уделяют должного внимания занятиям и слухоречевому развитию детей. Системной работы по обучению родителей взаимодействию с ребенком с КИ в республике не ведется. На факт отсутствия коррекционных занятий дои послеоперации указывают соответственно 65% и 64,5% опрошенных родителей.

8. Настройка речевых процессоров для многих родителей является недоступной из-за отсутствия возможности получать эту услугу по месту жительства.

9. У детей с КИ в большинстве регионов нет возможности получать адекватную слухоречевую реабилитацию из-за отсутствия специалистов.

Для повышения эффективности государственной программы кохлеарной имплантации в РК необходимо ввести в действие ряд мероприятий, которые, по нашему мнению, позволят изменить сложившуюся ситуацию в ее реализации в ближайшие годы:

1. Мониторинг проведения аудиологического скрининга новорожденных, младенцев и детей раннего возраста в условиях родовспомогательных учреждений, АПО.

2. Обеспечение ранних сроков кохлеарной имплантации и слухоречевой реабилитации детей после операции.

3. Контроль за выполнением программ отбора пациентов на кохлеарную имплантацию (медицинское, педагогическое, психологическое обследование, работа с родителями в ПМПК) на предоперационном этапе.

4. Подготовка специалистов по слухоречевой реабилитации для работы с детьми с КИ в специальных организациях образования (в каждом областном центре).

5. Систематический независимый мониторинг эффективности кохлеарной имплантации в РК.

6. Техническая поддержка детей с КИ на всех этапах слухоречевой реабилитации: изготовление индивидуальных ушных вкладышей и настройка СА, настройка и замена речевых процессоров КИ и пр. (в каждом областном центре).

7. В процессе подготовки сурдопедагогов по образовательной программе бакалавриата специальности «Дефектология» уделить внимание глубокому изучению вопросов раннего выявления нарушений слуха, работе с родителями детей, кандидатов на КИ, организации мониторинга психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, роли ПМПК в отборе кандидатов на КИ.

1 Susan B. Waltzman et al. Cochlear Implantation in Children Younger Than 12 Months. *Pediatrics* 2005; 116:487-493.

2 Таварткиладзе Г.А. Насколько критично проведение кохлеарной имплантации в раннем возрасте? <http://www.hearingimplant.ru/>

3 Об утверждении Правил оказания сурдологической помощи населению Республики Казахстан / Приказ Министра здравоохранения и социального развития РК от 12 мая 2015 года № 338.

4 Об утверждении Правил организации скрининга и диагностики нарушений слуха у детей раннего возраста / Приказ Министра здравоохранения РК от 28 сентября 2009 года № 478.

#### Түйіндеме

Болашақ сурдопедагогтар даярлауда кохлеарлы импланты бар балалардың сөйлеу тілін оңалтудың өзекті мәселелері

Р.А. Сүлейменова – п.ғ.д., профессор, ЖСН САТР бас директоры

А.К. Жалмухамедова – Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.к., аға оқытушы

Мақалада Қазақстан Республикасындағы мемлекеттік кохлеарлық имплантациялау бағдарламасының тиімділігін зерделеуге бағытталған ғылыми зерттеу жұмысының нәтижесі берілген. Кохеларлық имплантациялаудың оңалту технологиясын ендіру сурдопедагогика бөлімін бітірушілердің есту-сөйлеу тілдік оңалту үдерісіне тиімді қатысуы үшін олардың кәсіптік құзыреттілігін арттыруды талап етеді.

**Түйін сөздер:** кохлеарлық имплантация, аудиологиялық скрининг, сурдологиялық көмек, есту бұзылыстары бар балалар, есту аппараты, есту-сөйлеу тілдік оңалту, сөйлеу тілдік процессорды күйге келтіру, түзету сабақтары, сурдопедагог.

Summary

**Problems of speech-hearing rehabilitation of children with cochlear implants in training of future speech doctor Suleymenova R. A. – General Director of the SATR Center, professor Almaty /Bayzakov St. 273 B**

*Center of Social Adaptation and Professional and Labour Rehabilitation of Children and Teenagers with Violations in Intellectual and Physical Development LLP*

**Zhalmukhamedova A. K., PhD – senior teacher of KAZNPU named after Abai**

The article presents the results of scientific research aimed at investigating the effectiveness of the state program for cochlear implantation in the Republic of Kazakhstan. Implementation of rehabilitation technology – cochlear implantation – requires upgrading of professional competence of graduates of speech therapy faculties for their further effective participation in speech therapy process.

**Key words:** cochlear implantation, audiological screening, audiological help, children with hearing impairment, hearing aid, speech therapy, audio processor fitting, special education lessons, speech therapist.

УДК 376.-056.26

**СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЯПОНИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ.**

**Магауова А.С. – доктор педагогических наук, академик МАНПО, академик КазНАЕН, Почетный работник образования РК, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ имени Аль-Фараби**

**Сатова А.К. – доктор психологических наук, профессор**



В данной статье раскрывается актуальность исследования проблемы организации инклюзивного образования в системе высшей школы.

На примере вузов Японии обобщается опыт в организации образования для лиц с ограниченными возможностями. Автор статьи описывает итоги официального визита в Японию и посещение Технологического Университета в г.Цукуба для студентов с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** лица с ограниченными возможностями, образование, анализ

Образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями относится к числу проблем, актуальность которых не утрачивает своего значения, как в науке, так и на практике. Провозглашенный во многих странах курс на обеспечение доступности качественного образования всех предусмотренных законом уровней для всех контингентов населения предполагает непрекращающийся поиск инновационных моделей, соответствующих этому требованию, новых форм и способов организации обучения.

В настоящее время проблема получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями имеет приоритетное положение в практике зарубежных стран Восточной и Западной Европы, США, Японии, России, а также Казахстана.

Стратегия инклюзивного образования в Республике Казахстан строится в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, защиты прав человека и ребенка, таких как: Всеобщая Декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Международная Декларация экономических, социальных и культурных прав человека, Лиссабонская Конвенция о признании квалификации, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, Болонская декларация и другие.



Она предусматривает принцип равных прав на образование для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями. Получение образования лицами данной категории является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В наиболее развитых странах мира уделяется большое внимание решению проблемы обеспечения доступа инвалидов к профессиональному образованию. Профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями является важнейшим элементом комплексной реабилитации, которая обеспечивает полную самостоятельность и экономическую независимость граждан с ограниченными возможностями. Обеспечение равных возможностей в получении образования для инвалидов является важной составной частью реализации принципов независимой жизни инвалидов.

При этом исследователи вопросов совершенствования инклюзивного образования выделяют следующие проблемы в этой области:

1) отсутствует системная поддержка процесса обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями по программам профессионального образования, в том числе на основе использования информационных ресурсов и технологий, адаптированных к потребностям пользователей;

2) отсутствует методология разработки и адаптации учебных и информационных образовательных ресурсов по программам высшего профессионального образования к потребностям пользователей с ограниченными возможностями;

3) отсутствует открытая информационно-образовательная среда и единый образовательный интернет-портал, предназначенные для решения задач: профессионального образования и социальной адаптации студентов инвалидов и с ОВ; предоставления доступа к оптимальным адаптационным образовательным технологиям; организации психолого-педагогической поддержки обучения, профессиональной реабилитации и ориентации; предоставления доступа к механизмам содействия трудоустройству и эффективной занятости, разработанным вузами;

4) традиционные условия организации образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями в системе государственных учреждений не обеспечивают в полной мере качественного конкурентоспособного уровня образования;

5) не развита интеграция опыта, накопленного объединением вузов, в систему образования обучающихся с ограниченными возможностями и др. [1].

В связи с этим, изучение и внедрение международного опыта организации инклюзивного образования в странах зарубежья, таких как Япония, является весьма актуальным и своевременным.

Следует отметить, что успехи Японии, второй экономической державы мира, во многом связаны с высоким уровнем образования. Неслучайно Японию называют великой образованной державой. В этой стране всегда придавали большое значение просвещению. Стремление к более высокому статусу - свойство японского менталитета. На протяжении всей истории страны образование было непреходящей духовной ценностью, одним из приоритетов государственной политики, базовым компонентом экономического «японского чуда» [2].

Япония является одной из ведущих стран в сфере внедрения инклюзивного образования на всех этапах обучения, начиная с начальной школы и заканчивая высшим и средним специальным образованием. Япония достигла больших успехов в области получения высшего образования людьми с ограниченными возможностями.

В сфере образования для людей с ограниченными способностями Япония в краткие сроки прошла путь создания максимально благоприятных условий жизни. Законодательной базой для создания системы инклюзивного образования на всех этапах, специальных программ поддержки и патронажа в Японии является «Конвенция о правах инвалидов». Для координации действий по распространению инклюзивного обучения в Японии был создан Национальный центр поддержки инвалидов, Японская организация поддержки студентов и др.

В статье С.С. Колышкиной, посвященной анализу высшего образования людей с ограниченными возможностями в Японии, выделяются два направления в процессе включения инвалидов в жизнь японского общества, в том числе доступ к образованию: устранение «средовых» и устранение «отношенческих» барьеров. «Средовые» барьеры устраняются как в процессе реконструкции имеющейся инфраструктуры вузов с учетом новых архитектурных требований безбарьерной среды, так и путем разработки индивидуальных траекторий движения маломобильных студентов по территории

вуза. «Отношенческие» барьеры преодолеваются с помощью внутривузовских программ волонтерской помощи учащимся с ограниченными возможностями, в которую вовлечены студенты, прошедшие специальные подготовительные курсы, а также муниципальные и государственные программы социализации инвалидов [3].

На данный момент в Японии три с половиной миллиона инвалидов. Из них 370 тысяч работающих инвалидов. Среди этого числа работающих – 60 тысяч глухих. 34 процента всех университетов и колледжей принимают студентов с нарушениями слуха «Основная тенденция, которая успешно развивается в системе образования в национальном масштабе – отмечает О.А. Орешкина – это создание в каждом из принимающих вузов автономных координационных центров для студентов-инвалидов. В настоящий момент этот проект действует в 45 университетах и колледжах Японии» [4].

В июне 2016 г. в составе группы ученых из Казахстана авторы данной статьи прошли научную стажировку в Японии по теме «Непрерывная система образования в Японии: традиции и инновации». В рамках данной программы мы совершили официальный визит Цукубского Технологического Университета для студентов с ограниченными возможностями. Остановимся на опыте этого японского университета.

Национальной университетской корпорацией «Цукубский технологический университет» (NTUT) в 2004 г. был запущен Проект создания сети программ профессионального образования Японии PEPNet Japan. В 2003 году, перед стартом этого проекта, была создана структура национальной университетской корпорации – Цукубский технологический университет. Это единственный в Японии университет, специально уполномоченный Министерством образования Японии для реализации специальных программ для инвалидов по слуху и зрению. В нем обучается 240 студентов с ограниченными возможностями: по 60 студентов на каждом курсе и по 20 студентов в 3-х группах (соответственно с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата). В учебном процессе используются самые передовые технологии и технические средства обучения, обеспечивающие качественную профессиональную подготовку студентов. В университете созданы все необходимые условия для обучения студентов с ограниченными возможностями (фото 1- 6).

Вначале обучение шло по четырехгодичным программам прикладного бакалавриата, но впоследствии были открыты программы подготовки магистров. Сейчас в NTUT уже девять магистров по программам техники и технологии. Важным является то, что перед стартом NTUT в качестве университетской корпорации, там была создана специальная структура по обеспечению сетевой поддержки ее деятельности в масштабе Японии. Только после этого была учреждена PEPNet Japan. Миссия PEPNet Japan - оказывать поддержку инвалидам по слуху и зрению в образовательных 4 учреждениях Японии, обеспечивать обмен опытом и подготовку кадров - поскольку Япония переняла в рамках проекта PEN International эту модель. PEPNet Japan разрабатывает эффективные технологии поддержки студентов-инвалидов по слуху и зрению, и оказывает содействие всем колледжам и вузам в национальном масштабе, обучающим их.

NTUT – главный координатор и распорядитель финансирования для всех университетов, входящих в структуру сети, каждый из которых в свою очередь оказывает поддержку инвалидам в региональных университетах и колледжах. *Tsukuba-Technology Access Centre – Цукубский центр по разработке и внедрению технологий*, является социальным проектом по поддержке инвалидов с нарушенным слухом в масштабе Японии. Сеть проводит разработку актуальных востребованных материалов, обмен опытом, распространение информации, разработку и реализацию программ подготовки и переподготовки преподавателей и персонала, образовательных материалов и технологий, таких как удаленный сурдоперевод, коммуникативные услуги для глухих и слабослышащих, основанных на программах распознавания речи.

уп  
оч  
зн  
по  
от  
по

Фото 1-7. Специальные технические средства и приспособления для обучающихся с нарушением слуха и зрения



В NTUT ежегодно проводятся семинары по технологической подготовке координаторов - уполномоченных представителей от каждого из университетов, входящих в сеть, которые в свою очередь потом внедряют эти технологии в своих университетах, и далее распространяют полученные знания в подшефные организации.

Таким образом, анализ международного опыта организации инклюзивного образования в Японии позволяют сделать следующие выводы.

- особенности национальной образовательной системы, выраженные в законодательных актах по отношению к инвалидам влияют на подходы к реализации инклюзивного образования в вузах;
- значительный интерес представляет опыт Японии по внедрению сетевой модели академической поддержки инвалидов. В каждом вузе есть специальная структура, которая предоставляет

координационные, организационные и консультационные услуги всем обучающимся в вузе инвалидам.

- привлекает внимание создание на базе ведущих специальных центров: «центры доступных технологий», «центры ресурсного обеспечения», деятельность которых координируется Единым Национальным Центром технической поддержки. Показателем эффективности сети является наличие преобразований в национальном масштабе и увеличение числа людей, вовлеченных в инклюзивное образование.

- международный опыт свидетельствует о необходимости создания в вузах специальной структуры - координационного, организационного, консультационного ресурсного характера, призванной решать проблемы инвалидов в этих вузах. Экономически целесообразно разнообразие функций таких структур в различных вузах, в зависимости от того, какие потребности студентов с инвалидностью решает этот вуз.

1 *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ. - 2015. – 528 с.*

2 *Гридасов А.В., Чиповская Е.Н., Чиповская И.С. Инновационный вуз для льготных слоев населения // Научные труды Вольного экономического общества России, ГОУ ВПО «МАТИ» - Российский государственный технологический университет имени К.Э. Циолковского. – М.: Изд-во МАТИ. - 2010. - С. 813 – 828.*

3 *Колышкина С.С. О некоторых аспектах высшего образования людей с ограниченными возможностями на примере Японии - Ж. «Философия Образования». - Новосибирск: НГТУ, 2014 г. - С.237-248*

4 *Орешкина О.А. Подходы к организации высшего инклюзивного образования в США и Японии. – М. - 2012.- с. 210.*

#### Түйіндеме

**Жапонияда мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларға жоғары білім беру жүйесі: тәжірибе және болашағы**

**Магауова А.С.** – педагогика ғылымдарының докторы, академик, ҚР білім берудің құрмет қызметкері,

*Аль-Фараби атындағы ҚазҰУ білім беру педагогикасы және менеджмент кафедрасының профессоры*

**Сатова А.К.** – психология ғылымдарының докторы, профессор

Бұл мақала жоғары білім инклюзивті білім беру ұйымының ғылыми-зерттеу мәселелерін өзектілігі айналысады. Мысалы, жапон университеттер мүгедектерге арналған білім беру ұйымдары тәжірибесі жинақталған. авторы Жапонияға ресми сапары нәтижелерін сипаттайды және мүмкіндігі шектеулі студенттерге арналған Цукуба қаласында Univesriteta технологиясы кіріңіз.

**Түйін сөздер:** мүмкіндігі шектеулі адамдар, білім беру, талдау.

#### Summary

**System of the higher education of persons with limited abilities in Japan: experience and prospects.**

**Magauova A. S.** – *doctor of pedagogical sciences, academician of MANPO, academician of KAZNAYEN, Honourable educator of RK, professor of department of pedagogics and educational management Al-Farabi -University*

**Satova A. K.** – *doctor of psychological sciences, professor*

In this article relevance of a research of a problem of the organization of inclusive education in system of the higher school reveals. On the example of higher education institutions of Japan experience in the organization of education for persons with limited opportunities is generalized. The author of article describes results of an official visit to Japan and visit of Technological University in Tsukuba for students with limited opportunities.

**Keywords:** persons with limited abilities, education, the analysis.

УДК 376.-056.26

## НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

( тезисы выступления участника Круглого стола «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ»

г.Алматы, 9 декабря 2016 года)

Омирбекова К.К. – к.п.н. профессор кафедры специального образования КазНПУ им. Абая



На современном этапе главной задачей в сфере образования в Республике Казахстан является предоставление качественных образовательных услуг и подготовка высококвалифицированных кадров. В выступлении рассматриваются направления научных исследований, проводимых по актуальным вопросам коррекционной педагогики в Республике Казахстан. Отмечается значимость результатов научных исследований в создании оригинальных программно-методических материалов, необходимых в обучении детей с особыми потребностями на родном языке.

**Ключевые слова:** направления научных исследований, результаты исследований, современные этапы развития.

Эта задача особенно актуальна в отношении детей со специальными образовательными потребностями, так как от качественного оказания конкретных услуг детям зависит их дальнейшая социализация в обществе.

Реализация названных задач, наряду с внедрением новых инновационных форм и методов организации учебного процесса, обновлением содержания обучения и воспитания, предполагает проведение многоаспектных научных исследований.

В Казахстане научные исследования в области специальной педагогики активно стали проводиться со дня основания факультета дефектологии (позже отделения) при КазНПУ им. Абая (1976-1977).

Научные исследования затрагивают все категории лиц с особыми образовательными потребностями, а именно: детей с интеллектуальной недостаточностью; с нарушением речи; с нарушениями слуха, зрения; с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Значительный вклад в развитие теории и практики национальной дефектологии внесли и вносят ученые док.психол. наук профессор Намазбаева Ж.И., доктор пед. наук, профессор Сулейменова Р.А., к.психол.н., профессор Луцкина Р.К., к.п.н., профессор Омирбекова К.К., к.п.н., профессор Бектаева К.Б., к.психол.н. Адилова М.Ш. и их ученики к.п.н., доцент Елисеева И.Г., к.п.н. Айдарбекова А.А., к.п.н. Халыкова Б.Е., к.психол.н., доцент Аутаева А.Н., к.п.н. Рсалдинова А.К., к.п.н. Жалмухамедова А.К., к.п.н., доцент Завалишина О.А., к.п.н., профессор Коржова Г.М., док.п.н. Мовкебаева З.А., к.п.н., доцент Оразаева Г.С., к.п.н., доцент Абаева Г.А., к.психол.н., доцент Макина Л.К., к.п.н. Денисова И.А., магистры дефектологии Толебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. и другие.

Важным итогом многолетних научных исследований по проблемам развития личности умственно отсталых детей, раннего выявления детей с нарушениями психофизиологического развития, оказания ранней коррекционно-развивающей помощи, совершенствования методов обучения и воспитания способствовали определению научно-теоретических основ специального образования и разработке нормативно - правовой базы, что нашло отражение в Законе о социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (2002). Казахстан - один из

первых среди государств СНГ принял Закон, определяющий правовые, социальные, экономические и организационные основы образования лиц с особыми потребностями.

Приоритеты разноаспектных научных, поисково-прикладных исследований определяются социальным заказом на научно-теоретическое и методическое обеспечение коррекционно-педагогического процесса в различных типах специальных образовательных организаций.

Теоретические аспекты целостного изучения личности детей с интеллектуальной недостаточностью, определение педагогических условий для формирования наиболее важных структурных компонентов, составляющих личность и межличностных отношений выпускников вспомогательной школы послужили разработке методически эффективной модели по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в целом.

Научные разработки по методологическим и теоретическим основам государственной системы по раннему выявлению и организации ранней коррекционно-развивающей помощи, по определению содержания и вариативных форм коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми потребностями позволили расширить охват детей с ОВ коррекционным процессом и послужили открытию новых типов специальных образовательных организаций в республике (реабилитационные центры, кабинеты коррекции, ресурсные центры и т.д.).

Результаты изучения устной и письменной речи учащихся разных возрастных групп вспомогательной школы значительно обогатили сведения, имеющиеся в специальной литературе и способствовали разработке методик работы над сочинением и изложением. Полученные данные в ходе исследования были учтены при составлении учебных программ, учебников по предмету русский язык.

Трудовое обучение в специальном образовании занимает особое место. Проведенные исследования по изучению истории и тенденции развития трудового обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, педагогических условий формирования компонентов социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников послужили совершенствованию трудовой подготовки подростков и созданию экспериментальных программ по предметам СБО, трудовое обучение с учетом местных условий.

Несмотря на широкое развитие сети специальных коррекционных образовательных организаций в Казахстане до приобретённого суверенитета не уделялось внимание вопросам обучения и воспитания детей - казахов с особыми потребностями. Проблема обучения детей с различными отклонениями в психофизическом развитии на родном языке не было предметом специального исследования.

Общеизвестно, что доступность специального образования находится в прямой зависимости от программного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В связи с необходимостью разработки образовательных стандартов учебно-методических материалов на родном языке, возникла необходимость проведения теоретических и экспериментальных исследований, что определяет комплексный характер всей научной работы в этом направлении.

В постсоветский период в республике активно проводятся исследования, направленные на изучения состояния произносительной, лексико-грамматической, связной, письменной речи детей казахов с нарушениями интеллекта, слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата. Ряд исследований посвящены применению этнопедагогических материалов в коррекционно-образовательном процессе, формированию готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи, интеллекта, медико-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями.

На основе результатов многолетней научно-исследовательской работы впервые в республике были подготовлены и изданы учебные программы Казахстанского образца для всех категорий лиц с особенностями психофизического развития и учебники для начальных классов специальных школ для детей с нарушениями интеллекта, зрения и слуха с казахским языком обучения. Разработанные программно-методические материалы успешно используются в образовательном процессе.

Одним из важных принципов в ходе составления оригинальных учебников является гуманизация обучения в коррекционной школе. Реализация данного принципа предполагала исключение излишней теоретизации, идеологизации процесса изучения предметов общеобразовательного цикла, развитие интеллектуальных и социальных компонентов, обучение детей общекультурным умениям и обычаям путем использования элементов народной педагогики.

Неотъемлемой частью специального образования в РК является подготовка высококвалифицированных кадров по различным специализациям (логопедия, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика). На кафедре специального образования КазНПУ им. Абая функционирует

магистратура и докторантура под руководством ведущих специалистов студенты, магистранты, докторанты продолжают выполнять научную работу по актуальным проблемам коррекционной педагогики. Результаты НИР находят отражение в журнале "Вестник" КазНПУ им. Абая, серия "Специальная педагогика", который внесен в перечень издания комитета по контролю в сфере образования и науки МОН РК.

Особое внимание на кафедре обращается подготовке учебно-методической литературы, необходимой для учебного процесса на казахском отделении. В последние годы впервые сотрудниками подготовлены и изданы учебники: "Логопедия", "Невропатология", "Специальная педагогика", тематический словарь жестового языка неслышащих. "В мире жестов", "Дефектологический словарь", "Терминологический словарь по логопедии" и ряд учебно-методических пособий.

Современный этап развития коррекционной педагогики в РК характеризуется обновлением содержания специального образования, совершенствованием коррекционных технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, разработкой структуры и содержания образовательных, коррекционных программ с учетом инклюзивных подходов в образовании.

#### Түйіндеме

**Қазақстан Республикасындағы арнайы білім беру аясындағы ғылыми зерттеулер**

**Қ.Қ. Өмірбекова – Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының профессоры**

Мақалада Қазақстан Республикасында арнайы білім берудің өзекті мәселелеріне бағытталған ғылыми зерттеулер қарастырылады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды ана тілінде оқытуға қажет алғашқы оқулықтар мен оқу әдістемелік материалдарды дайындауға ғылыми зерттеу жұмыстарының нәтижелерінің маңыздылығы көрсетіледі.

**Түйін сөздер:** ғылыми зерттеудің бағыттары, зерттеу нәтижелері, қазіргі кезеңдегі жағдайлар.

#### Summary

**Scientific research in the field of vocational education in the republic of Kazakhstan**

**Omirebekova K. K. - k.p.n. professor of department of vocational education of KAZNPU of Abay**

**(Theses of a performance on the Round table "Modern problems of training of special pedagogues in Kazakhstan" Almaty. December 9, 2016)**

In a performance the directions scientific a research, carried out on topical issues of correctional pedagogics in the Republic of Kazakhstan are considered. The importance of results scientific a research in creation of the original program and methodical materials necessary in training of children with special needs in the native language is noted.

**Keywords:** directions scientific research, results research, present stages of development.

УДК: 376.-056.2

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ЛОГОПЕДИИ И ПСИХОПАТОЛОГИИ**  
(период с 1980 по 1990 гг., дефектологический факультет Каз ПИ имени Абая, г. Алма-Ата)

Лукцина Р.К. – профессор



Кафедра логопедии и психопатологии в Каз ПИ имени Абая была открыта в 1980 году. Это была вторая кафедра на дефектологическом факультете. На её заведование была приглашена из Иркутского педагогического института ЛУЦКИНА РАИСА КУЗЬМИНИЧНА. На начальном этапе работы нужно было решать как организационные вопросы, так и вопросы, касающиеся учебного процесса. В статье публикуются воспоминания Лукциной Р.К.

**Ключевые слова:** дефектологический факультет, кафедра логопедии и психопатологии

Учебным планом было предусмотрено чтение лекций и проведение лабораторно-практических занятий по логопедии и предметам медицинского цикла: общая патология, анатомия, физиология и патология органов слуха и речи, невропатология, психопатология и основы генетики. Был объявлен конкурс на замещение вакантных должностей. По конкурсу были избраны кандидаты медицинских наук - ЛИДИЯ ИВАНОВНА ЗАВАЛИШИНА, ЕВГЕНИЙ АХМЕТОВИЧ ХАЙРУШЕВ, САГИ ГИЗАТОВИЧ ФАЙЗУЛЛИН.

Отсутствие специальной литературы в тот период в Республике Казахстан по логопедии и предметам медицинского цикла, требовало от преподавателей разработки методических материалов в помощь студентам. По логопедии в помощь студентам были разработаны следующие материалы: «Словарь специальных терминов по логопедии», «Методические рекомендации к обследованию дефектной речи детей», «Методические материалы к лабораторно-практическим занятиям по логопедии», «Примерные планы-конспекты логопедических занятий по коррекции шипящих и свистящих звуков у младших умственно отсталых школьников», «Методические рекомендации к курсовым работам по логопедии», «Рекомендации к организации и проведению логопедической практики студентов», «Задания для самостоятельной работы по логопедии», «Организация и содержание логопедической работы во вспомогательной школе», «Методические рекомендации к планированию логопедической работы в условиях логопедического пункта при общеобразовательной школе» и др. Все эти материалы оказывали практическую помощь студентам в период педагогической практики, при подготовке к зачётам и экзаменам, в самостоятельной работе студентов.

Большую работу по созданию методического фонда по медицинским предметам проводила Л.И.ЗАВАЛИШИНА. Вместе со студентами готовились таблицы, карточки-задания, рекомендации, которые использовались на лекциях и лабораторно-практических занятиях. Например, таблица клинических симптомов при некоторых видах заболеваний, практические советы при некоторых видах заболеваний и др., карточки-задания для закрепления лекционного материала, а также при контроле знаний. Весь этот материал широко использовался в учебном процессе как демонстрационный, для закрепления знаний студентов, для контроля и самостоятельной работы студентов.

За короткий промежуток времени на кафедре был создан богатый методический фонд. Кафедра располагала банком аудио и видеозаписей, который включал - магнитофонные записи дефектной речи детей с разными видами речевой патологии, видеофрагменты логопедических занятий, видеоуроки, аудиозаписи фрагментов обследования дефектной речи детей, фонетические зарядки, которые использовали студенты в период педагогической практики, аудиозаписи сокращённых текстов лекций по логопедии для студентов заочного отделения и др. Этот материал обогащал учебный процесс: фрагменты логопедических занятий и видеоуроки использовались для анализа на



лабораторно-практических занятиях, для определения вида нарушения звуков и заполнения речевых карт, для демонстрации разных видов речевой патологии, для выполнения самостоятельной работы студентом.

Большое внимание сотрудники кафедры уделяли организации самостоятельной работы студентов. На кафедре была разработана специальная документация по СРС, которая предусматривала виды работ, формы контроля и её результат. Ректорат института заинтересовался этой работой, изучил её и рекомендовал другим кафедрам института. Некоторые преподаватели кафедр изучали наш опыт работы со студентами и по возможности внедряли у себя. *Комиссия Министерства изучила, одобрила и обобщила опыт работы кафедры логопедии и психопатологии по организации самостоятельной работы студентов и рекомендовала к внедрению в вузах республики.*

Хорошо была организована кружковая работа студентов по логопедии и предметам медицинского цикла. Работа кружков была направлена на расширение и углубление знаний студентов по предмету, формированию навыка самостоятельной работы, приобретению навыков научных исследований. Во внеучебное время студенты работали с литературой, вместе с преподавателем проводили несложные эксперименты, учились обрабатывать экспериментальный материал, выявлять закономерности, готовили сообщения, с которыми выступали на заседаниях кружка, а затем на научных студенческих конференциях, на заседаниях методических объединений в школах во время педагогической практики. Каждый кружковец приступил к созданию своей методической копилки для предстоящей работы в школе. Она включала: альбомы для логопедического обследования, дидактический материал по разным фонетическим группам для оборудования учебного процесса, образцы речевых карт, конспектов логопедических занятий, примерное планирование по коррекции разных видов речевой патологии у детей разных возрастных групп и др.

По инициативе заведующей кафедрой Р.К. Луцкиной и при непосредственном участии впервые на факультете был проведён «*День науки*»- это своеобразный творческий отчет преподавателей и студентов. Каждый кружок представил на выставку свои материалы. Студенты-экскурсоводы рассказывали о работе кружка, демонстрировали материалы. На выставке экспонировались дипломные работы студентов, доклады студентов на научных конференциях, магнитофонные записи дефектной речи детей, сделанные во время педагогической практики, отзывы руководителей специальных школ о выступлении студентов на методических объединениях по материалам курсовой или дипломной работы, раздаточный материал, подготовленный студентами для оборудования учебного процесса, нестандартные планы-конспекты логопедических занятий, речевые карты, перспективные планы логопедической работы, специальный выпуск газет для школьников «*ЧИСТОГОВОРКА*», альбомы для обследования дефектной речи детей и другие материалы.

На торжественном открытии прослушивался специальный выпуск факультетской *радиоинформации*, посвящённый научно-исследовательской работе студентов, демонстрировался фильм «*Учёные-дефектологи*», созданный членами логопедического кружка, звучал репортаж «*Они учились на нашем факультете*». Выпускники рассказывали о том, какую роль в профессиональной подготовке учителя-дефектолога играет участие в научной работе.

Выставку посетили не только студенты дефектологического факультета, но и других факультетов института, а также практические работники вспомогательных школ, логопеды дошкольных и школьных учреждений г. Алма-Аты, выпускники факультета. *В газете «Педагог» от 16 декабря 1981 года широко освещались материалы «Дня науки», где были представлены фотографии студентов-экскурсоводов во время приёма посетителей, интервью фотокорреспондента Н. Сафьянова с кружковцами.*

А вот что написали посетители в книгу отзывов - *Наши впечатления.*

«Уважаемые учителя и старшие друзья, мы хотим выразить огромную благодарность за то, что вы смогли подготовить такую интересную выставку и познакомить нас с вашими творческими работами. Спасибо всем, кто трудился на этой выставке, представляя материалы. Выставка превзошла все наши ожидания!»

Группа студентов I курса филологического факультета.

«На меня, как и на всех посетителей, выставка произвела большое впечатление. Какая огромная работа проводится на факультете! Все кружки представили интересные материалы. Меня, как логопеда, привлекли материалы логопедического кружка, где показана разнообразная работа студентов. Особенно интересны магнитофонные записи, слушая их студенты учатся распознавать разные виды речевой патологии, а это очень важно для будущего логопеда. В научных докладах студенты поднимают вопросы, которые актуальны сегодня в школе. Я получила большое удовольствие.

посетив выставку. Готовится хорошая смена нам - практикам старшего поколения. (Логопед вспомогательной школы №10 Широа А.Д. )

Студенты выступали с докладами не только на студенческих научных конференциях в институте, но и за его пределами, принимали участие в конкурсах, где получали высокую оценку.

Первые дипломные работы на факультете были по логопедии, все они носили экспериментальный характер. Материал подвергался математической обработке методом вариативной статистики (критерий Стьюдента). Апробация материалов проводилась на методических объединениях во вспомогательных школах речевых детских садах. После выступления студент получал отзыв руководителя методического объединения школы, заверенный печатью.

Определённое внимание уделялось работе со студентами заочного отделения. Для них готовились магнитофонные записи сокращённых текстов лекций, которые они могли прослушивать в домашних условиях при подготовке к экзаменационной сессии. В период сессий проводились научные студенческие конференции, на которых студенты делились опытом работы, докладывали материалы выполненных курсовых работ. На эти конференции приглашались также студенты стационара.

Большое внимание уделялось консультативной работе. В определённые дни и часы студенты заочного отделения могли получить консультацию по любому вопросу. Время консультаций не менялось, оно было постоянным в межсессионный период. Консультации студенты заочного отделения посещали по желанию, в отдельных случаях преподаватели приглашали студентов, которые нуждались в помощи.

Чтобы приблизить сотрудников кафедры к специальным учреждениям, практиковались выездные заседания кафедры. Они проводились на базе вспомогательных школ и речевых детских садов. Вопрос заранее согласовывался с руководителем специального учреждения, определялся день и час работы. Для обсуждения ставились такие вопросы, которые были полезны не только сотрудникам кафедры, но и работникам специальных учреждений. В обсуждении вопросов принимали участие учителя школ и логопеды.

Вспомогательная школа № 9 - директор Нагорнюк Л.Г., работала по проблеме « Развитие речи умственно отсталых школьников». На базе этой школы было проведено выездное заседание кафедры. Преподаватели кафедры Пущина Р.К. и Омирбекова К.К. доложили о результатах исследования. «О приёмах работы по развитию диалогической речи у детей-олигофренов» - рассказала Луцкина Р.К., « О развитии письменной речи у умственно отсталых школьников» доложила Омирбекова К.К. Преподаватели кафедры - Завалишина Л.И. и Хайрушев Е.А. просмотрели медицинские карты учащихся, выделили группы детей-травматиков и дали советы и рекомендации учителям и воспитателям по поводу режима труда и отдыха этой группы детей. Совместная работа школы и кафедры была полезной и плодотворной.

Педагогическая практика студентов является своеобразным показателем готовности будущего выпускника к практической работе. Здесь проверяется умение студента общаться с детьми, грамотно готовить логопедические занятия, оформлять документацию, принимать участие в работе педагогического коллектива школы, выполнять определённые поручения. На кафедре проводилась большая подготовительная работа к логопедической практике. Методисты предварительно посещали базовые школы, изучали контингент детей для обследования дефектной речи детей и индивидуальных логопедических занятий, подбирались группы для фронтальных занятий студентов. Повторялся теоретический материал, необходимый для работы, проверялось умение ведения логопедической документации. Студенты обращались к методическим рекомендациям по организации и проведению логопедической практики. Готовили сообщения, с которыми они выступят на методическом объединении школы, готовили уголки для родителей, бюллетени и газеты для учителей и учащихся, дидактический материал и необходимое оборудование для занятий. Такая подготовительная работа положительно сказывалась на результатах работы студентов в период практики. Очень часто студенты получали благодарственные письма от администрации школы за хорошую работу в период педагогической практики.

Большое внимание на кафедре уделялось работе с молодыми специалистами. Лабораторно-практические занятия по логопедии проводили преподаватели, которые не имели опыта работы со студентами, не имели большого практического опыта работы - К.К.Омирбекова, А.К. Сатова, Г.М.Коржова. С этими преподавателями проводилась работа по формированию навыка проведения занятий. Совместно готовились разработки занятий, необходимое оборудование к ним, заведующая кафедрой посещала занятия у преподавателей, давала советы и рекомендации.

Преподаватели учились методам научных исследований. Совместно с преподавателем заведующая кафедрой ходила в школу для сбора экспериментального материала, обучала технологии его обработки и описания. Так появлялись первые научные статьи у преподавателей. Затем были определены темы научных исследований, преподаватели приступили к сбору материала по избранным темам. Итогом большой проведённой работы была защита кандидатских диссертаций.

Преподаватели медицинского цикла осваивали технологию *вузовской педагогики*. Они имели учёные степени, но не имели опыта практической работы в педагогическом вузе. Посещение и анализ лекций и практических занятий повышал педагогическую компетентность преподавателей.

Чтобы преподаватели освоили технологию разработки необходимой документации, обязательным требованием было обсуждение *рабочих программ по всем предметам, текстов лекций, разработок лабораторно-практических занятий на заседаниях кафедры*. Первой представляла для обсуждения свою документацию по логопедии - *Пущина Р.К.* Такое пристальное внимание к документации выработало у преподавателей навык серьёзного подхода к разработке рабочих программ, подготовки текстов лекций, разработок лабораторно-практических занятий. Это способствовало повышению качества преподавания. Проверяющие неоднократно оценивали документацию *кафедры как образцовую*.

С целью внедрения новых технологий вузовской педагогики в учебный процесс, с преподавателями кафедры проводились мастер-классы, на которых демонстрировалось использование приёма контроля знаний студентов за короткий промежуток времени с использованием графического диктанта, использование элементов самостоятельной работы студентов во время лекции, использование системы обратной связи, использование технических средств обучения и пр.

Вся работа коллектива кафедры была направлена на совершенствование учебного процесса, подготовку высококвалифицированных специалистов для школ и логопедических учреждений Республики Казахстан. На текущих и государственных экзаменах студенты показывали высокие результаты. И сегодня приятно осознавать, что наши выпускники успешно трудятся в разных регионах Республики Казахстан.

По итогам социалистического соревнования молодая кафедра логопедии заняла второе место из 43 кафедр института и удерживала это место в течение нескольких лет.

Успех работы кафедры зависел от того, что на кафедре работали добросовестные, трудолюбивые, болеющие за дело преподаватели, которые не останавливались на достигнутом, старались повысить своё педагогическое мастерство, искали, внедряли новое, доброжелательно относились к студентам.

*Евгений Ахметович Хайрушев* - читал *невропатологию и психопатологию*. Скромный, грамотный специалист, много лет проработал в лаборатории научно-исследовательского института, не многословен. Требовательный к себе и студентам. Очень скоро завоевал у студентов признание и уважение.

*Саги Гизатович Файзуллин* - читал основы генетики, анатомию, физиологию и патологию органов слуха и речи, имел большой опыт практической работы по пульманологии. Очень скромный, никогда не повышал голоса. Быстро нашёл контакт со студентами. Лекции отличались глубиной содержания. Студенты очень скоро оценили это. Он пользовался заслуженным уважением как преподавателей, так и студентов.

*Лидия Ивановна Завалишина* - читала общую патологию, патофизиолог, прежде работала на кафедре патофизиологии медицинского института. Энергичная, подвижная, хорошо входила в контакт с окружающими, уважительно относилась к студентам, трудолюбивая, исполнительная, любила во всём порядок. Очень быстро организовала работу научного студенческого кружка. Студенты активно включились в работу, готовили необходимое методическое обеспечение для учебного процесса, выступали с докладами на научных конференциях, демонстрировали свои материалы на выставке в «День науки». Лидия Ивановна была куратором группы первокурсников, проявляла заботу и внимание. Студенты с любовью относились к преподавателю. Лидия Ивановна занималась общественной работой на факультете, она - бессменный профорг. Пользовалась заслуженным уважением преподавателей и студентов.

*Галина Михайловна Коржова* - выпускница дефектологического факультета КазПИ имени Абая, была оставлена на кафедре логопедии после окончания института. В период учёбы была членом логопедического кружка, выполняла дипломную работу по логопедии. На кафедре вела лабораторно-практические занятия по логопедии. Имела хороший контакт со студентами. Скромная, исполнительная, работала над собой, старалась овладеть искусством преподавательской деятельности. Сдала

кандидатский минимум, подготовила диссертационное исследование по истории становления и развития трудового обучения в специальных учреждениях Казахстана в советский период.

**Кутжан Кудайбергеновна Омирбекова** - вела лабораторно-практические занятия по логопедии. Имела небольшой практический опыт логопедической работы в дошкольном учреждении. Осваивала технологию вузовской педагогики. В работе со студентами имела контакт, требовательна, активно включилась в работу кафедры. Работала над собой, утвердила тему диссертационного исследования, сдала кандидатский минимум, успешно защитила диссертацию.

**Сатова Акмарал Кулмагамбетовна** - выпускница Ленинградского Педагогического института имени Герцена, работала логопедом в общеобразовательной школе. Грамотная, скромная, очень спокойная, трудолюбивая, исполнительная, установила хороший контакт со студентами, требовательная к себе и товарищам. Внимательна к советам и рекомендациям, при выполнении заданий проявляла творчество. Готовилась к выполнению диссертационного исследования.

#### Түйін

##### Логопедия және психопатология кафедрасы тәжірибесінен

(1980-1990 жж. аралығы Абай атындағы ҚазПИ дефектология факультеті Алма-Ата қ.)

Луцкина Р.К. - профессор

Абай атындағы ҚазПИ логопедия және психопатология кафедрасы 1980 ж. ашылған. Бұл дефектология факультетінде екінші кафедра болды. Оның меңгерушісі ретінде Иркутск қаласындағы пединституттан ЛУЦКИНА РАЙСА КУЗЬМИНИЧНА шақырылды. Жұмыстың бастапқы кезеңінде ұйымдастырушылық мәселелермен қатар оқу процесіне қатысты сұрақтарды шешу қажеттілігі туындады. Мақалада сол жылдардағы дефектология факультетінің тынысын еске түсірген профессор Р.К.Луцкинаның ойлары жарияланған.

**Түйін сөздер:** дефектологиялық факультет, логопедия және психопатология кафедрасы.

#### Summary

##### From the work experience of department of logopedics and psychopathology

(the period from 1980 to 1990, defektology faculty Kaz PI named after Abai, Alma-Ata)

Lutskina R. K. - professor

The department of logopedics and psychopathology in Kaz PI was opened in 1980. It was the second department at defektology faculty. RAISA KUZMINICHNA LUTSKINA was invited to her management from the Irkutsk teacher's institute. At the initial stage of work it was necessary to solve both organizational matters, and the questions concerning educational process. R,K,Lutskina's memoirs are published in article.

**Keywords:** defektology faculty, department of logopedics and psychopathology

УДК 378.12

### ВОПРОСЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕФЕКТОЛОГИЯ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

(тезисы выступления на Круглом столе «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ» г.Алматы.

9 декабря 2016 года)

Абаева Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального образования КазНПУ  
имени Абая, Алматы/ [abaeva70@bk.ru](mailto:abaeva70@bk.ru)



В выступлении была подробно рассмотрена проблема подготовки специальных педагогов с высоким профессиональным статусом, владеющих совокупностью необходимых компетенций, современными технологиями, способных осуществлять как аналитико-исследовательскую, так и практическую, диагностическую, коррекционную, консультативную деятельность на основе индивидуального подхода к детям с ОВ в различных образовательных условиях. Одной из основных задач обновления содержания высшего дефектологического образования автором названа разработка новых элективных курсов по модулям в соответствии с целями, компетенциями и ожидаемыми результатами обучения по ОП.

**Ключевые слова:** подготовка кадров, специальное образование, компетенции

Проблемы подготовки педагогических кадров к системе специального образования.

*Первое* – это не соответствие терминологического понятийно-категориального аппарата специальности современным требованиям. В связи с вышесказанным считаем необходимым в «Классификаторе специальностей высшего и послевузовского образования МОН РК» «переименовать специальность 5В010500, 6М010500, 6D010500 – «Дефектология» на «Специальное образование и/или специальная педагогика».

*Второе* – при подготовке образовательных программ и разработке учебно-методических комплексов преподавателями не учитываются современные требования рынка труда. По инерции методики преподавания коррекционных и общеобразовательных занятий даются для традиционно знакомой специальной школы. В то же время анализ трудоустройства показывает, что большинство выпускников данной специальности устраивается в новые типы организаций образования (коррекционные кабинеты, центры реабилитации, ПМПК) или работает в условиях инклюзии.

*Третье* – при подготовке будущих специальных педагогов часто не учитывается постоянно меняющийся контингент лиц с ОВ, нуждающихся в коррекционно-педагогической поддержке. В последние десятилетия наблюдается значительное изменение как характера нарушений, так и количественного соотношения нарушений относительно друг другу. Это увеличение числа детей с детским церебральным параличом; расстройствами аутистического спектра; лиц, нуждающихся в реабилитации после кохлеарной имплантации; детей со сложными множественными нарушениями.

При анализе РУПов выявлено малое количество практикоориентированных предметов, и недостаточность (отсутствие) предметов по указанным направлениям: коррекционная работа при кохлеарной имплантации, при ДЦП, РАС и проч.

*Четвертое* – при подготовке специальных педагогов не всегда учитываются особенности подготовки педагогических кадров к новому виду профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

*Пятое* – присваиваемая степень и квалификация выпускника. После окончания выпускнику присваивается степень бакалавра специальности «Дефектология», в соответствии с требованиями МОН РК без указания образовательной программы и/или квалификации. То есть получается так называемый специалист-дефектолог общего образца или широкого профиля. Мотивируется это тем, что работодатель должен ориентироваться на транскрипт, в котором отражены предметы, которые изучал студент. Однако во всем мире, помимо специальности, обязательно указывается и спецификация образовательной программы (Стокгольмский университет, Мюнхенский университет, Университет Ньюкасла и проч), например: тифлопедагогика, терапевт речи (логотедия). Кроме того, данное обстоятельство значительно затрудняет трудоустройство выпускника, а также также аттестацию на получение категории.

Принципиальные отличия обучения по новой образовательной программе:

- увеличение степени свободы обучающихся в выборе ими различных индивидуализированных образовательных траекторий;
- разработка совместимых с европейскими рамками квалификаций компетенций обучающихся;
- увеличение объема самостоятельной работы обучающегося;
- усиление составляющей профессиональной педагогической практики;
- обеспечение формирования компетенций через междисциплинарное взаимодействие;
- обеспечение преемственности ступеней бакалавриата и магистратуры

#### Алгоритм создания образовательной программы

Шаг 1. Подтверждение социального «заказа» на программу, определение ее профиля;

Шаг 2. Формулировка целей программы;

Шаг 3. Определение ключевых компетенций (общих и профессиональных). Сравнительный анализ с зарубежной системой компетенций по специальности;

Шаг 4. Определение и описание измеримых результатов обучения;

Шаг 5. Формирование и описание содержания программы (ожидаемые результаты освоения программы, объем в кредитах - зачетных единицах);

#### Что было сделано

##### Анализ запросов работодателей

Сопоставительный анализ результатов обучения с зарубежными программами, с компетенциями и квалификациями по Дублинским дескрипторам.

Соотнесение ожидаемых результатов обучения по ОП с квалификационными уровнями НРК (национальной рамки квалификаций) и требованиями к уровню квалификации и компетентности, указанными в ГОСО.

#### Запросы работодателей на выпускников специальности «Дефектология» их предложения

*Детский сад №2* для детей с нарушениями интеллекта. В дополнение к указанной квалификации учителя-дефектолога включить квалификацию воспитателя коррекционной организации образования.

*Специальная школа-комплекс «Жанұя»*. Подготовить к работе в условиях индивидуального домашнего обучения с детьми с ОВ.

*Реабилитационный центр при ННПЦ КП*. Усилить практикоориентированность подготовки к дифференциальной диагностике детей с ОВ

#### Связь с работодателями и выпускниками специальности Дефектология их предложения, замечания

• Республиканская ПМПК. Включить в содержание обучения тренинги по командной оценке психофизического состояния детей с ОВ (сложные нарушения, формы ДЦП, РАС).

• Корпоративный фонд “Болашак”. Включить цикл предметов по коррекции детей с РАС или специальный курс “Прикладной анализ поведения детей с аутизмом”.

• Специальная школа-интернат №9 для детей с нарушениями речи. Включить спецкурс “Коррекционная логопедическая работа при кохлеарной имплантации”.

• Детский дом №2 НИШ. Умение себя презентовать, свободное владение как минимум двумя языками, в идеале 3 языка.

• Центр “Кенес”. Внести изменения в предметные (профильные) компетенции – умение работать с категорией детей, имеющих сложные нарушения.

• Общеобразовательная средняя школа №75. Работа с документами, умение вести документооборот.

#### Общие рекомендации

Расширить квалификации, может быть, сделать сдвоенные или включить дополнительные квалификации. Расширить базы практик не просто количественно, а охватить различные виды организаций образования (то есть не только спец школы, а и детские сады, коррекционные кабинеты, ПМПК и проч). Развивать коммуникативную культуру специального педагога, педагогическую этику, умение работать с родителями

#### Сравнительный анализ с зарубежной системой компетенций по специальности 5B010500-Дефектология

1) Мюнхенский университет им. Людвига Максимилиана  
Специальность: Олигофренопедагогика (спецшкола LA (GS) /) /специалист без модульного расширения

2) East London University - Восточный Университет (Лондон).

Специальность - Special Needs and Inclusive Education

Программа спецификации «Особые потребности и инклюзивное образование» бакалавр

3) City University London

Специальность Speech and Language Therapy

Терапевт языка и речи (логопедия)

4) Университет Ньюкасла Newcastle University Speech and Language Sciences BSc Honours

5) Texas A&M University Special education

Специальность: Специальное образование

#### Предметные компетенции в области Коррекционно-педагогической деятельности

D12 – способность к планированию индивидуальной программы развития ребенка с нарушениями интеллекта;

D13 – способность к организации и проведению коррекционно-развивающей работы и методическому обеспечению с целью успешной социализации лиц с нарушениями интеллекта;

D14 – умение организовывать логопедическую помощь детям с нарушениями интеллекта;

D15 – умение выявлять и осуществлять коррекцию устной и письменной речи; развивать коммуникативные навыки детей;

D16 – осуществление психолого-педагогического коррекционного сопровождения детей с ограниченными возможностями в различных образовательных условиях (инклюзивная школа, надомное обучение, дистанционное обучение и др.);

D17 – умение преподавать коррекционные и основные предметы специального обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта в различных условиях, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

#### **Формирование и описание содержания программы**

(ожидаемые результаты освоения программы, объем в кредитах - зачетных единицах);

Анализ на соответствие дисциплин действующего учебного плана компетенциям, сформулированным в новых образовательных программах, отбор дисциплин.

Анализ учебных планов зарубежных образовательных программ.

Формирование профессиональных и специализированных модулей базовых и профилирующих дисциплин.

Разработка новых элективных курсов по модулям в соответствии с целями, компетенциями и ожидаемыми результатами обучения по ОП.

Обновление содержания дисциплин как обязательных, так и элективных модулей

Соотнесение и анализ объема в кредитах - зачетным единицам по системе ECTS

#### **Предложение о введении элементов Дуального образования**

1. Составить список организаций - площадок по осуществлению дуального образования.
2. Начиная с 3-го курса предоставить возможность перехода на дуальную систему обучения (особенно 3-х годич обучением).
3. Подготовка списка элективных курсов, выносимых для изучения на базе .
4. Нормативы и пакет документов для внедрения элементов дуального образования.
5. Продумать общий механизм внедрения элементов дуального обучения:  
трехсторонний договор, соотнесение расписаний занятий, графиков работ студентов и проч

#### **Түйіндеме**

Қазіргі кездегі «Дефектология» мамандығының білім беру бағдарламаларын жанарту мәселелері («Қазақстанда дефектологтарды дайындау жүйесі дамуының заманауи мәселелері» дөңгелек үстелдегі баяндама тезистері) Алматы қ. 9 желтоқсан 2016 ж

**Г.А. Абаева** – педагогика ғылымдарының кандидаты, арнайы білім беру кафедрасының доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы/abaeva70@bk.ru

Баяндамада қажетті күзіреттілікті, заманауи технологияларды меңгерген, аналитикалық-зерттеумен қатар практикалық, диагностикалық, түзету, кеңес беру іс-әрекетті қолданатын арнайы мүмкіндіктері шектеулі балалармен әртүрлі білім беру жағдайларында жеке жұмыста қолдану негізінде педагогтарды жоғары кәсіби деңгейде дайындау мәселесі толыққанды ашылған.

**Түйін сөздер:** кадрларды дайындау, арнайы білім беру, құзыреттіліктер.

#### **Summary**

#### **Questions of updating of educational programs of specialty "defectology" at the present stage**

(Theses of a report on the Round table "Modern problems of training of special pedagogues in Kazakhstan" Almaty. December 9, 2016)

**Abayeva G. A.** - candidate of pedagogical sciences, associate professor of vocational education of KAZNPU named after Abai, Almaty / abaeva70@bk.ru

In a report the problem of training of the special teachers with the high professional status owning set of necessary competences, modern technologies capable to carry out both research, and practical, diagnostic, correctional, advisory activities on the basis of individual approach to children with SEN in various educational conditions has been in detail considered.

**Keywords:** training, vocational education, competences

УДК 376.01-053.4-056.264

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫСҚА МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУДА ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІҢ МӘНІ МЕН МАЗМҰНЫ

**А.Н. Аугаева** – *п.ғ. кандидаты, доцент. Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі,  
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ,*

**Г.Б. Ибатова** – *п.ғ. магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты,  
2-курс PhD докторанты, Ibatova\_g@mail.ru*



«Құзыреттілік» және «құзырет» түсініктері ХХ ғасырдың 90-жылдары отандық педагогика лексиконына кіріктіре басталды да, ағылшын тілінен аударғанда түрлі мағына береді. Мамандардың зерттеуі бойынша құзыреттілік жүйесінде 112 қасиет түрі бар. Ал білім жүйесінде сапа және нәтижеге көзделген құзыреттің жеті қасиетін алуға болады. Осыдан, біз құзыретті оқыту барысында білім алудың білім, біліктілік және шеберліктердің маңызды кешені деп есептейміз (1).



**Түйін сөздер:** ерекше білім беруді қажет ететін балалар, құзыреттілік, парадигма, тұлғалық қабілеттілік, деңгейлік тәсіл, кәсіби даярлау.

Құзыреттілік түсінігі көп аспектілі жан-жақты ұғымды білдіреді. «Құзыреттілік» термині әдетте белгілі бір әлеуметтік-кәсіби статус иесіне байланысты қолданылады және оның сол істі атқарудағы түсінігі, білімі, білігінің орындалуға тиіс мәселенің нақты өз деңгейінде шешілуімен сәйкестілігі арқылы сипатталады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмысқа мамандарды кәсіби дайындауда құзыреттіліктің мәні мен мазмұны.

Құзыреттілік бұл тұлға бойындағы барлық қасиеттердің жинағы, оның құзырлығының негізінде пайда болған шеберлігі, бір жұмысты орындаудағы епшілдігі. «Құзыреттілік» түсінігі оқыту үрдісінің нәтижесін бейнелеуде қолданылады; «құзырет» түсінігі алдыңғы педагогикада талап етілетін «қалай екенін білем» бағытынан, «қалай қолдануды білем» бағытына негізделеді. Оқу-тәрбие үрдісіндегі педагогика-психологиялық технологияларда негізделген кәсіби құзырлықтарға ие болу:

- ақпараттық құзыр;
- тіл табысу құзыры;
- оқу-танымдылық құзыр;
- түсініп бағалау құзыры;
- жалпы мәдени құзыр;
- жеке тұлғалығын жетілдіру құзыры;
- қоғамдық - еңбек құзыры;

- ақпараттық құзыр теледидар, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, көбейткіш және ақпараттық технологиялар (аудио- бейнетаспа, электронды пошта, жалпы ақпарат құралдары, галамтор) көмсімен қажетгі ақпаратты іздеп, зерттеп және таңдай алып, оны ұйымдастырып, қайта өңдеп жеткізе алады.

Республикамыздың әлеуметтік, саясаттық, экономикалық дамуының заманауи кезеңі тұрақты дайындық деңгейінен өзгеше, мүлдем басқа маманды қажет етеді. Қазіргі кездегі үйлесімсіздіктің шешімі мамандарды кәсіби дайындауда құзыреттілік тәсілін пайдалану болып табылады. Қазіргі таңда білім беру саласында жоғарғы оқу орындарында мамандарды кәсіби дайындау мәселесі ең көп талқыланатын мәселенің бірі. Мемлекеттік парадигманың өзгеруі, әлемдік білім беру стандартына сәйкес болу білім беру парадигмасының өзгеруіне, білім берудің толықтай жұмыс жасау қағидаларына, келешекте дамуға алып келеді.



Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмысқа мамандарды кәсіби дайындаудың тәсілін зерттеу мәселесі педагогикалық, психологиялық, философиялық, әлеуметтік ғылымдармен іргелес тұр, бұл оның қиын көп қырлы екендігін көрсетеді. Жоғарғы оқу орындарында ондай мамандарды дайындау тақырыбы бойынша жұмыстардың айтарлықтай өсуі жоғарғы педагогикалық білім беру жүйесіндегі маңызды мемлекетіміздің қоғам дамуының өзгерген жағдайларымен негізделеді. Заманауи кәсіби білім берудің негізгі мақсаты болып бәсекелесуге қабілетті, жауапты, тек өзінің ғана емес басқа да кәсіптерде емін-еркінбағдарлана алатын, таңдап алған мамандығы бойынша өз елінде ғана емес, сонымен қатар шет мемлекеттерде нәтижелі жұмыс жасай алатын, кәсіби өсуге дайын, яғни білікті және құзыретті қызметкерді дайындау.

Білім беру жоспарында жоғары кәсіби білім беруге ықпал ету білім беру мекемелері мен академиялық ғылым арасындағы білім және технологияның трансфері, құзыреттілікті қалыптастыру тұрғысынан іске асырылады.

Мамандарды кәсіби даярлаудағы біліктілік тәсілдерінің маңызы мен мазмұны жөніндегі концептуалды мәселелер мына ғалымдардың жұмыстарында қарастырылған: С.И. Архангельский, О.А. Абдуллина, В.И. Звонникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Э.М. Никитин, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, В.И. Звягинский, Зимняя И.А., В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, А.В. Хуторский, М.Б. Челышкова, М.А. Чошанова және т.б.

Жуырда ғалымдар педагогикалық қызметке сай «құзыреттілік» терминіне анықтама тақырыбы бойынша кең түрде талқылау жүргізді. Кейбір ғалымдар құзыреттілікті білікті маман жақсы бағдарлана алатын білімнің анықталған шеңбері деп қарастырады. Басқа ғалымдар педагогикалық құзыреттілікке тәжірибеде жинаған білім, икемділік және дағдыны қолдануға дайын жеке тәжірибелік құрылымды қосады. Өз қызметінің тұлғалық терең мәнділігін болжайтын құзыреттілік түсінігінің ынталандырушылық бағыты бар.

А.В. Хуторскийдің анықтамасы бойынша, құзыреттілік – белгілі шеңберде тиімді іс-әрекет жасай алуға қажет оқушының білім беруде дайындаудағы алдын-ала ұсынылған әлеуметтік талаптар.

И.А.Липский, Л.Е.Сикорская құзыреттілікке келесідей анықтама береді: (лат. *competere*- сәйкестік, ұқсастық) бұл маманның кәсіби міндеттердің белгілі кезеңін шешетін тұлғалық қабілеттілік.

Өзінің ғылыми жұмысының аясында құзыреттілік түсінігін зерттей келе, В.И.Звонников, М.Б.Челышкова анықтамалардың жеткілікті түрде көптігін белгіледі, өз кезегінде олар бірін-бірі қайталайды. «Құзыреттілік- түрлі өмірлік немесе мәселелер жағдайында білімді, іскерлікті, дағдыны және тұлғалық сапаны табысты қызметте қолдана алу қабілеті».

Жиі құзыреттілік жұмыс істеу стилін және мақсатқа жету қабілетін анықтайтын жеке маманның талаптарын немесе сипатын ресми баяндауды түспалдайды. Осы уақытқа дейін «құзырет» және «құзыреттілік» түсініктері арасында байланыс болмады. Бір ғалымдар оларды синонимдес деп ойласа, басқалары оларды бірін-бірі өзара толықтырушы немесе толықтай бөлек қарастырды. Ең алғаш рет А.В.Хуторский осы түсініктердің өзара байланысын көрсетті: «Құзыреттілік - іс-әрекет затына және оның өзіне жеке қарым-қатынасын қамтитын оқушының сәйкес құзыретті меңгеруі, ие болуы. Құзыреттілік – оқушының жеке қасиеттерінен тұратын және ұсынылған аяда ең аз қызмет тәжірибесі. Құзыреттілік – оқушының тұлғалық сапаларының жиынтығы (құндылық- мағыналық бағдарлану, білім,әскерлік, дағды, қабілет), әлеуметтік және тұлғалық- маңызды аяда, оның іс-әрекет тәжірибесімен шартталған».

И.А. Зимняяның жұмыстарында құзыреттілік кәсіби және әлеуметтік талаптарға сәйкес қызметтерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тұлғалық сапаның интеграциялық сипаттама ретінде қарастырады.

Құзыреттіліктер өзіндік көрінісінің әртүрлі деңгейлерімен сипатталуы мүмкін. Құзыреттер қоғамдық үрдістер деңгейіне байланысты және көбіне объективті құбылыстарға жатады, ал құзыреттіліктер субъективті құбылыстар ретінде, ең алдымен, адамның өзінің жеке тұлғалық қабылдауына байланысты. Құзыреттіліктің айтарлықтай белгілеріне іс-әрекет түріндегі мамандықтың белгілі бағытында меңгеру деңгейін және құзыреттілікті іске асыруды жатқызуға болады. Жоғарыда айтылғанды түйіндей келе, құзыреттерді маманның интеграциялық сипаттамасы ретінде қарастыруға болады, оны өз кезегінде құзыреттерге бөліп қоюға болады. Аталған түсініктер жалпы құрамдараға ие: білім, қызмет тәжірибесі, хабардар болушылық, олардың білім беру үрдісіне қатысты екендігін көрсетеді.

Құзыреттілік тәсілінің түсінігі білім беру саласында жуырда пайды болды. Ресейде жана жүз жылдықтың басында әртүрлі, кейде қарама-қарсы көзқарастар болды, білім берудегі құзыреттілік мәселесімен көптеген құзыретті мамандар айналысады: ғалымдардан бастап мектептегі мұғалімдерге

дейін. Білім берудің әртүрлі деңгейлерінде құзыреттілік тәсілінің мәселелерін жетілдіруде: А.В. Баранников, В.П. Бездухов, В.И. Звонников, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, М.А. Холодная, А.В. Хугорской В.Б. Челышкова және т.б.

О.Е. Лебедев білім берудегі құзыреттілік тәсілінің мағынасын сипаттай және қарастыра келе, оған келесідей анықтама береді: «құзыреттілік тәсілі – ол білім берудің мақсатын анықтайтын қағидаларының, білім беру мазмұнының іріктелуі, білім беру үрдісін ұйымдастыру және білім беру нәтижелерін бағалаудың жиынтығы».

В.П. Бездухов, Т.В.Жирнова осы сұрақты қарастыра келе педагогикалық құзыреттіліктің күрделі – тәжірибелік, мағыналық және құндылық аспектілеріне тоқталады.

Соңғы жылдары белсенді түрде дамып келе жатқан білім берудегі құзыреттілік тәсілі білім беру үрдісіне қатысушылардың үміті мен қызығушылықтарының арасындағы диссонансқа алып келеді. Оны заманауи білім беру саласына енгізу біздің көзқарасымыз бойынша білім беру жүйесіндегі стереотиптерге сәйкес көптеген қиыншылықтарға алып келеді.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуге мамандарды кәсіби дайындауда құзыреттілік тәсілі қазіргі таңда жеткіліксіз түрде жасалған.

Нормативті құқықтық базаның шеңберінде әртүрлі бағыттағы мамандарды кәсіби дайындаудағы құзыреттілік тәсілін енгізу және жасау жұмысы белсенді түрде жүзеге асуда. ЖОО-да кәсіби дайындаудың құзыреттілік жиынтығы жоғарғы кәсіби білім беру жүйесінің федеральді мемлекеттік білім берудің стандарттарында ұсынылған.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыста мамандарды кәсіби дайындаудың құзыреттері ең алдымен кәсіби стандарттарға бағытталған ЖОО-ның түлектеріне әзірленген. Құзыреттер тұлғалық ынталандырумен, оның психофизиологиялық ерекшеліктерімен, нұсқаулармен және алынған дайындықтың деңгейімен өзара тығыз байланысты.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыста маманның құзыреттілігі білім, білік және дағды жиынтығы ретінде балалармен және қоғаммен кәсіби іс-әрекетті іске асыруда теориялық және тәжірибелік дайындық көрініс тапқандығы қарастырылған.

ЖОО-да ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыста мамандарды дайындаудың құзыреттілік моделі ең алдымен ауданның құрамын және ЖОО-ның жалпы іс-әрекет бағытын көрсетеді.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс бойынша мамандарды даярлаудың құзыреттіліктерінің үлгісі құрылымының реттілігі келесідей болуы мүмкін:

- аймақтық міндеттерді белгілеу және қалыптастыру, ЖОО бөлімінің міндеттерін дайындау;
- міндеттерге бағдарланумен бірге құзыреттерді жасау;
- бакалавр мен магистрлерді даярлауға профильдер үшін құзыреттілік базада иерархияны құрастыру;
- денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс бойынша мамандарды даярлаудың құзыреттіліктерінің үлгісін құрастыру.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыста маманның негізгі міндеттері: мүмкіндігі шектеулі әр түрлі категориядағы балалармен, олардың отбасымен және қоғаммен өзара іс-әрекет; мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтендіру және әлеуметтік-психологиялық қолдау көрсету. Осы міндеттер мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыста әлеуметтік педагогтың міндеттерінен анықтайды: ұйымдастырушылық, келістірушілік, алдын-алу, диагностикалық, болжау, түзете-оңалту, тәрбиелік.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маманның біліктілігін арттыру бірқатар талаптарды қамтиды. Біліктілікті арттырудың қиындауына байланысты талаптар да көбейеді. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін мамандарды дайындау әр түрлі пәндердің топтамаларының арасындағы өзара байланыстың жүзеге асуын ескере отырып маманды дайындаудың барлық кезеңдерінде жүреді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуындағы заманауи тәсіл біріншіден әлеуметтендіру мен өзін-өзі тануды құрайды. Барлық заманауи білім беру жүйесі осыған ыңғайлы жағдай жасауға бағытталған.

Қазіргі таңда мамандарды дайындаудың негізгі білім беру бағдарламасы федеральді, ұлттық-аудандық, студенттің таңдауы бойынша пәннен, сонымен қатар қосымша пәннен тұрады. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маман, ЖОО-ның түлегі отандық және шетелге тән білімді, мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алудың түзетушілік технологиясын және әр түрлі зағтарды қолдану дағдылары мен икемділіктерін игере білуі қажет. Білік пен бірге болашақ мамандар мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы кешенді – динамикалық тексеруді ұйымдастырып өткізе алуы

керек, білім берудің әр түрлі нұсқаларын қарастырып ең тиімдісін тандап алу қажет, білім беру үрдісін бақылай отырып білім беру бағдарламасын құру керек. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маман білім берудің әр түрлі модельдері мен нұсқаларын, түрлі білім беру технологияларын игере алуы тиіс.

Тәсілдердің бірі мамандарды дайындауды тарихи қалыптасқан жүйедегі үрдіс ретінде қарастыруды ұсынады. Осы жүйенің құрамдас бөліктері болып табылады: кәсіби дайындаудың субъектісі ретінде оқытушы мен студент; кәсіби дайындаудың мақсаты мен міндеттерін болашақ маманның қабылдауы және педагогтың түсінуі бойынша мақсат; студенттің танымдық қызығушылықтарын ынталандыру ретіндегі дәлел; болашақ маманды жеке бағыттауды ескере отырып кәсіби дайындаудың мақсатын ашудың мазмұны; қызмет - оқудың әдістері мен құралдарын бейнелеу ретінде; бақылау - оқытушы мен студенттің өзін-өзі бақылауын бағалау ретінде.

Көптеген жұмыстардың саны ЖОО-да дайындаудың дамуының акмеологиялық концепциясына арналған, ол ЖОО-ғы студентті мамандандыру үрдісіндегі дамудың когнитивті, қызметтік және жеке – кәсіби аспектілерін, ЖОО-ның оқытушысына және философиялық, мәдениеттік, психологиялық, логопедиялық, педагогикалық және акмеологиялық ұстанымдағы психология оқытушысына талаптарды ашып көрсетеді. ЖОО-ғы мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін мамандарды кәсіби дайындау тәсілі көптеген мемлекеттердің Болондық үрдіске қосылуы салдарынан қазіргі таңда кең талқылануда. Деңгейлік тәсілге тән компоненттерді келесідей түрге ұсынуға болады: білім беру үрдісіндегі студенттің жүйені түсінуі мен рөлін анықтайтын мазмұн; қызметті - жоспарлаудағы білім беру технологиясын жүзеге асырушы ретінде; рефлексивті - ары қарай дамуды анықтаушы ретінде.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін мамандарды дайындаудың құзыреттілік моделінің компонентін қайнар көзді, жалпы кәсіптік және арнайы құзыреттілік ретінде бөліп көрсетуге болады. Қайнар көзді құзыретті қолданудың шоғыры кең және әмбебап құзырет ретінде көрсетілуі мүмкін. Ол гуманитарлық, әлеуметтік-экономикалық және шынайы-ғылыми блокты меңгеру үрдісінде қалыптасады. Бұл әлеуметтік, жалпы мәдени, коммуникативті және ақпараттық құзырет.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маманның жалпы кәсіби құзыреті ЖОО-ның түлегінің кәсіби қызметінің ерекшелігін бейнелейді. Осы құзыретте кәсіби, негізгі сипатты және кәсіби қызметке тұрақты құзыреттер болуы мүмкін: кәсіби, мәдени, ұйымдастырушылық, жалпы педагогикалық, заттық-бағдарлаушылық, әлеуметтік-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық құзыреттер.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маманның арнайы құзыреті «ерекше» балалармен жұмыс істеу ерекшелігін бейнелейді. Арнайы құзыреттерге кәсіби білім, білік және дағдыны, оларды тәжірибеде қолдана алу қабілетін жатқызуға болады. Маманды дайындаудың құзыреттілік моделінің осы тәсіліне диагностикалық, жобалық, құрылымдық, аналитикалық құзыреттерді жатқызуға болады. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауға дайындалып жатқан барлық болашақ мамандар жалпы философиялық, тарихи, математикалық, гуманитарлық пәндер бойынша білімдерін меңгереді, ол жалпы ой-өрісін, тұлғалық дүниетанымдық, өзінің және өзінің болашақ тәрбиеленушілерінің қоғамға қажет екендігін сезінуге мүмкіндік береді. Жалпы педагогикалық және жалпы психологиялық пәндер мүмкіндігі шектеулі балаларды өзінің болашақ қызметінің әртүрлі аспектілерінен қарастыруға мүмкіндік береді. Арнайы пәндердің циклі нақты қызметтің іске асырылуын дайындайды: балалармен диагностикалық және болжамдық жұмыстарды жүргізу, сабақтарды дұрыс орналастыру, жоспарлау, өзінің білімдерін тәжірибелік қызметте саналы қолдана алу.

Мамандарды дайындау стандарттарының негізгі блоктарынан оқу пәндерінің үйлесімділігі жоғарғы деңгейдегі кәсіби қызметтің құзыреттілігі және мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін болашақ маманның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етеді.

Осылайша, ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жасауға мамандарды кәсіби даярлауда біліктілік тәсілінің маңызы мен мазмұны қазіргі таңда ЖОО-да фрагментарлы ашылған. ЖОО-да кәсіби дайындаудың құзыреттілік жиынтығы жоғарғы кәсіби білім берудің мемлекеттік білім беру стандарттарының жүйесінде ұсынылған. ЖОО –да мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін маманды дайындаудың құзыреттілік моделі ең алдымен ЖОО-ның аудандық және жалпы қызмет бағытының ерекшелігін бейнелейді.

- 1 Маркова А.К. Психология профессионализма. М., Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996.
- 2 Ривен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Перевод с англ. М., 2002
- 3 Муравьев Е.М. Компетентностный подход как одно из оснований обновления образования//Народное образование, №5, 2003.
- 4 С.Е. Шәкілікова, Ш.Ш. Қарібаев, т.б. Білім берудегі компоненттік тәсіл// Қазақстан мектебі, №4, 2004.
- 5 С.Аманжолов, Құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық негіздері // Өскемен: 2007. – Б.135-140.

#### Резюме

**Предметные компетенции, формируемые в ходе профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми ограниченными возможностями**

**Аугаева А.Н.** – кандидат пс.г., доцент, заведующая кафедрой специального образования, Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая,

**Ибатова Г.Б.** – магистр п.н., PhD докторант 2 курса Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая. *Ibatova\_g@mail.ru.*

Понятия «компетентность» и «компетентностный подход» вошли в лексикон отечественной педагогики в 90-х годах XX столетия, и в переводе с английского имеет несколько значений. По исследованиям специалистов в системе компетентности существуют 112 видов и признаков.

А в общей системе образования для качества и результата работы можно выделить семь признаков компетентности.

Из этой образовательной компетенции можно выделить знания, навыки как основной комплекс творчества (1).

«Компетентность» представляет собой многоаспектное и разностороннее понятие. Термин «компетентность» как обычно применяется в качестве социально-профессионального статуса личности и характеризуется соответствием решения вопросов на должном уровне.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, компетентность, парадигма, личностная способность, уровневый подход.

#### Summary

**The subject competences formed during vocational training of experts for work with children with limited abilities**

**A.N. Autaeva** – candidate of ps.g., Associate Professor, Head of the Department of Special Education, the Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

**Ibatova GB** – magistr bp, PhD doctoral student 2 courses of the Institute of Pedagogy and Psychology, KazNPU Abay. *Ibatova\_g@mail.ru.*

The concepts of "competence" and "competence approach" entered the lexicon of national pedagogy in the 90 years of the twentieth century, and in English the word has several meanings. According to research experts in the competence of the system, there are 112 species and traits.

And in the general system of education quality and results of the work can be identified seven signs of competence.

From this educational competence can be identified knowledge, skills, creativity as the main complex (1).

"Competence" is a multifaceted and versatile concept. The term "competence" as commonly used as a social and professional status of individuals and is characterized by compliance with the resolution of questions at the appropriate level.

**Keywords:** children with special educational needs, competence, paradigm, personal ability level approach.

УДК 376.-056.26

## СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Завалишина О.В. – к.п.н., доцент кафедры специального образования  
Казахский Национальный педагогический университет им. Абая [olga.zavalishina22@mail.ru](mailto:olga.zavalishina22@mail.ru)



В статье рассматриваются вопросы повышения качества профессиональной подготовки учителей-дефектологов через внедрение в учебно-воспитательный процесс современных психотехнологий. Педагоги, психологи, методисты испытывают потребность во внедрении таких технологий, которые помогут реализации личностного подхода к студенту. Личностно-ориентированный подход является одним из важнейших принципов организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Автором представлен обзор интерактивных методов обучения и образовательных технологий. Рассматриваются возможности и практическое значение использования данных методов в системе профессиональной подготовки учителей-дефектологов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, психотехнологии, интерактивные технологии, коррекционно-педагогическая деятельность, учитель-дефектолог.

Преобразования, происходящие в казахстанском обществе. интеграция и вхождение в мировое образовательное пространство требуют модернизации профессионального педагогического образования, в первую очередь, коренного изменения содержания подготовки будущих специалистов, способных выдержать конкуренцию на рынке труда, широко образованных, граждански активных, с инновационным типом мышления и этически ответственным отношением к миру.

Подчеркивая важную роль педагога в развитии личности детей с ограниченными возможностями, специалисты отмечают высокие требования к его подготовке. Наряду с умением реализовать на практике полученные знания, профессиональная деятельность учителя-дефектолога предполагает повышенную ответственность, максимальную концентрацию и самоотдачу. Эффективная подготовка педагогических кадров для системы специального образования включает не только выполнение образовательного стандарта, но и формирование личностных качеств, мотивационных установок и представлений, определяющих отношение к профессии специального педагога и готовность к выполнению данной социальной роли.

Кардинальная перестройка целей, содержания, методов и технологий образования означает, что по масштабам своего влияния на личность процесс профессионального обучения должен стать более действенным и конструктивным.

Нельзя не заметить тот разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности основных положений психологической теории учения и этими ее положениями, которые в полной мере реализуются скорее в научных исследованиях, чем в практике преподавания. Студенты осваивают знания в таких учебных ситуациях, принципы, организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и составляющих научный фундамент становления активной и ответственной личности. Этот разрыв между содержанием знания и подходами к организации его освоения нельзя устранить простым волевым решением. Для его преодоления необходима специальная работа по научно-психологическому обоснованию использования инновационных методов и форм обучения в учебном процессе вуза, расширению самой практики их использования и ее анализа [1,11].

В практике подготовки будущих педагогов-дефектологов должны найти широкое применение интерактивные технологии обучения. Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга.

При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение) и любая высказанная мысль способна непроизвольно вызвать собственную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную.

Во время такого занятия от преподавателя требуется гораздо больше активности творчества, чем тогда, когда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Интерактивные методы принесут наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда преподаватель будет влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть самыми разнообразными, но, ни в коем случае не навязыванием своего мнения.

При интерактивных методах обучения совместная учебная деятельность студентов, благодаря участию самого преподавателя в дискуссиях с ними как бы на равных, превращается в некую модель общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельностей (обучающей и учебной).

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, метод дискуссии, мозговая атака, метод круглого стола, метод деловой игры, тренинг.

Одним из методов интерактивного обучения является социально-психологический тренинг. Социально-психологический тренинг позволяет решать следующие задачи:

- развитие социально-психологической компетентности;
- формирование устойчивой мотивации к саморазвитию;
- формирование способности к проектированию и конструированию эффективных средств общения [2,4].

В работе с будущими педагогами-дефектологами большое внимание уделяется смысловой, а не технической (формальной) стороне общения, что может привести к усилению манипулятивных способностей. Главными результатами тренинга могут стать формирование устойчивой мотивации к развитию, формирование способности к социальному взаимодействию, сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах, социальной мобильности.

Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности здесь особое: не только перед самим собой, как это имеет место в индивидуальном обучении и даже в групповом обучении при свободной дискуссии, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого - это залог успеха деятельности всей группы [3,99].

Так, например, для студентов-дефектологов проводятся тренинги по развитию мышления и речи в процессе взаимодействия индивидов в группе, тренинги на развитие сензитивности и эмпатии. Для формирования умений рефлексивного анализа используется рефлексивный тренинг, где задачи анализа педагогической деятельности совмещены с их развитием и формированием. Например, студентам предлагалось, воспользовавшись методом словесного рисования, разработать и представить собирательный образ современного учителя-дефектолога. Выполняя это задание, студенты осуществляли рефлексивную деятельность, как бы примеривая образ и социальную роль учителя к собственным возможностям и особенностям.

Диагностические процедуры используются в тренинге как средство самопонимания и самораскрытия, как средство получения участником такой психологической информации о себе, которая способствовала бы профессиональному и личностному росту. Кроме традиционных психологических методик типа самооценочных шкал, теста Люшера, методики УСК (уровень субъективного контроля), шкал тревожности и др. в тренинге рекомендуется использовать специальные техники и вопросники самораскрытия.

Эффективную помощь детям с ограниченными возможностями способен оказать лишь человек, который, будучи строг к себе, достаточно терпимо относится к проявлениям чужой слабости. Толерантность, признание права ребенка на самовыражение, безусловное уважение к его личности - вот необходимые составляющие успеха коррекционно-педагогической деятельности. Требовательность к себе и толерантность являются важными качествами личности и составляющими психологической культуры учителя-дефектолога. Для диагностики данного профессионально значимого

личностного качества студентам-дефектологам предлагалось оценить по трехбалльной системе собственное отношение к таким эмоциональным состояниям, как радость, восхищение, гордость, удовлетворение, печаль, гнев, стыд, разочарование. Негативное отношение к эмоциональным реакциям других людей свидетельствует о невысокой толерантности и вполне определенно указывает на направления саморазвития. Именно на эти качества студентам-дефектологам следует обратить особое внимание в процессе работы над собственной психологической культурой.

Групповая дискуссия – способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации, устраняет эмоциональную предвзятость. Метод позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многозначность возможного решения большинства проблем. В группе студентов-дефектологов среди обсуждаемых тем можно выделить: «Особый ребенок и общество», «Особые потребности ребёнка с ограниченными возможностями», «Как воспитывать особенного ребенка?», «Какие социальные проекты, идеи художественно-творческой направленности вы могли бы предложить для участия детям с ограниченными возможностями». «Семья с особенным ребенком».

Одной из интерактивных форм является анализ ситуаций – стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые вопросы. Используются ситуации двух видов: «здесь и теперь» – что и почему произошло в группе или с ее отдельными участниками; «там и тогда» – случаи из профессиональной практики или личной жизни, имеющие значимость для участника или группы. Ситуации могут быть описаны дома и принесены в группу для обсуждения. Сама возможность описания позволяет более четко сформулировать свое затруднение, обозначить свое место в ситуации.

Для самостоятельной работы можно давать задания типа: опиши 2-3 ситуации из педагогической деятельности, где ты оказался неуспешным, опиши случай с трудным учеником, когда тебе не удалось установить с ним эффективные взаимоотношения; вспомни и опиши ситуацию, из которой ты вышел победителем.

Примером групп, работающих по этому методу, являются Баллинтовские группы. В таких группах собираются специалисты для обсуждения своих профессиональных проблем. Один из участников рассказывает о своем затруднении, остальные сначала задают ему вопросы по уточнению ситуации, а затем каждый высказывается по этому поводу. В заключение подводятся итоги: что нового для себя взял пришедший с проблемой и каждый участник из обсуждения.

Деловая игра выступает как условная практика (квазипрактика), где студенты приобретают профессиональный и социальный опыт, компенсируют разрыв теории и практики. Метод деловой игры первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Бадмаев Б.Ц. утверждает, что метод деловой игры применим не только в обучении управлению, а вообще во всяком обучении, если понимать обучение в психологическом смысле как обучение деятельности. Суть этого метода заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы не на моделях, а на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. [4,88].

Метод «мозговой атаки» как метод обучения еще не успел прижиться в практике преподавания. Само название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. Он заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предложений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций. Затем из всего этого конгломерата мнений, случайных реплик путем внимательного анализа отбираются идеи, наиболее интересные по своей идее и замыслу организатора мозговой атаки, и используются для дальнейшего углубленного обсуждения по существу вопроса. Золотое правило мозговой атаки – ничего из произнесенного участниками разговора не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей. Данный метод помогает студентам приобрести исследовательский подход к профессиональной деятельности.

Проективное рисование – вспомогательный метод групповой работы, дающий основание для диагностики и интерпретации затруднений в общении. Изобразительная деятельность развивает и усиливает чувства, воспитывает художественный вкус.

Психогимнастика является также вспомогательным методом работы в группе, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Психогимнастика может обеспечивать следующие цели: диагностическую, коррекционную, социометрическую, активизирующую или релаксационную [5,7].

Музыкотерапия – метод работы в группе, благодаря которому между участниками возникают взаимопонимание и доверие, интенсифицируется групповая динамика. Использование музыки в любом виде (записи на магнитофоне, прослушивание пластинок, пение) может снять напряжение и усталость.

Таким образом, использование в учебном процессе современных психотехнологий будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки учителей-дефектологов, существенно облегчит будущим специалистам вхождение в профессию. Отработка навыков практической коррекционно-педагогической работы может стать для будущих учителей-дефектологов эффективным способом обретения уверенности в себе, поможет научиться применять на практике теоретические знания, полученные на лекциях и семинарах. Такие специалисты будут лучше подготовлены к практической работе и смогут более эффективно начать свою профессиональную деятельность после окончания вуза.

1 Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии.- М., 2000.

2 Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.

3 Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе.- М., 2002.

4 Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии.- М., 2004.

5 Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хряцовой. СПб., 1998.

#### Түйіндеме

#### Педагог-дефектологтарды кәсіби даярлаудағы заманауи психотехнологиялар

О.В. Завалишина – п.ғ.к., арнайы білім беру кафедрасының доценті

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті

Мақалада оқу тәрбие үрдісіндегі заманауи психотехнологияларды ендіру арқылы мұғалім –дефектологтарды даярлау мәселелері қарастырылған. Педагогтар, психологтар мен кәсіби пәндердің әдіскерлері аталмыш технологияларды ендіруге мұқтаж, себебі, олар студентке тұлғалық ықпал етуді іске асыруға көректеседі. Автор тарапынан оқытудың интерактивті әдістері мен білім беру технологиялары ұсынылған. Соған орай әдістерді мұғалім-дефектологтарды кәсіби даярлау жүйесінде қолданудың практикалық маңыздылығы мен мүмкіндіктері қарастырылған.

**Түйін сөздер:** кәсіби даярлық, психотехнологиялар, интерактивті технологиялар, түзетушілік-педагогикалық іс-әрекет, мұғалім-дефектолог.

#### Summary

#### Modern psychological technologies in professional preparing of special educators

O.V.Zavalishina- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of special education KazNPU named after Abai

In article questions of improvement of quality of vocational training of teachers-speech pathologists through introduction in teaching and educational process of modern psychotechnologies are considered. Teachers, psychologists, methodologists feel the need for introduction of such technologies which will help realization of personal approach to the student. The author has submitted the review of interactive methods of training and educational technologies. The possibilities and practical value of use of these methods in system of vocational training of teachers - speech pathologists are considered.

**Keywords:** vocational training, psychotechnologies, interactive technologies, correctional and pedagogical activity, teacher-speech pathologist.



УДК: 37.091.212.2

## К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ АБИТУРИЕНТОВ НА СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ДЕФЕКТОЛОГИЯ»

Макина Л.К. – кандидат психологических наук, доцент в КазНПУ, Алматы

Нурланбекова А.Д. – старший преподаватель в КазНПУ, Алматы [aigerim\\_d85@mail.ru](mailto:aigerim_d85@mail.ru)



В статье подробно описана системная профориентационная работа на специальность «Дефектология», то есть, понятие о «специальном образовании» в КазНПУ им. Абая, как нужно выбрать специальность, как подготовить полноценного дефектолога со студенческой скамьи. В связи с этим были разработаны психологические тесты, позволяющие выявить мотивационно-потребностные качества личности будущего студента-дефектолога. Поэтому, для подготовки полноценного дефектолога важно сознательное и убежденное отношение выпускника средней школы к выбору будущей специальности

**Ключевые слова:** дефектология, специальная педагогика, абитуриент, дети с ограниченными возможностями, профессиональная деятельность, социальная адаптация.

Трудности ориентации на профессию дефектолога обусловлены ее относительно малой распространенностью и отсутствием у учащихся школ представления о характере и особенностях этой работы. А также в статье подробно указывается, что поверхностное представление о будущей профессии приводит к попаданию на дефектологические факультеты много случайных людей.

Известно, что ежегодно растет количество детей ограниченными возможностями в Казахстане, в связи с этим возрастает потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, а именно – дефектологами. Поэтому, одним из ключевых и приоритетных направлений в подготовке грамотного специалиста, является осознанный выбор самого абитуриента специальности «Дефектология».

Кроме того, с происходящими переменами в организации и жизнедеятельности специализированных организаций образования особую актуальность приобретает подготовка дефектологов, морально и психологически готовых к воспитанию качеств личности детей с различными отклонениями в развитии, необходимых для их успешной социальной адаптации к жизни в обществе.

Следует отметить, что начало своей профессиональной деятельности каждый специалист начинает со студенческой скамьи. Поэтому, для подготовки полноценного дефектолога важно сознательное и убежденное отношение выпускника средней школы к выбору будущей специальности. Трудности ориентации на профессию дефектолога обусловлены ее относительно малой распространенностью и отсутствием у учащихся школ представления о характере и особенностях этой работы. Поверхностное представление о будущей профессии приводит к попаданию на дефектологические факультеты много случайных людей. Исходя из этого, первой проблемой в подготовке дефектологов на современном этапе является проведение полноценной профориентационной работы среди молодежи. Также, следует отметить необходимость введения для абитуриентов на дефектологическую специальность обязательного педагогического минимума - не менее одного года работы с детьми.

Важнейшим показателем эффективности образовательной программы является подготовка бакалавра по образовательной программе 5В010500 – «Дефектология», в совершенстве владеющего компетенциями в своей профессиональной деятельности, умеющего сочетать широкую фундаментальную и практическую подготовку, применять на практике полученные знания. В связи с этим,

На кафедре «Специального образования» института Педагогика и психологии КазНПУ имени Абая проводится системная профориентационная работа в школах города Алматы и Алматинской

области, нацеленной на отбор абитуриента, сознательно выбравшего данную образовательную программу. На протяжении 40 лет профессорско-преподавательский состав кафедры проводит политику в области работы с абитуриентами, изъявившими желание обучать и воспитывать детей с ограниченными возможностями.

Исходя из вышесказанного, с целью квалифицированного отбора абитуриентов на специальность «Дефектология» были разработаны психологические тесты, позволяющие выявить мотивационно-потребностные качества личности будущего студента-дефектолога.

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ (50) ДЛЯ ПОСТУПАЮЩИХ АБИТУРИЕНТОВ КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ НА СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 5B010500 - «ДЕФЕКТОЛОГИЯ»

Респонденту указать анкетные данные:

- ФИО:
- возраст:
- абитуриент (после школы или колледжа).

Разработанные психологические тесты предназначены для определения предпочтений у испытуемого по 4 следующим направлениям: коммуникативные навыки, педагогические способности, отношение к детям и выбор профессии.

1. Выбор Вами данной специальности обусловлен:

- а) желанием работать с детьми с различными отклонениями в развитии
- б) советы близких родственников
- в) хороший заработок и длительный отпуск

2. По вашему мнению, дети с ограниченными возможностями это:

- а) дети с определенными недостатками в развитии
- б) дети с различными нарушениями поведения
- в) одаренные дети

3. Находясь в кругу лиц, хорошо Вам известных, Вы:

- а) остаетесь самим собой и спокойно наблюдаете за происходящим
- б) стараетесь сохранить тон, принятый в этом кругу
- в) пытаетесь внести свои правила общения и повлиять на окружающих

4. Ваше отношение к детям в различными отклонениями в развитии:

- а) желание помочь таким детям
- б) нейтральное
- в) равнодушное

5. Часто ли вы задумываетесь над тем, какое влияние на окружающих оказывают ваши поступки:

- а) довольно часто
- б) очень часто
- в) очень редко

6. Как вы ведете себя в сложной ситуации:

- а) сохраняете полное спокойствие
- б) внутренне кипите
- в) выходите из себя

7. Вам нравятся профессии типа...

- а) учитель
- б) психолог
- в) врач

8. Как вы думаете, сможете ли Вы работать с детьми, имеющими отклонения в развитии:

- а) да, смогу
- б) не уверен
- в) нет

9. В детстве вы больше хотели иметь дома:

- а) лошадь
- б) кошку
- в) бойцовую собаку

10. Нижеперечисленные умения Вы сможете применить грамотно и компетентно:

- а) организовать работу других( детей)
- б) оценить собственные достоинства

- в) заинтересовать других
11. Я хочу( мне нравится, меня привлекает, я предпочитаю)
- а) обучать, воспитывать
- б) обслуживать людей
- в) заниматься лечением
12. Я могу (способен, умею, обладаю навыками):
- а) быть чутким и доброжелательным
- б) разбираться в людях
- в) знакомиться с новыми людьми
13. Я могу (способен, умею, обладаю навыками):
- а) быть сосредоточенным и усидчивым
- б) логически думать
- в) преобразовывать информацию
14. Я могу хорошо ладить с детьми:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
15. Я могу ( способен, умею, обладаю навыками):
- а) соблюдать правила и нормативы
- б) быстро выполнять указания
- в) точно следовать инструкциям
16. Я могу (способен, умею, обладаю навыками):
- а) брать на себя ответственность
- б) легко придумывать новые способы поведения
- в) организовывать свою работу с чьей-то помощью
17. Я умело организую детские мероприятия:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
18. Я утомляюсь от постоянного общения с детьми:
- а) никогда
- б) иногда
- в) всегда
19. Я пользуюсь авторитетом у детей:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
20. Я всегда справедлива к детям:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
21. Дети обращаются ко мне за помощью:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
22. Я чувствую себя уверенно, когда веду урок в классе:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
23. Я понимаю эмоциональное состояние ребенка:
- а) всегда
- б) иногда
- в) никогда
24. Я разговариваю с детьми вежливо:
- а) всегда

- б) иногда  
в) никогда
25. Во время спора я часто повышаю голос:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
26. Если меня кто-то раздражает, я могу сказать ему все, что о нем думаю:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
27. В сильном гневе я употребляю крепкие выражения, сквернословлю:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
28. Если кто-нибудь поднимет на меня руку, я постараюсь ударить его первым:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
29. Порой у меня появляется желание зло пошутить над другим человеком:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
30. Я помню, что бывал настолько сердитым, что хватал все, что попадало под руку, и ломал:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
31. Я знаю, по какой причине и когда можно кого-нибудь ударить:  
а) всегда  
б) иногда  
в) никогда
32. Если кто-нибудь ударит меня первым, я в ответ ударю его:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
33. Когда я думаю об очень неприятном мне человеке, я могу прийти в возбуждение от желания причинить ему зло:  
а) никогда  
б) иногда  
в) всегда
34. Выбери те предметы, которые тебе нравились в школе больше всего:  
а) биология  
б) иностранный язык  
в) математика
35. Мои друзья считают одним из моих сильных качеств:  
а) педагогические способности  
б) организаторские способности  
в) креативность
36. Какие человеческие качества, на твой взгляд, важнее для решения задачи:  
а) умение анализировать и делать правильные выводы  
б) умение мыслить творчески  
в) наличие быстрой реакции
37. Тебе предложили поучаствовать в организации интересного школьного мероприятия. Тебе будет интереснее:  
а) спланировать и распределить обязанности  
б) написать о мероприятии статью в школьную газету

- в) помочь с приглашением людей на мероприятие
38. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:
- а) проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход
  - б) вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете
  - в) создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение
39. Мне нравится, когда люди:
- а) стремятся выполнить свою работу лучше других
  - б) радуются выполненной работе
  - в) с удовольствием работают в коллективе
40. Лучшими друзьями я считаю тех:
- а) с кем складываются хорошие взаимоотношения
  - б) на кого всегда можно положиться
  - в) кто может многого достичь в жизни
41. По-моему, хуже всего, когда педагог:
- а) недостаточно хорошо знает свой предмет
  - б) вызывает дух соперничества в коллективе
  - в) не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними
42. В детстве мне больше всего нравилось:
- а) ощущение выполненных дел
  - б) когда меня за что-нибудь хвалили
  - в) проводить время с друзьями
43. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- а) добился успеха в жизни
  - б) по-настоящему увлечен своим делом
  - в) отличается дружелюбием и доброжелательностью
44. В первую очередь школа должна:
- а) развивать прежде всего индивидуальные способности ученика
  - б) воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми
  - в) научить решать задачи, которые ставит жизнь
45. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- а) сумеет вызвать у меня интерес к предмету
  - б) имеет ко мне индивидуальный подход
  - в) устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем
46. Для меня нет ничего хуже, чем:
- а) оскорбление личного достоинства
  - б) неудача при выполнении важного дела
  - в) потеря друзей
47. Больше всего я ценю:
- а) здравый практичный ум и смекалку
  - б) возможности хорошей совместной работы
  - в) деловые качества
48. Я не люблю людей, которые:
- а) часто ссорятся и конфликтуют
  - б) возражают против всего нового
  - в) считают себя хуже других
49. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- а) о том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми
  - б) о последних достижениях науки и техники
  - в) о жизни знаменитых людей
50. В людях я ценю следующие человеческие качества:
- а) доброта и милосердие
  - б) исполнительность и инициативность
  - в) щедрость и безотказность

**Обработка результатов теста:**

Выбор в ответах варианта: а) – 2 балла;

Выбор в ответах варианта: б) – 1 балл;

Выбор в ответах варианта: в) – 0 баллов.

- Испытуемый, в результате психологического тестирования, набравший максимальное количество баллов 75-100 баллов является идеальным кандидатом для поступления на специальность «Дефектология»;

- Испытуемый, набравший 55-75 баллов является потенциальным кандидатом для выбора данной специальности;

- Испытуемый, набравший менее 50 баллов, на наш взгляд, ему стоит выбрать другую специальность для поступления в ВУЗ.

1 Григонис А. Методическая служба школы в системе повышения квалификации педагогов. /Дефектология. 1982. № 6.

2 Козырева О.А. Повышение квалификации педагогов-дефектологов: опыт внедрения активного обучения. /Дефектология. 2002. № 1.

3 Кот М. Актуальные вопросы содержания профессиональной подготовки педагога к воспитательной работе во вспомогательной школе. /Дефектология. 2002. № 3.

4 Круглов Ю.Г., Пивоварова Н.П. Проблемы подготовки учителей-дефектологов в педагогических институтах. /Дефектология. 1986. № 1.

5 Лапшин В.А. Некоторые новые аспекты интенсификации подготовки дефектологов. /Дефектология. 1990. № 2.

6 Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога. /Дефектология. 1990. № 3.

**Түйіндеме**

**"Дефектология" мамандығына талапкерлерді іріктеу мәселелері**

**Л.К. Макина** – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы

**А.Д. Нурланбекова** – аға оқытушы, ҚазҰПУ, Алматы

Мақалада «Дефектология» мамандығына түсуші түлектерге мамандықтың маңызы, «Арнайы білім беру» туралы түсініктемелер келтіріледі. Осыған байланысты, мамандықты таңдаушы түлектерге арналған психологиялық тест жасалып шығарылды.

**Түйін сөздер:** дефектология, арнайы педагогика, мүмкіндігі шектеулі балалар, кәсіби іс-әрекет, әлеуметтік бейімделу.

**Summary**

**To the question of the selection of students on the specialty «Defectology»**

**Makina LK** – Ph.D., assistant professor in the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

**Nurlanbekova A.D.** – Senior lecturer in Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

The article described in detail the system vocational guidance work in the specialty "Defectology", that is, the concept of "special education" in KazNPU. Abaya, how to choose a specialty, how to prepare a full-fledged speech pathologists from college. In this regard it has been developed psychological tests to identify the need-motivational qualities of the person of the future student-pathologists.

**Keywords:** defectology, special education, the applicant, children with disabilities, professional activity, social adaptation.

УДК 378.12

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

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



Актуальность обусловлена необходимостью теоретического осмысления многообразия и сложности- процесса профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях происходящих социально-экономических реформ.

В этой связи на современном этапе развития системы специального образования был выдвинут ряд новых требований, которым должен соответствовать педагог-дефектолог. Высокая социальная значимость результатов его деятельности, повышение спроса на специалистов данного профиля обусловили необходимость поиска инвариантных путей совершенствования процесса, профессиональной подготовки, а также формирования профессионально значимых качеств у будущих педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** педагог-дефектолог, профессионально значимые качества, профессиональная подготовка, система подготовки, специальные (коррекционные) образовательные учреждения.

Подготовка высококвалифицированных специалистов актуализируется в содержании «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года», где указано, что «основная тенденция развития высшего образования сводится к повышению качества подготовки специалистов, развитию инновационного образования, интегрированного с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, в тесной связи вузовских исследований с потребностями социальной сферы и экономики, совершенствованию образовательных и информационных технологий». Специалист-дефектолог должен обладать определенными профессиональными качествами, что позволит ему решать стратегические задачи развития системы специального образования.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью теоретического осмысления многообразия и сложности- процесса профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях происходящих социально-экономических реформ. Ориентация общества исключительно на рыночные отношения вызвала мощный накал социальных проблем. Негативные явления в духовной жизни явно обозначили настораживающую тенденцию к нетерпимости и социальной разобщенности, породили проблемы адаптации, и реабилитации лиц с отклонениями в развитии. Особенно, остро эта проблема коснулась детей, нуждающихся в коррекционной помощи. В этой связи на современном этапе развития системы специального образования был выдвинут ряд новых требований; которым должен соответствовать педагог-дефектолог. Высокая социальная значимость результатов его деятельности, повышение спроса на специалистов данного профиля обусловили необходимость поиска инвариантных путей совершенствования процесса, профессиональной подготовки, а также формирования профессионально значимых качеств у будущих педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Наблюдающееся в последнее время увеличение численности детей с различного рода нарушениями в психофизическом развитии обуславливает необходимость количественного и качественного совершенствования процесса профессиональной подготовки педагогов с высшим дефектологическим образованием.

Формирования профессионально значимых качеств будущего педагога-дефектолога в условиях вузовского обучения является важным условием эффективности всего процесса профессиональной подготовки специалистов данного профиля [1].

Применение системного подхода к данной проблеме позволяет учитывать противоречия и недостатки существующей системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, выделить механизмы и определить условия формирования профессионально значимых качеств в условиях вузовского обучения [2].

Теоретический анализ научной литературы и педагогический опыт позволяют заключить, что для осуществления общепрофессиональной подготовки педагога, способного работать с детьми, имеющими отклонениями в развитии, в основу организации образовательного процесса должны быть положены следующие концептуальные принципы: многоплановое сотрудничество и личностные контакты преподавателя с каждым студентом; повышение эффективности индивидуальной и творческой деятельности будущих педагогов-дефектологов; оптимизация содержания лекционных курсов; обеспечение гибкости образовательных программ; индивидуализация обучения в зависимости от уровня интеллектуального и профессионального развития студента; обеспечение тесной связи теории и практики; осуществление непрерывного мониторинга процесса обучения с целью внесения необходимых корректировок; обеспечение психологического комфорта каждого студента, а также достоверной диагностики их способностей; возможность интерпретации содержания и технологии обучения [3].

Для реализации указанных принципов по формированию профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов необходим фундамент, основанный как на воспитании сугубо профессиональных, так и на развитии личностных черт, так как специалист данного профиля представляет собой интегративную личность, в которой эти две группы качеств оказываются взаимозависимыми и взаимообусловленными.

При этом необходимо учитывать следующие важные условия: количество и состав формируемых качеств должен быть четко ограниченным до оптимальной величины; должно быть четко определено содержание всех компонентов в виде взаимодействия базовых слагаемых профессиональной подготовки; необходимо наличие разработанного диагностического инструментария, с помощью которого можно было бы определить уровни сформированности профессионально значимых качеств; единая система логических связей, позволяющих оперативно контролировать и корректировать процесс профессионально-личностной подготовки будущих педагогов-дефектологов; опора на современные концепции, позволяющие выполнять не только качественный, но и количественный анализ.

Классифицируя методы обучения, формирующие технологию, и используемые в процессе преподавания общепрофессиональных дисциплин, влияющих на каждый компонент формирования профессионально значимых качеств, необходимо выделить: инновационно-деятельностные, обусловленные внедрением новых образовательных технологий (моделирование, алгоритмизация, творческая инвариантность); тренингово-игровые, обеспечивающие овладение опытом работы в коллективе, а также коррекцию знаний и профессиональных действий в специальных образовательных учреждениях (тренинги, деловые игры); рефлексивные, основанные на индивидуальном переживании, самоанализе и осознании собственных знаний и умений.

Применение диагностико-обучающей программы, направленной на формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов с учетом современных требований к уровню подготовки специалистов данного профиля являются: профессиональная компетентность (сочетание теоретических знаний и практической подготовки, способность осуществлять все виды профессиональной деятельности); целостное знание основ специальной педагогики и психологии; способность прогнозировать коррекционно-педагогические явления; умение свободно выражать свои суждения по профессиональным вопросам на базе научного анализа; умение ориентироваться в нестандартных ситуациях; иметь осознанное, позитивное отношение к своей профессии; стремиться к профессиональному росту.

Контингент, с которым предстоит работать выпускникам-дефектологам, относится к категории детей с особыми образовательными потребностями. Он характеризуется разнообразием видов и глубиной нарушений, сложностью их коррекции, требующей не только длительного времени, но и учета всей совокупности вызывающих их внешних и внутренних факторов.

В значительной мере продуктивность коррекционно-педагогического процесса зависит от индивидуального сочетания уровня профессиональной подготовки с личностными качествами педагога-дефектолога.

Уровни профессиональной подготовки всех выпускников-дефектологов объективно не могут быть одинаковыми. Это обусловлено, прежде всего, исходной квалификацией, приобретаемой ими в



процессе обучения. Базовое дефектологическое образование приобретается на соответствующих факультетах (отделениях) педагогических вузов как основное или второе высшее. Знания, умения и навыки выпускников во многом будут одинаковыми или достаточно соизмеримыми, так как структура и содержание изучаемых специальных дисциплин изначально определены нормативными документами.

При этом следует учитывать, что наличие особой специфики в профессиональной деятельности педагогов-дефектологов требует не только приобретения значительного объема специальных знаний, умений и навыков, но и предъявляет повышенные требования к их личностным качествам. В результате возникает необходимость в определении оптимального набора профессиональных и личностных показателей, индивидуальное сочетание которых в наибольшей степени удовлетворяет требованиям самой профессии [4].

В настоящее время одним из актуальных направлений теории и практики высшего педагогического образования является процесс формирования профессионально значимых качеств. Различные взгляды на профессиональную деятельность педагога обусловили различные подходы к определению и содержанию необходимых личностных и профессиональных качеств. В первом случае под профессионально значимыми качествами понимается совокупность знаний, умений и навыков, которыми должен обладать педагог, чтобы эффективно осуществлять свои профессиональные функции. Во втором — это совокупность личностных качеств, которые обеспечивают позитивный результат педагогической деятельности.

Вузовская практика показывает, что преподаватели, руководствуясь требованиями ГОСО как своеобразными и относительно жесткими рамками образовательного процесса, ищут и находят зачастую методом проб и ошибок наиболее действенные методы, способы и приемы формирования и развития требуемого уровня личностной подготовки.

Личностная подготовка, чаще всего, осуществляется не только в рамках профессионализма, но и на уровне интуиции самого преподавателя. К сожалению, в этих случаях не удается полностью избежать дидактических и методических ошибок, социально-психологических и профориентационных сбоев. Во многом они определяются влиянием факторов разного происхождения: базовым образованием преподавательского состава дефектологического факультета (отделения); длительностью и новизной опыта практической работы в качестве педагога-дефектолога; стажем педагогической деятельности в профессиональном образовательном учреждении; их научной квалификацией и так далее.

В открытой педагогической системе «преподаватель - студенты» особое место принадлежит мотивации обучаемых.

Таким образом, формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов включает в себя структурные компоненты, системное применение которых в условиях вузовского обучения позволяет достичь максимально позитивных результатов. Данное положение подтверждается в процессе профессиональной подготовки специалистов данного профиля.

1 Ястребова Е.А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: Дисс. ... канд. пед. наук. - Армавир, 2008. - 161 с.

2 Талызина, Н.Ф. Системный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. — 20016. — №3. - С. 10-14.

3 Сляднев, А.А. Профессиональная подготовка студентов к импровизационно-педагогической деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. - Ставрополь: СГУ, 1999. - 166 с.

4 Подготовка студентов-дефектологов к коррекционной работе по звукопроизношению с элементами фонетической ритмики в спецучреждениях. - Современные проблемы науки и образования. - Москва. - 2013. - № 4. <http://www.science-education.ru/110-9717>

#### Түйіндеме

**Болашақ педагог-дефектологтардың кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру**

**В.В. Боброва – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының доценті, п.ғ.к., (valya\_nina@mail.ru)**

Педагог-дефектологтарды кәсіби дайындау үрдісі жағдайында болып жатқан элеуметтік-экономикалық реформаларды теориялық пайымдаудың көп түрлілігі мен күрделілігінің қажеттілігі өзектілігімен негізделген.

Осыған байланысты қазіргі кезеңде арнайы білім беру жүйесінде педагог-дефектологтар сәйкес келуі тиіс, бірқатар талаптар ұсынылды.

Кәсіби даярлауда, оның қызметінің нәтижелерінің жоғары әлеуметтік маңыздылығы, осы сала бойынша мамандарға сұранысты арттыру қажеттігін туғызуда жетілдіру үрдісінің инвариантты жолын іздеу, сондай-ақ арнайы (түзету) білім беру мекемелерінде болашақ педагогтардың кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру қажет.

**Түйін сөздер:** педагог-дефектолог, кәсіби маңызды қасиеттері, кәсіби даярлау, даярлау жүйесі, арнайы (түзеу) білім беру мекемесі.

### Summary

#### Formation of professionally significant qualities of the future teachers-defectologists

**Bobrova VV** – Ph.D., Associate Professor of the University of Defectology them. EA Buketov, (valya\_nina@mail.ru)

The urgency stems from the need of theoretical understanding of diversity - process of training of teachers-defectologists in terms of the social and economic reforms.

In this regard, at the current stage of development of the special education system has been put forward a number of new requirements to be met by the teacher-therapist. The high social significance of the results of its operations, an increase in demand for such specialists necessitated the search for invariant ways to improve the process of training, as well as the formation of professionally significant qualities of the future teachers of special (correctional) educational institutions.

**Keywords:** teacher, therapist, professionally significant qualities, training, training system, special (correctional) educational institutions.

ӘБК 378.096

## ДЕФЕКТОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫНЫҢ 40-ЖЫЛДЫҚ ТАРИХИ ҚАЛЫПТАСУ ЖОЛДАРЫ

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

*Б. Саурықова – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының  
II курс магистранты baglan.sauyukova.89@mail.ru*



Мақалада арнайы білім беру жүйесінің маңызды бөлігі бойлып табылатын «5В010500-Дефектология» - мамандығының құрылуына тарихи шолу жасалған. Дефектология мамандығының дүниеге келуіне әлеуметтік-экономикалық жағдайлар мен еліміздегі әртүрлі ауытқулары бар балаларға деген саяси қатынастар әсер етті. 1976 жылы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде дефектология факультеті ашылды. Ол Орта Азия мен Қазақстан үшін тұңғыш жоғары білім беру ордасы еді.

Осы мамандықтардың ішінде қабылданатын студенттер саны мен сапасы бойынша алғашқы орынды иеленеді. Өйткені жыл сайын бұл мамандыққа деген мектеп бітіруші түлектердің қызығушылықтары артып, мемлекет тарапынан да қолдау табуда.

Біз өз тарапымыздан мамандықтың кешегісі мен бүгінгіне көз жіберуге тырыстық. Бір ойға түйгеніміз, дефектология мамандығы күннен күнге қарқынды дамып келеді, яғни бұл біздің болашақ-ғымыздың жарқын екендігін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** мамандық, дефектология, арнайы білім беру, оқу жоспары.

«Өткенінді білмесен, тарихты таразылай алмайсың», дейді халық даналығы. Сөзімізді Елбасы Н.Назарбаевтың ілгеріде айтқан бір сөзімен жалғасақ, «Қазақ тарихында қазақ ұялатын ештеме жоқ». Ендеше, өзіміздің жарқын жадымызды өткен мен бүгіннің сабақтастығында жаңаша бір көзқарас елегінен өткізудің неше түрлі жолдарын да қарастыру міндеті алдымыздан шығады [1].

Өткенімізге көз салмай болашағыңды бағамдау мүмкін емес. Өйткені тарих беттеріне салынған ізгі іздер арқылы бүгінгі мен болашағымыздың айқындала түсетіні белгілі. Арнайы білім беру жүйесіндегі «Дефектология» мамандығының да тарих беттеріне салған өзіндік кезеңдері бар.

Дефектология мамандығының дүниеге келуіне әлеуметтік-экономикалық жағдайлар мен еліміздегі әртүрлі ауытқулары бар балаларға деген саяси қатынастар әсер етті. Мамандықты даярлау Қазақстан үшін ХХ ғасырдың 60 жылдары Мәскеу, Ленинград, Киев, Свердловск қалаларында қолға алына бастады. Дегенмен бұл жоғары дефектологиялық білім беруде еліміздегі арнайы білім беру мектептері үшін жеткіліксіз еді. Осы олқылықтың орнын толтыру мақсатында 1976 жылы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде дефектология факультеті ашылды. Ол Орта Азия мен Қазақстан үшін тұңғыш жоғары білім беру ордасы еді. Факультетті арнайы білім беру жүйесінде өзіндік қолтанбасы бар, оның дамуына ерекше үлес қосып жүрген ғалым, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Намазбаева Жәмиля Ыдырысқызы басқарды.

Факультеттің ашылуына мұрындық болған сол кездегі университет ректоры, профессор Ж.Ж.Жұмабеков, оқу жұмыстары жөніндегі проректор М.Г.Арынов, ғылыми жұмыстар жөніндегі проректор Ц.Л.Фридманның еңбектерін аса құрметпен еске алуға болады. Сондай-ақ сол кездегі дефектологиялық факультеттер жүйесі Кеңестер Одағының өзінде де өте баяу өсуіне қарамастан, дефектолог-оқытушыларға деген зәрулікті қамтамасыз ету мақсатында Қазақстанда мамандықтың ашылуына сол кездегі Білім және ғылым министрі Балахметов Қожахмет Балахметұлының ерен еңбегі зор еді. Бірінші рет факультетке 50 студент (2 топ) қабылданды, оның 70 % алтын және күміс медаль иегерлері, 30% жақсы және өте жақсы баға иегерлері еді.

Мамандықтың оқу жоспары 5 жылға арналып жасалып, «Олигофренопедагогика мен логопедия» мамандықтары бойынша даярлау басталып та кетті. Бұл мамандықтардың ашылуына еліміздегі мүмкіндігі шектеулі балалардың 2/3 зияты зақымдалған балалар құрайтындығы мен арнайы мектептерге қажетті логопед мұғалімдерге деген қажеттілік себеп болды.

Факультетте «Олигофренопедагогика» кафедрасы ашылып, оған п.ғ.к. Сүлейменова Р.А. басшылық жасады. Кафедраның алғашқы қызметкерлері: м.ғ.к. А.У.Умешев; м.ғ.к. Л.И.Завалишина, К.О.Исхакова және т.б. қызмет етті. Факультетте университеттің үздік педагогтармен: Ж.Ж.Жұмабеков, К.Ш.Шүлембаев, Л.Н.Шеляховская, В.П.Бредихина, С.С.Нуркасынов және т.б. толықты.

Уақыт өте келе қоғам талаптарына орай кадр тапшылығына байланысты «Логопедия мен психопатология» кафедрасы ашылып, оны Ресейден (Иркутск қ.) келген психол.ғ.к. Р.К.Луцкина басшылық жасады.

Факультеттегі екінші кафедраның ашылуы мамандықтың одан әрі даму саясатының айқындалуына, еліміздегі дефектолог мамандықтарға деген қажеттілікті қанағаттандыруға жол ашты. Осы мақсатта Қазақстанның шалғай аудандарынан келген студенттерге арналған сырттай бөлім бойынша жыл сайын 75 студенттен қабылданып отырды. Оқуға қабылдану талабы өте жоғары болғаны соншалық, бір орынға 4-5 талапкерден келген екен.

1981 жылы факультетте тұңғыш рет «Мектепке және мектепке дейінгі арнайы білім беру мекемелерінің мұғалімі мен логопеді» мамандығы бойынша 25 бітіруші алғашқы қарлығаштары канат қакты. Кейінірек бұл кафедраға аға оқытушы, п.ғ.к. Қ.Қ.Өмірбекова басшылық жасады.

Жаңа мамандықтарды ашуды өмір талап етті. 1983 жылы дефектология факультеті құрамында тұңғыш рет «Бастауыш білімнің педагогикасы мен әдістемесі» (ПМНО) мамандығы ашылып, оның бірінші деканы - п.ғ.к., университет профессоры Момынов Пернебек Момынұлы басқарды.

1989 жылы Білім министрлігінің бұйрығы бойынша Ж.И.Намазбаева «Олигофренопедагогика» кафедрасының менгерушісі, кейінірек факультет деканы бойып тағайындалды.

Бұл жылдары ғаламдық тарихи өзгерістер орын алды. «Олигофренопедагогика» кафедрасында мамандыққа қабылдаған түлектердің санының артуына байланысты, кадр саясаты да жолға қойылып, ғылым кандидаттары мен докторлары деңгейіне көтерілген, кезіндегі дефектология факультетінің үздік студенттері: Файзуллин С.Г., Хайрушев Е.А., Ахметова А.С., Бектаева К.Б., Адилова М.Ш., Аужанова Г.А., Аутаева А.Н., Жиенбаева Н.Б., Коржова Г.М., Сатова А.К., Сарсенбаева Л.О., Терехова И.Г., Рсалдинова А.Қ. және т.б. еңбек етті.

1994 жылы Абай атындағы ҚазПИ дефектология факультетінің атауы «"Әлеуметтік бейімделу және емдік педагогикалық коррекция - ӘБЕПК» болып өзгертілді. Білім беру мазмұнын өзгертуге дефектологиялық білімнің Жалпыға міндетті білім беру стандарты рұқсат етпеді. Дегенмен факультетке дефектолог-мұғалімдерді психология-педагогикалық даярлауға күш салу өзіндік өзгерістер жасауға мүмкіндік берді.

Одан әрі Абай атындағы ҚазПИ-дің АМУ-ге өзгеруіне байланысты факультеттер қосылып, штаттар құрамы үнемі өзгеріп отырды.

Алға қойылған максаттардың жемісті жетістігі ретінде Абай атындағы АМУ-де кандидаттық диссертацияларды қорғауға мамандандырылған Кеңес («Коррекциялық психология» - 19.00.10 және «Педагогикалық психология» - 19.00.07 мамандықтары бойынша) жұмыс жасалды. Кеңес төрайымы психол.ғ.д., профессор Ж.И.Намазбаева, Ғалым хатшы психол.ғ.к., доцент Адилова М.Ш. болды. Кеңестен 8 жыл ішінде 34 диссертациялар қорғалды.

Ж.И.Намазбаеваның айтуы бойынша Кеңес жұмысына академик В.И.Лубовский, профессорлар В.Г.Петрова (РФ), В.Н.Синев (Украина), М.Н.Палагина (Қырғызстан) және т.б. үлкен қолдау көрсеткен екен [2].

1999 жылы бастауыш білім беру әдістемесі және педагогика факультеті мен дефектология факультеттері бір – психология-педагогика факультеті болып бірікті. Бұған дейін кадр жинақтау мәселесі бойынша үлкен жұмыстар жүргізіліп қойған болатын. Біріктірілген факультеттің бірінші деканы профессор Р.М.Қоянбаев, көп уақыт өтпей бұл қызметті профессор Намазбаева Ж.И. атқарды, одан әрі профессор Адамбеков Қ.И., профессор Шаханова Р.А. жалғастырды. 2011 жылы кафедра басшылығы университет профессоры, п.ғ.к. Бектаева К.Б. құзырында болатын.

2011 жылы факультет басшылығына профессор С.М.Кеңесбаев келді. 2013 жылдан бастап факультет педагогика және психология институты деңгейіне көтеріліп, құрамында 4 кафедраны біріктіреді, 6 мамандық даярланады.

Осы мамандықтардың ішінде қабылданатын студенттер саны мен сапасы бойынша алғашқы орынды дефектология мамандығы иеленеді. Өйткені жыл сайын бұл мамандыққа деген мектеп бітіруші түлектердің қызығушылықтары артып келеді.

Бүгінде дефектология мамандығын даярлайтын «Арнайы білім беру» кафедрасын «Сурдопедагогика» мамандандыруының ашылуына тікелей үлес қосқан, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Аугаева Ақбота Нұрсұлтанқызы басқарады.

Еліміздегі жаһандық өзгерістер мамандықты сырт айналып өткен жоқ. Бүгінде оқытудың инновациялық технологиялары – ұлттық білім берудің бәсекелестік қабілетін арттыра алатын негізгі факторлардың бірі ретінде қаралуда. Бұл жерде жаңа бағыттың қандай ерекшеліктері бар және инновацияны қоғамның одан әрі дамуы үшін қаншалықты ауқымды деңгейде пайдалану қажет деген сұрақтар туындайды. Бұл сұрақтың жауабын Дефектология мамандығының жетістіктерінен байқауға болады:

- Абай атындағы ҚазҰПУ-де Республика бойынша дефектология мамандығы 4 мамандандыру бойынша жүзеге асырылады, олар: сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия;

- кафедра ұжымы Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2010 – 2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруда инклюзивті білім беруде кадр даярлау саясатына белсене араласу мақсатымен университеттің педагогикалық мамандықтарына «Инклюзивті білім беру ортасы» пәні бойынша білім беруде;

- мамандық кезекті аттестация мен акредитациядан (2014ж) сәтті өтті;

- кафедрада студенттер мен оқытушылардың академиялық ұтқырлықтарын жетілдіру мақсатында халықаралық байланыстың дамуы алыс-жақын шетелдік алдыңғы қатарлы жоғары оқу орындарымен, Мария Гжегожевский атындағы Арнайы білім беру Академиясы (Польша, Варшава), Гумбольдт атындағы Германия университетімен екі жақты келісім-шарт негізінде бірлесе жүзеге асырылуда. Осы игі істер нәтижесі ретінде жыл сайын аталған университеттің профессорларды семинарлар өткізіп, Гумбольдт атындағы Германия университетінен (2014 ж) келген студенттер мен біздің студенттер арасында қоян-қолтық достық байланыс орнап, дөңгелек үстел ұйымдастырылды.

- кафедра оқытушылары «Өрлеу» біліктілік арттыру ұлттық орталығы, университет құрамында ұйымдастырылған семинарлар арқылы біліктіліктерін арттыруда. Студенттердің ғылыми жобалары халықаралық, республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциялардың жинақтарында жарық көруде. Мамандықтың материалдық базасы қазіргі талаптарға сай қамтамасыз етілген. «Дефектология» мамандығының түлектері өздерінің кәсіби қызметтерін арнайы (түзету) білім беру мекемелерінде, даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған мектепке дейінгі мекемелерде, медициналық мекемелерде, қоғамдық ұйымдарда, әлеуметтік сала мекемелерінде, сонымен қоса мүмкіндігі шектеулі балалармен үй жағдайында жеке түзету жұмыстарын жүргізіп, өзінің оқытушылық іс-әрекетін жүзеге асыруда.

- кафедрада арнайы білім беру жүйесінің беделді баспасы ретінде «Хабаршы» журналы (Арнайы педагогика сериясы) шығып отырады, бас редакторы кафедра доценті психол.ғ.к. Макина Ляззат Қайыржанқызы.

Болашақ маманның жақсы білімімен қоса, тиянақты білім алуы оқытушыға байланысты екені мәлім. Сондықтан да жастарға жол сілтейтін оқытушының бүгінгі күннің талаптарына сай болуы – басты шарт. Кафедра оқытушылары конференциялар мен семинарларға қатысып қана қоймай, сонымен қатар өздері де ұйымдастырады.

2014 жылы 10 маусымда кафедра «ҚР-да 2020 жылға дейінгі Мемлекеттік білім беруді дамытудың бағдарламасы бойынша инклюзивті білім беруде кадр даярлау мәселелері» тақырыбы бойынша онлайн конференция ұйымдастырылды. Конференцияға дефектология мамандығын даярлайтын Қазақстанның жоғары оқу орындары мен арнайы білім беру мекемелерінің қызметкерлері қатысты.

Студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін өзіндік жүзеге асыру үшін кафедра жанында болашақ мамандардың негізгі кәсіби қызығушылықтарын бейнелейтін келесі студенттік ғылыми кружоктар жұмыс жасайды.

Студенттердің ғылыми-зерттеушілік жұмыстары кафедраның профессорлық-оқытушылар құрамы жетекшілігімен жүзеге асырылатын дипломдық және курстық жоба аясында зерттеудің әртүрлі аспектілерін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері кафедраның отырыстарында, факультет Кеңесінде талқыланады және ғылыми басылымдарға ұсынылады. Студенттер республикалық және жергілікті жастар ұйымдарының іс-әрекеттеріне белсенді қатысады [3].

Рейтинг пен аккредитацияның тәуелсіз агенттігі (Германия) 2016 жылдың 7-8 қарашасында Бакалавриат пен магистратураның білім беру бағдарламалары бойынша аккредитациядан өтті.

Бүгінде институтымыздың бір қанаты болып табылатын дефектология мамандығының құрылғанына 40 жылдан астам уақыт өтіпті. Бұл, әрине аз мерзім емес: оның әрбір сәті оқу, ғылым саласында ірі өзгерістер алып келгеніне тарих куә. Сөйтіп, біздің мамандықтың түбі тереңде жатқан өз тәжірибесіне сүйене отырып, өркендей беретіндігі, өзінің төл ісі – дефектолог мамандар даярлау сапасын арттыратындығына ұжымның әр мүшесінің сенімі мол.

Мамандықтың ерен жетістіктерін саралай келе, 1 курс студенті Кәбдікәрім Жайнардың мынадай өлең жолдарымен түйіндеуді жөн санадық...

Алып ап қазақ тарихын қарасақ әрбір беттерін,  
Таңбадай болып басылған көреміз өмір өткелін.  
«Тарихымызда ұялар ештеме жоқ» деп Елбасы,  
Түйіндеп өткен ардақты асыл алаштың өткенін.

Уақыт сырғып сынаптай жетіпті осы заманға,  
Өзгерді талай нәрселер, өзгерді тіпті адам да.  
Беймәлім бізге мамандық тарихымызда қайдан жүр?  
Осы арада туады орынды сұрақ санаңда.

Мамандық жайлы осы бір тарихын шерткім келеді,  
Келгенде жана мамандық Қазақстан бодан ел еді.  
76-жылдарда ашылып жаңа факультет,  
Университеті Абайдың өзге елдермен теңелді.

Орныққан соң факультет кеңге жайды қанатын,  
Жылдан жылға өркендеп, көтерілді санатың.  
Кафедралар ашылып арнайы білім беретін,  
Білім ордаға айналдың жастардың көптеп баратын.

Көтерілді факультет көп жоғары деңгейге,  
Алғашында қарадық бұл жайытқа сенбей де.  
Төрт кафедра, мамандық алтау болған факультет,  
Көз тимесін, қазір де институттық деңгейде.

Бүгінде бұл мамандық жаһанданған, жанданған,  
Ең керекті мамандық ретінде таңдалған.  
Еліміздің бетке ұстар жоғарғы оқу орыны,  
Осы жерде білім ап жүрген менде бар ма арман?

40 жасқа толыпты мамандығым аңсаған,  
Дефектолог жаңдарға қараймын да тамсанам.  
40 жылың құтты боп,мың жылдыққа жете бер,  
Дефектолог болғанша мен ешқашан шаршаман.

1 Н.Ә.Назарбаев. *Тарих толқынында. Атамұра*, 1999

2 Ж.И.Намазбаева и др. *Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане*, Алматы, 2012

3 Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н. *Арнайы білім беру бакалаврының кәсіби құзыреттілігі жайлы. «Хабаршы» (Арнайы педагогика сериясы), Алматы, 2014 №3 (38)*

#### Резюме

##### Пути формирования 40-летней истории специальности дефектология

Бекбаева З.Н. – к.п.н., ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая  
*kaznauzake@mail.ru*

Саурыкова Б. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология» КазНПУ имени Абая  
*sauyikova.89@mail.ru*

В статье рассматриваются исторические аспекты первого в Республике Казахстан дефектологического факультета и история развития высшего дефектологического образования в стране

**Ключевые слова:** специальность, дефектология, специальное образование, учебный план.

#### Summary

##### Ways of formation of a 40-year history specialties defectology

Bekbaeva Z.N. – c.p.s., senior lecturer of department of special education of KAZNPU named after Abai Almaty  
*kaznauzake@mail.ru*

Sauyikova B. – 2<sup>d</sup> course master specialty of Defectology / Kazakh National pedagogical university named after Abai,  
*sauyikova.89@mail.ru*

In article historical aspects of the first defectology faculty of the Republic of Kazakhstan and the history of development of the higher defectologic education in the country are considered

**Keywords:** specialty, defectology, vocational education, curriculum.

УДК 378.12

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

( тезисы выступления на Круглом столе «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ»

г.Алматы. 9 декабря 2016 года)

Боброва В.В. – доцент кафедры дефектологии, к.п.н., КарГУ им. Е.А. Букетова, г.Караганда  
Алшынбекова Г.К. – к.б.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова

В выступлении рассматривается ведущая роль педагога в инклюзивном процессе. Личностный компонент характеризуется наличием потребности в овладении технологией коррекционно-развивающей работы с особыми образовательными потребностями, проявлением интереса к данной деятельности, личностными качествами педагога и ведущим стилем педагогического общения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, подготовка кадров, переподготовка кадров

В настоящее время во многих странах, в том числе и в Республике Казахстан, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Это обусловлено рядом предпосылок, в числе которых социально-педагогические, законодательно-нормативные, теоретические, и практико-ориентированные. К социально-педагогическим предпосылкам, продиктовавшим необходимость включения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в среду нормально развивающихся сверстников, относятся: смена целевых установок в сфере образования от «знаниевых» к компетентностным; идеи гуманизации общества и образования; реализация принципа равных возможностей в образовании для всех детей; переход от «медицинской» модели

понимания инвалидности к «социальной»; включение родителей в образовательный процесс в качестве его активных субъектов. Одной из основных нормативных предпосылок является ратификация международных законодательных актов и вступление в силу Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. В ряде правовых документов регламентируется деятельность по обеспечению доступности качественного образования для всех обучающихся вне зависимости от их психофизических особенностей.

Инклюзивное образование является одним из процессов трансформации системы образования.

Инклюзивное образование – это образовательный процесс, направленный на устранение барьеров и включение всех лиц с особыми образовательными потребностями в процесс обучения, а также их социальная адаптация с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию.

Развитие инклюзивного образования невозможно без совершенствования инклюзивной политики и практики внедрения инклюзивных ценностей в систему образования. Инклюзивное образование подразумевает нивелирование различий путем активной инклюзии каждого человека, совершенствования преподавания и учебной среды на основе индивидуализированного подхода и устранения препятствий для процесса обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Состояние здоровья этих лиц препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и получения высшего образования.

Получение высшего образования молодыми людьми с особыми образовательными потребностями является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности, что закреплено в целом ряде международных правовых актов.

В наше время, одной из главных проблем вузов, реализующих инклюзивное образование, является проблема компетентности профессорско-преподавательского состава вуза к работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в педагогическом и психологическом аспекте включает такие компоненты, как владение инновационными педагогическими технологиями, представления по коррекционной педагогике, готовность педагогов к изменениям, умение варьировать методы и формы обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, эмоциональное принятие детей с ООП, готовность включать их в образовательный процесс.

Проблема готовности преподавателя вуза к обучению студентов с ООП предлагает два основных направления – подготовка в рамках профессионального образования (бакалавров и магистров) и в рамках программ дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации.

При разработке программ повышения квалификации преподавателей вуза, необходимо учитывать три аспекта: мотивационный, информационный и технологический.

*Мотивационный* аспект готовности преподавателей связан с направленностью на поддержку особых студентов и непосредственной заинтересованностью в реализации инклюзии в вузе, основанной на понимании и принятии специфики инклюзивного образования.

*Информационный* аспект подразумевает знание психолого-педагогических закономерностей возрастного и личностного развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и владение методами, приемами социально-педагогического сопровождения студентов.

*Технологический* аспект подготовки предусматривает владение технологическими навыками, позволяющими адекватно реализовывать принципы инклюзии на практике, а именно проектировать учебный процесс для совместного обучения студентов с особыми образовательными потребностями и нормальным развитием, реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между субъектами инклюзивного образовательного процесса, создавать инклюзивную среду вуза.

Сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзии высшего образования, в частности к знанию и пониманию вопросов инклюзивного образования, закономерностей и особенностей развития человека с нарушениями развития и к навыкам анализа особенностей взаимодействия студента с особыми образовательными потребностями и социального окружения и т.д.

Так, на сегодняшний день в Карагандинском государственном университете им. академика Е.А. Букетова обучается 83 студента с особыми образовательными потребностями (ООП), из которых 23 студента с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 18 студентов – с нарушениями зрения, 2 студента – с нарушениями слуха, 2 студента – с нарушениями речи, 38 студентов – с общими заболеваниями. Все студенты имеют инвалидность различной группы (7 студентов – I группы, 22 – II группы, 54 – III группы). Из общего числа студентов с ООП 61 студент обучаются на основе общего образовательного гранта, 22 студента на коммерческой основе. На дневном отделении обучается 73 студента с ООП, на заочном отделении – 10 студентов с ООП. В таблице приводятся сведения по студентам с ООП и инвалидам в разрезе факультетов университета.

Развитию инклюзивного образования будет способствовать создание консультационно-практических центров при вузах, осуществляющих подготовку специалистов соответствующего профиля. В рассматриваемом контексте в рамках реализации «Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы» и Стратегическим планом развития КарГУ имени академика Е.А.Букетова на 2011-2015г.г. на базе кафедры дефектологии приказом ректора университета от 31.01.2013 года за №129 был открыт Консультативно-практический центр инклюзивного образования (в соответствии с Положением о консультационно-практическом центре инклюзивного образования (КПЦ ИО)).

Согласно «Концептуальным подходам к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан» в 2013 году для повышения квалификации преподавателей вузов КПЦ ИО разработаны рабочие учебные программы по инклюзивному образованию: «Основы инклюзивного образования»; «Основы дефектологии»; «Теоретико-методологические основы коррекционной помощи лицам с ОВ»; «Средства обеспечения коррекционно-педагогического процесса»; «Перспективы развития специального образования» и «Медико-биологические основы специального образования», общим объемом в 72 часа.

Тематика занятий включает рассмотрение вопросов направлений и принципов государственной образовательной политики в Республике Казахстан, нормативных основ инклюзивного образования; актуальных проблем общей и профессиональной социализации личности в процессе обучения в вузе, проблем социально-психологической адаптации людей с особыми образовательными потребностями, развития нервно-психической устойчивости и толерантности преподавателей, работающих со студентами с ООП, прогнозирование эффективного развития инклюзивного процесса в высшем образовании.

Итак, анализ готовности преподавателей вузов в условиях инклюзивного образования показывает, что необходима систематическая и целенаправленная работа по повышению квалификации. Учитывая, что при инклюзивном образовании преподаватели должны способствовать активизации потенциала лиц с ООП, преодолевать свои опасения и тревоги, и конечно, подняться на совершенно новый уровень профессиональной деятельности.

*1 Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.).*

*2 Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы (Утв.приказом МОН РК от «19» декабря 2014 года № 534).*

*3 О Стратегическом плане Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2014–2018 годы (Постановление Правительства Республики Казахстан от 26 марта 2014 года № 258).*

*4 Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан» (Приказ МОН РК от 1 июня 2015 года № 348).*

*5 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. <http://edu.gov.kz/ru/documents>*

*6 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.gov.kz/ru/documents>.*



Түпіндеме

Инклюзивті білім беру: педагог кадрлар

Боброва В.В. – ҚарМУ, e-mail: valya\_nina@mail.ru

Г.К. Алшынбекова – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының доценті, б.ғ.к., (Gulnaz\_gak@mail.ru)

Мақалада білім беру мекемелеріндегі оқу материалын меңгеруде қиыналатын балаларды оқытудағы мұғалімнің рөлі қарастырылады.

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

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, кадрларды қайта даярлау, мамандарды дайындау

Summary

Inclusive education: training and retraining of pedagogical specialists

Bobrova V.V. - assistant professor, KarSU

Alshynbekova GK - PhD, Associate Professor of the University of Defectology them. EA Buketov

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

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

Keywords: inclusive education, training, retraining of personnel

УДК: 376-056.26

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Денисова И.А. – к п н , ст.преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая /irenadenisova@mail.ru



Согласно действующему ГОСО по высшему образованию, бакалавр, обучающийся по специальности «Дефектология», должен уметь:

- 1) применять инновационные технологии в целостном педагогическом процессе;
- 2) работать со всеми видами информации;
- 3) уметь самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию;
- 4) организовать, преобразовать, сохранять и передавать ее.

Статья содержит описание примеров использования интерактивных технологий для формирования перечисленных выше метакогнитивных умений и навыков

Ключевые слова: интерактив, бакалавр, модели и формы обучения

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» - «взаимный», «act» «действовать»). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая предполагает конкретные и прогнозируемые цели, создание комфортных условий обучения для того, чтобы студент или слушатель чувствовал свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. Продуктивность самого процесса обучения обусловлена спецификой модели обучения. Их сегодня различают три.

- 1) пассивная, когда обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит) и
- 2) активная, в которой обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);

3) интерактивная, предполагающая взаимодействие обучающего и обучаемого(-ых): моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Именно в этой, третьей, модели исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия обучающийся становится субъектом взаимодействия

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе, так как интерактивное обучение

организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Кроме того, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, когда каждый вносит свой особый индивидуальный вклад. Таким образом, создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Поэтому интерактивное обучение используется в интенсивном обучении достаточно взрослых обучающихся.

При обучении студентов бакалавриата по специальности «Дефектология» на кафедре специального образования используются такие виды интерактивных образовательных технологий:

1. Работа в малых группах (команде) -совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путём творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности.

2. Проектная технология–индивидуальная или коллективная деятельность по отбору, распределению и систематизации материала по определенной теме, в результате которой составляется пр

3. Анализ конкретных ситуаций (casestudy)-анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений.

4. Ролевые и деловые игры - ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах.

5. Развитие критического мышления–образовательная деятельность, направленная на развитие у студентов разумного, рефлексивного мышления, способного выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

6. Проблемное обучение -стимулирование студентов к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения конкретной проблемы

Для реализации интерактивных технологий используются разнообразные формы **Индивидуальное обучение**-выстраивание студентом собственной образовательной траектории на основе формирования индивидуальной образовательной программы с учётом интереса студента.

**Опережающие СРС и СРСП** -изучение студентами нового материала до его изучения в ходе аудиторных занятий.

**Междисциплинарное обучение**-использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте решаемой задачи.

**Информационно-коммуникационные технологии**-обучение в электронной образовательной среде с целью расширения доступа к образовательным ресурсам (теоретически к неограниченному объёму и скорости доступа). ИТувеличивает объем контактного взаимодействия с преподавателем, позволяет выстроить индивидуальную траекторию подготовки, обеспечивает объективный контроль и мониторинг знаний студентов.

**Организация групповой работы** Учебная группа разбивается на несколько небольших групп — от 3 до 5 человек.Каждая группа получает своё задание. Задания могут быть одинаковыми для всех групп либо дифференцированными.Внутри каждой группы между её участниками распределяются роли. Процесс выполнения задания в группе осуществляется на основе обмена мнениями, оценками. При комплектовании групп в расчет надо брать два признака: уровень учебных успехов студентов и характер межличностных отношений.Обязанность преподавателя:после отчета групп сделать выводью выполненном задании

Выделяются следующие элементы групповой работы: ориентировочная часть (цели, ресурсы); содержательная часть;диагностическая часть (как будет осуществляться проверка достижений); рефлексивная часть (самооценка результатов работы с учебными материалами).

В связи с реализацией Казахским Национальным педагогическим университетом Болонской декларации весьма актуальная задача –разработка и развитие системы оценивания учебных

достижений студентов. В основе общих подходов к организации учебного процесса с применением ИМО – таксономия педагогических целей и познавательных действий Б.Блумас применением «постоянной Ингенкампа». Механизм начисления баллов будет хорошо понятен на примере формы стандартного интегрированного задания к рубежному контролю. Первый блок всегда составляют «закрытые» тестовые задания первого уровня на знание (узнавание, воспроизведение) фактического материала. «Стоимость» каждого - 1 балл. Второй и третий блоки составляют задания на понимание и применение знаний. Понятно, что их «стоимость» будет выше- соответственно по 2 и 3 балла каждое. Баллы проставляются в оценочный лист,

Затем все баллы по каждому блоку вопросов суммируются с тем, чтобы можно было вычислить процентное отношение набранной суммы к максимально возможной сумме. Это соотношение ( Q) показывает качество знаний студента по диагностируемой теме(разделу, блоку)

Q выводится по формуле

Набранная сумма баллов по показателям

$$Q = \frac{\text{Набранная сумма баллов по показателям}}{\text{Максимально возможная сумма баллов}} \times 100\%$$

Для определения качества усвоенных знаний и умений необходимо провести уровне воешкалирование (в соответствии с квалиметрической постоянной К.Ингенкампа.).

Уровень учебных достижений по данному направлению (теме) может квалифицироваться как

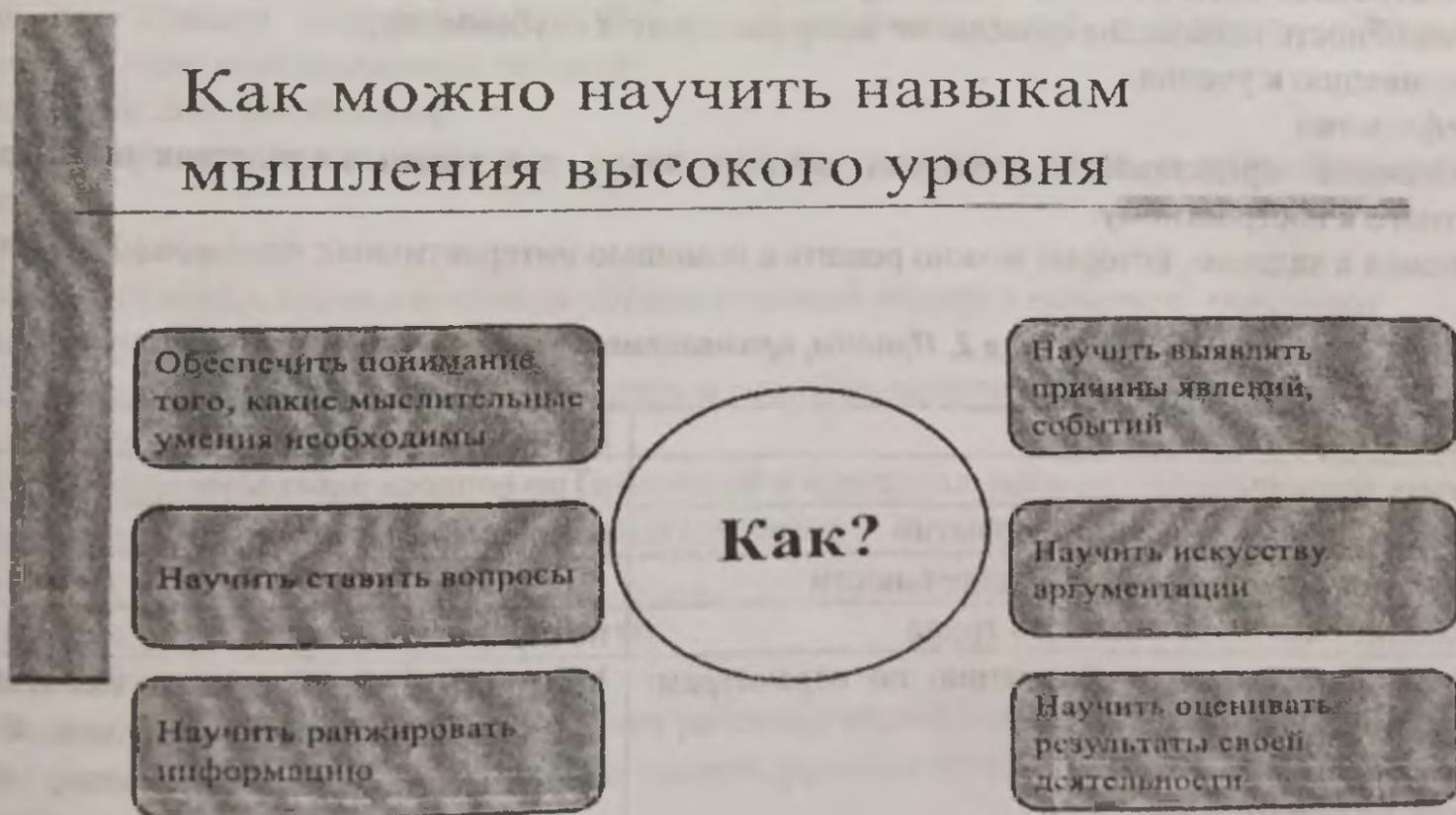
- Высокий, если Q составляет 90% и более;
- Достаточный, при Q в пределах 75%-89%;
- Допустимый, при Q в пределах 50%-75% определение качества знаний

Подсчет баллов позволяет определить сильные и слабые места в работе преподавателей и студентов с тем, чтобы детально разработать рекомендации к совершенствованию деятельности.

Для выведения *итоговой оценки* качества проведения курса(модуля) на уровне групповых показателей следует суммировать процентные показатели (Q) по всем участникам тестирования и вывести среднее арифметическое (M (Q) ). Уровень проведения курсов по данному модулю определяется по уже известному шкалированию Ингенкампа.

Приведем примеры использования интерактивных технологий в обучении студентов бакалавриата по специальности «5 В 010500 Дефектология»,- образовательная программа «Логопедия». Отбирая интерактивные приемы и методы для преподавания логопедических дисциплин, мы руководствовались словами великого И.Ф. Гёте: «Думать -легко, действовать -трудно, а превратить мысль в действие –самая трудная вещь на свете.»

Рисунок 1. Задачи интерактивных методов



Таким образом, наиболее востребованными и эффективными, по нашему мнению, являются методы и приемы, затрагивающие различные способы ранжирования и обработки информации. Применение этих приемов позволяет обеспечить понимание того, какие мыслительные процессы необходимо активизировать, чтобы то или иное профессиональное знание стало «твоим» и было реализовано в виде действия в рамках профессиональной деятельности. Важным при отборе интерактивных приемов для нас было еще одно обстоятельство, о котором пойдет речь далее. Студенты, участвовавшие в реализации интерактивных технологий, скоро пополнят ряды педагогов специальной школы. И очень важно, чтобы они могли использовать в своей профессиональной деятельности те самые интерактивные методы и приемы, с помощью которых постигали азы будущей профессии в ходе лекций и семинаров. Применяя их в школьной практике, студенты, конечно, будут ставить для себя более узкие цели, сообразные познавательным возможностям детей с ОВР. [2, С.104]

Таблица 1. Интерактивные методы и технологии, используемые в обучении

|                                | лекции | семинары | СРС | СРСП |
|--------------------------------|--------|----------|-----|------|
| Деловые игры                   |        | *        |     | *    |
| Развитие критического мышления | *      | *        | *   | *    |
| Дискуссии                      |        | *        |     | *    |
| Case-study                     |        | *        | *   | *    |
| Работа в малых группах         | *      | *        |     |      |
| Модель ERR                     | *      | *        |     | *    |
| Дидактический синквейн         |        | *        | *   | *    |
| Проектная деятельность         |        | *        | *   | *    |
| Критериальное оценивание       |        | *        | *   | *    |

Каждый студент, становясь участником, а позднее и организатором интерактивного учебного взаимодействия, должен осознавать, что все эти приемы деятельности позволяют формировать

- 1) собственное мнение, в сочетании с проявлением уважения к чужому;
- 2) способность понимания смысла- от поверхностного к глубинному;
- 3) мотивацию к учению;
- 4) рефлексию
- 5) основные представления о модели, символе, знаке как главных средствах при переходе от конкретного к абстрактному.

Вернемся к задачам, которые можно решить с помощью интерактивных приемов ( Рисунок 1).

Таблица 2. Приемы, применяемые в ходе обучения

| Задача: научить...   | Интерактивный прием   |
|--|---|
| ставить вопросы  | «Три вопроса аксакалу»  |
| выявлять причины явлений, событий  | составление кластеров   |
| оценивать результаты своей деятельности  | Моделирование ответа  |
| соблюдать культуру учебного труда  | нотированный текст  |
| ранжировать новую информацию по параметрам:<br>известное(знакомое)<br>новое, но понятное<br>новое, но непонятное | МОДЕЛЬ ERR (Evocation, Realization of meaning, Reflection) ) читая новый текст, проставлять значки («птичка», «плюс», «вопрос») представляя аудитории новый текст, использовать клише: «Я знал, |

|   |   |
|---|---|
|   | что...», «Я не знал, что...», «Я не думал, что...», «Мне представлялось, что...» «Я (не) предполагал, что...» |
| Анализировать и обобщать известную информацию | 1) Диаграмма Венна<br>2) Дидактический синквейн   |
| Научить искусству аргументации                | «Дискуссионная карта» (по типу «судебного заседания»)   |

Таблица 3. Пример «Дискуссионной карты»

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| аргументы | Тема: «Оценка учебных достижений по коррекционным предметам в школе для детей с ТНР»   | аргументы |
| Да        | Проблема: «Целесообразно ли введение безбалльного квалитетрического(описательного) оценивания достижений школьников спец.школ по всем коррекционным курсам, включая индивидуальные логопедические занятия и Логопедическую ритмику???» | Нет       |
| 1...      |  | 1...      |
| 2...      |  | 2...      |
| 3...      |  | 3...      |

Подробнее остановимся на приеме «Дидактический синквейн», так как он наиболее популярен среди студентов. Дидактический синквейн развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки. Первая строка — тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь. Вторая строка — два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта. Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта. Четвертая строка — фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту, например, сферу будущего применения получаемых знаний. Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

Синквейн по т. «Интерактивные методы в специальной школе»..

- 1) ИМО
- 2) метапредметные, компетентностно-ориентированные
- 3) систематизировать, стимулировать, формировать(представления),
- 4) ИМО повышают мотивацию студента
- 5) схематизация

Ниже дан пример разработки одной из тем образовательной программы «Логопедия» с включением в план интерактивных приемов.

Дисциплина: Логопсихология

Тема: «Сопровождение ребенка с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательном процессе»

**SMART-цель темы**

S: Уметь составлять индивидуальный образовательный маршрут ребенка с тяжелыми нарушениями речи в условиях массовой школы

M: с использованием не менее 10-ти форм и способов педагогической поддержки, включая ресурс сенсорной комнаты

A: путем применения интерактивных технологий и критериального оценивания

R для развития профессиональных навыков студентов

T: в течение двух недель

**Ожидаемые результаты изучения темы:**

*Знать и понимать*

формы, средства и способы сопровождения ребенка с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательном процессе в контексте индивидуальных психологических и речевых проявлений,

**уметь**

Оценивать и применять технические ресурсы школы для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи

**владеть**

навыком определения основных направлений индивидуальной программы коррекции и развития ребенка с ТНР

Практическое занятие

Тема: «Ребенок с заиканием в общеобразовательном процессе»

План

|   | Обсуждаемый вопрос, форма работы   | М<br>ин |
|---|--|---------|
| 1 | Опрос. Нормативно правовая база психолого-педагогического сопровождения (ППС): Приказ № 524, Концептуальные основы...<br>А) Команда ППС: состав, принципы деятельности<br>Б) Специальные образовательные условия | 1<br>0  |
| 2 | Практическая работа в парах. Психолого-педагогические особенности ребенка с тяжелыми нарушениями речи(ТНР)   | 1<br>5  |
| 3 | Ролевая игра. Присмы оказания педагогической помощи детям с ТНР в учебном процессе   | 2<br>5  |
| 4 | Работа с видео. Формы и средства коррекционной поддержки детей с ТНР во внеурочное время   | 2<br>0  |
| 5 | Мозговой штурм. Критерии эффективности команды сопровождения   | 3<br>0  |

Разрабатывая план семинара, мы исходили из условия, что проблема эффективного взаимодействия специального педагога и ребенка с ограниченными возможностями связана с формированием готовности к профессиональной деятельности. Личностный компонент этой готовности характеризуется наличием потребности в овладении коррекционными технологиями и проявлением интереса к данному виду деятельности [1,С.25]

## Разноуровневые задания ↑ по таксономии Блума

(практическое занятие по теме  
«Ребенок с заиканием в  
общеобразовательном процессе» )



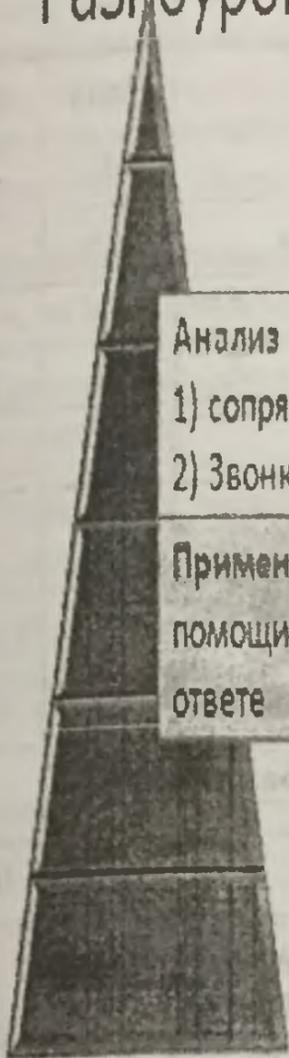
**Понимание** : Объясните своими словами нормативный термин «Специальные образовательные условия»

**Знание**: Перечисли специалистов – членов команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с заиканием в общеобразовательной школе и специальные образовательные условия

5

## Разноуровневые задания по таксономии Блума

(практическое занятие «Ребенок с заиканием в общеобразовательном процессе»)



**Анализ** – Определите, по какому принципу выстроена последовательность:

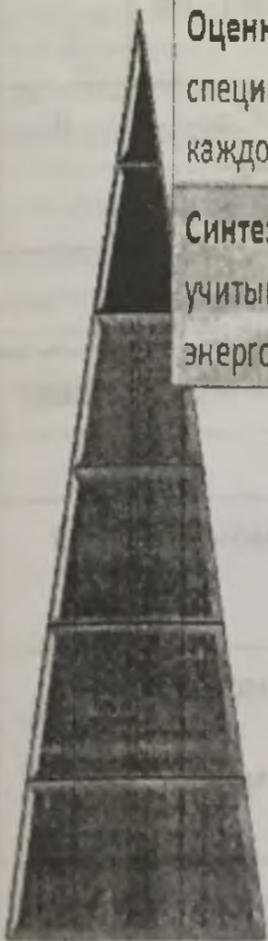
- 1) сопряженная речь, отраженная речь, диалог, монолог
- 2) Звонкие взрывные согласные, глухие взрывные, щелевые, гласные

**Применение** – Продемонстрируйте 3 приема оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги, если она наступила при устном ответе

6

## Разноуровневые задания по таксономии Блума

(практическое занятие)



**Оценка** – разработайте критериальный аппарат оценки работы специалистов команды сопровождения – не менее трех критериев для каждого из специалистов

**Синтез** – просмотрев видео, придумайте речевую игру, в которой бы учитывались закономерности: а) усложнения форм речи и б) убывания энергоёмкости фонем, проанализированные Вами ранее

7

**Критерии и параметры оценивания выполнения ПЗ**

|  |   | <b>Уровень 1: Знание . Максимальный балл по каждому из заданий: 1</b> |                 |
|--|---|---|-----------------|
| <b>Студент называет правильно</b>  | <b>Критерии</b>   | <b>Балл</b>   | <b>Ваш</b>      |
|  | • 6 специалистов команды внутреннего сопровождения  | 1   |                 |
|  | • 3-5 специалистов команды внутреннего сопровождения  | 0,5   |                 |
|  | • менее 2-х специалистов команды внутреннего сопровождения  | 0   |                 |
|  | • 5 специальных образовательных условий   | 1   |                 |
|  | • 2-4 специальных образовательных условия   | 0,5   |                 |
|  | • менее 2-х специальных образовательных условий   | 0   |                 |
|  | итого   |   |                 |
| <b>Уровень 2: Понимание Максимальный балл: 2</b>   |   |   |                 |
| <b>Студент приводит</b>  | <b>Критерии</b>   | <b>балл</b>   | <b>Ваш</b>      |
|  | • Объяснение передает основную суть термина, «Специальные образовательные условия», включает 4 из 4-х признаков                         | 2   |                 |
|  | • Объяснение, в основном, передает содержание термина, «Специальные образовательные условия» и включает 3 из 4-х признаков              | 1   |                 |
|  | • Объяснение не дает четкого представления термина «Специальные образовательные условия», однако включает не менее 2-х из 4-х признаков | 0,5   |                 |
|  | • Объяснение не дает четкого представления термина «Специальные образовательные условия» ни по одному из 4-х признаков                  | 0   |                 |
| <b>Уровень 3: Применение. Максимальный балл: 3</b>   |   |   |                 |
| <b>Критерии</b>  |   | <b>балл</b>   | <b>Ваш балл</b> |
| Студент демонстрирует в корректном исполнении  |   |   |                 |
| 3 приема оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги, комментирует их выполнение   |   | 3   |                 |
| 2 приема оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги, комментирует их выполнение, либо<br>3 приема оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги, но затрудняется в комментариях |   | 2   |                 |
| 1 прием оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги и комментирует   |   | 1   |                 |



|  |   |      |          |
|--|---|------|----------|
| Отсутствуют представления о приемах оказания педагогической помощи заикающемуся в момент судороги  |   | 0    |          |
| <b>Уровень 4: анализ. Максимальный балл: 4</b>   |   |      |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Определяет, по каким принципам выстроены обе серии:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) сопряженная речь, отраженная речь, диалог, монолог</li> <li>2) Звонкие взрывные согласные, глухие взрывные, шелевые, гласные</li> </ol>                             Аргументирует ответ                         </li> </ul> |   | 4    |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Называет принципы, по которым выстроены обе последовательности, но затрудняется в аргументации</li> </ul>   |   | 3    |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Правильно определяет принцип построения одной из двух серий. Аргументирует</li> </ul>   |   | 2    |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Правильно определяет принцип построения одной из двух серий. Аргументация недостаточная</li> </ul>  |   | 1    |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Неточное определение принципов. Аргументация недостаточная</li> <li>Отсутствует</li> </ul>  |   | 0    |          |
| <b>Уровень 5 :Синтез. Максимальный балл: 5</b>   |   |      |          |
|  | Критерии  | балл | Ваш балл |
| Студент придумал игру, в которой   | есть интересный сюжет, учтены и корректно представлены обе закономерности: а) поэтапного усложнения форм речи и б) убывания энергоёмкости фонем | 5    |          |
|  | учтены и корректно представлены обе закономерности (а,б)), но нет интересного сюжета  | 4    |          |
|  | есть интересный сюжет и учтена и корректно представлена одна из закономерностей ( а)\б))  | 3    |          |
|  | есть интересный сюжет и попытка учесть одну или две закономерности  | 2    |          |
|  | нет интересного сюжета и закономерности а) поэтапного усложнения форм речи и б) убывания энергоёмкости фонем, - представлены некорректно        | 1    |          |
|  | В работе не представлен ни один из критериев  | 0    |          |

### Оценка работы на практическом занятии

| Перевод заработанных баллов в оценку проводится по константе Ингенкампа: 0-49% - менее 11 баллов - допороговый уровень, - незачет | Уровень по таксономии Б.Блума | Количество заданий | Макс. балл |
|---|-------------------------------|--------------------|------------|
| 11-16 баллов - 50%-74% - допустимый уровень усвоения темы, оценка «удовлетворительно»   | Знание                        | 2                  | 2 (1+1)    |
| 17-19 баллов - 75%- 89% - оптимальный уровень усвоения темы, оценка «хорошо»  | Понимание                     | 1                  | 2          |
| 20-22 балла - 90%-100% - высокий уровень усвоения темы, оценка «отлично»  | Применение                    | 1                  | 3          |
|   | Анализ                        | 1                  | 4          |
|   | Синтез                        | 1                  | 5          |
|   | Оценка                        | 1                  | 6          |
|   |                               |                    | 22         |

Надеемся, что приведенные в статье примеры использования интерактивных технологий заинтересуют преподавателей и студентов и займут своё место в учебном процессе.

1 С.Т.Каргин В.В.Боброва. Мотивационно-личностный компонент педагога, как направление преемственности в работе с детьми, испытывающими трудности при усвоении программного материала образовательного учреждения. Хабаровск\Вестник. Серия «Специальная педагогика» № 3(46) 2016 г., С.25-30

2 И.А.Денисова. Педагогическая диагностика учебных достижений в области языковых знаний, умений и навыков обучающихся с особыми образовательными потребностями. Хабаровск\Вестник. Серия «Специальная педагогика» № 3(46) 2016 г, С.102-110.

#### Түйіндеме

#### Дефектологиялық ғылымдарды оқытудың интерактивтік әдістерді қолдануы

И.А. Денисова – Абай атындағы ҚазҰПУ-дың аға оқытушы

Жоғары білімнің мемлекеттік жалпы білім беру стандартына сәйкес, бакалавр дефектологтар жасай алуы қажет

- Тұтас педагогикалық үрдісті инновациялық технологияларды қолдану
- Ақпараттық барлық түрімен жұмыс жасай алу
- Қажетті мәліметтерді өз бетімен іздеп, іріктеу жасап, талдау
- Оны ұйымдастыру, түрлендіру, сақтау және жеткізу

Мақала жоғарыда аталған метакогнитивті дағдыларды қалыптастыруы интерактивті технологияларды қолданудың мысалдарын.

**Түйін сөздер:** интерактив, бакалавр, үлгісі және оқыту нысанын

#### Summary

#### Training methods in Special pedagogics' teaching

Denisova I. A. - senior lecturer of department of vocational education/ KazNPU named after Abai

[irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

According to the operating Educational Standard on the higher education, the bachelor of defectology shall be able:

- 1) to apply innovative technologies in complete pedagogical process;
- 2) to work with all types of information;
- 3) to be able to look for, analyze and select independently necessary information,
- 4) to organize, transform, keep and transfer her.

Article contains the description of examples of use of interactive technologies for forming of the listed above metacognitive skills

**keywords:** interactive, bachelor, models and forms of education

УДК: 376.2

## ҚАЗАҚСТАНДА ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ТӨМЕН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНІҢ ДАМУЫ

**Р.Н. Серкебаева** – КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернатының директоры

**М.С. Махадилова** – Абай атындағы Қаз ҰПУ-дің 6М010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс магистранты, [makpal\\_12\\_91@mail.ru](mailto:makpal_12_91@mail.ru)

**Ғылыми жетекші: А.Н. Аутаева** – доцент, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)



Мақалада Қазақстандағы есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы білім беру жүйесінің даму тарихы қарастырылған. Сонымен қатар арнайы білім беру ұйымдарының ашылған уақыты, даму шарттары, базасы анықталған

**Түйін сөздер:** арнайы білім беру, арнайы (түзету) мектеп-интернаты, сурдопедагогика, есту қабілеті төмен бала, дамудың жақын аймағы, арнайы білім беру бағдарламалар.

### Осы мақала бойынша қолданылатын анықтамалар:

**Кемтар бала** - белгіленген тәртіппен расталған, туа біткен, тұқым қуалаған, жүре пайда болған аурулардан немесе жарақаттардың салдарынан тіршілік етуі шектелген, дене және (немесе) психикалық кемістігі бар он сегіз жасқа дейінгі бала (балалар)

**Нашар еститін балалар** - естуінің төмендігі өзбетінше және сөзді толығымен өз тұрғысында игерулеріне кедергі жасайды, бірақ аз болса да естуінің арқасында өте шектелген сөздік қорын сақтап қалу мүмкіндігі бар балалар.

**Есту қабілеті төмен балаларға арналған мектеп интернат** - есту қабілеті төмен балаларға арнайы білім беруді ұйымдастыратын мекеме. Есту қабілеті төмен балаларға естіп қабылдауын дамыту, еріннен оқуға дағдыландыру жұмыстары өте маңызды.

**Арнаулы білім беру ұйымдары** - кемтар балалардың диагностикасы және консультациялар алуы, оларды оқыту мен тәрбиелеу үшін құрылған ұйымдар: психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар, оңалту орталықтары, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері, балалар бақшалары, мектептер жанындағы логопедтік пункттер және басқа да ұйымдар.

**Сурдопедагогика** - есту кемістіктері бар балаларды тәрбиелеу және оқыту туралы ғылым, дефектологияның бөлімі.

**Сабақ** - оқушылардың тұрақты құрамымен оқыту бағдарламасы бойынша жүргізілетін, оқытудың жекелеген мақсатына жетуді көздейтін, мектептегі оқыту үрдісінің негізгі ұйымдастырушылық бірлігі.

**Тәрбие процесі** - ұжымды дамытумен, қалыптастыруға бағытталған тәрбиеші мен тәрбиеленушінің мақсатты және өзара байланысты қызметі.

**Педагогикалық тексеру** - тиісті жастағы балаларға арналған жас нормативтерін ескере отырып, балалардың ақыл-ой жағынан даму ерекшеліктерін және олардың ойын ойнауға, білім алу мен қарым-қатынас жасауға әлеуеттік мүмкіндіктерін анықтау;

**Арнаулы білім беру бағдарламалары** - кемтар балаларды оқытуға арналған бағдарламалар. **Дамудың жақын аймағы** - баланы тәрбиелеп оқыту, оған білім беріп, дүниетанымын қалыптастыру үнемі оның табиғи даму деңгейінен оздырып отыруды талап етеді. Баланың табиғи дамуында оның психикасы күрделеніп, сана-сезімі жетілетін болса, ал оқу-тәрбие жұмыстары арқылы оның дүниетанымы мен білімінің шеңбері кеңейеді.

Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға арнайы білім берудің өзіндік тарихы бар. Тарихи деректер біздің елімізде арнайы білім беру жүйесі қалыптасып, дамуын нақты көрсеткіштермен сипаттайды. Қазіргі арнайы білім берудің дамуы ерекше белгілермен тенденцияларының анықталуын, әр түрлі уақыт кезеңдерінің карама-қайшы жақтарын анықтау және дамуында ауытқуы бар балаларға дәстүрлі емес формада көмек көрсету, қоғамдық тәрбиелеуге сәйкес шарттар құруды қамтиды.

Ұлы қазан төңкерісінен кейінгі уақытта Қазақстанда ауытқуы бар балалардың көбеюі қаты байқалды. Азамат соғысы, ашаршылық, эпидемия және т.б. айғақты себептердің соның ішінде: жеткілікті жағдайда мектептер жүйесі, педагог кадрлардың жетіспеуі салдарынан елімізде кемістігі бар балалар, бұзақылар, қайыршылар көбейіп кетті. [1]

Бұл мәселелерді шешу, яғни ауытқушылығы бар балаларды есепке алу және арнайы көмек көрсету қиын жағдайда болды, себебі Қазақстанда бұл бағытта жұмыс істеу тәжірибесі болмаған. Төңкеріске дейін Қазақстанда ауытқуы бар балаларды мемлекет тарапынан қамқорлыққа алу арнайы ұйымдастырылмаған. Алайда ағартушы тұлғалардың ауытқуы бар балалардың проблемасына көңіл бөлгенін теріске шығаруға болмайды. Ауытқуы бар балаларға жеке ұйымдастырылған көмек түрлері болды. Кемістігі бар балаларды және ересектерді оқыту және тәрбиелеу тәжірибесі есепке алынған жоқ. 1918 жылы Совет Одағында алғашқы І-ші Декрет қабылданды. Декретте Мемлекет аномальді балаларды өз қол астына алатыны жайында мәлімдеді.

1919 жылы желтоқсан айында В.И. Ленин қол қоюымен халық комиссариатының қызметі естімейтін, көрсейтін, зияты зақымдалған жүйке жүйесі және психикалық дамуы тежелген балалардың мәселелерін шешуге бағыттталатынын жариялайды.

Қазақстанда ғылыммен ағартушылықтың дамуына сол кезеңнің белсенді данышпандары Ж.Аймауытов, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, т.б. мүмкіндік туғызды. 1920 жылы А.Байтұрсынов КазАКСР де Қазақстанда аномальді балаларға арнайы мектеп интернаттың ашылатынын жариялады.

Қазақстанда ауытқушылықтың алдын алуға байланысты міндеттерді шешуде 1921 жылы 25 мамырда Орынборда ұлттық ағартушылық конференцияның маңызы зор болды. Конференцияға 100 ден аса адам қатысты. Бұл конференцияда ең бірінші рет дамуында ауытқуы бар балаларға арналған жұмыстарды ұйымдастыруға ерекше көңіл бөлінді. Балалар үйіне қабылданатын балаларды тексеру проблемалары, оларды оқыту, тәрбие беретін мекемелерден ажырату, ауытқуы бар балаларды еңбекке даярлау, мектеп тәрбиесінің өзара байланыстары бойынша мәселелер қарастырылды. Конференцияда шешілетін сұрақтар арнайы білім беру жүйесін әзірлеуде дұрыс жолда екенін көрсетті. Конференция бағдарламасы бойынша оқылып-талқыланған баяндамалар: «Ауытқуы бар балаларды тәрбиелеу», «Балалар үйіндегі дәрігердің қызметі», «Музыка пәні арқылы эстетикалық тәрбиелеу», «Ауытқуы бар балалармен жүргізілетін жұмыс» және т.б. [1,2]

Балалар мен жеткіншектердің еңбек қызметінің негізінде тәрбие үрдісін құрастыру, бөлек, ажырата, білім беруге байланысты сұрақтар өз уақытында және дұрыс көтеріліп отырды. Балалардың ауытқуына байланысты күрес балалар арасындағы қылмыс пен панасыздықтың алдын алумен қатар жүреді. Мекемелердің көп түрі: балалар үйі, панасыз балаларға арналған колониялар, жас заң бұзушыларға арналған тәрбие беру түзету пунктері ашылды. Ал ауытқуы бар балаларға арналған мамандандырылған мекемелер біздің Республикамызда өте баяу дамыды.

1921 жылы Орынборда ең алғаш рет ақыл-ойы кем және естімейтін-сөйлемейтін тұлғаларға арналған балалар үйі ашылды. Орал қаласында Олар ауытқуы бар балаларға қажет мекемелермен қамтамасыз ете алмаса да, дегенмен бұл Республикада арнайы білім беру жүйесі дамуының маңызды бөлігі болып табылады. Ол кездерде дамында ауытқуы бар балаларды ашаршылықтан, әр түрлі аурудан қорғау және жақсы ортада дамуына көмектесу маңызды болды.

1923-1924 жылдары аралығында ақыл ойы кем балалар үйінде қол еңбекті қалыптастырып дамытатын бөлмелер ашыла бастады. Балалар үйіндегі жұмыстар ГУСА бағдарламасына сай жүргізілді.

1925-1930 жылдар аралығында елімізде кемістігі бар балалар шет елдерде тәрбиеленді. Өз елімізде қалған балалар жалпы білім беретін мектептерді білім алып, тәрбиеленді.

1926-1929 жылдар аралығында есту қабілеті нашар балаларға арналған мектеп-интернаттың мүмғалімдерінің арасында конференциялар өткізіп тұрды.

1927 жылы РСФСР де «Жалпыға міндетті білім беруді енгізу тәртібі» Халық Комиссарларының Кеңесінде талқыланды. Екінші дүниежүзілік соғыстың салдары өмірдегі ең жоғары құндылық - адам өмірі мен амандығы екенін көрсетті.

Сол кезде 1948 жылдан бастап “Адам құқықтарының Жалпы Декларациясы” қабылдағаннан кейін бүкіл әлем адамгершілік бағытын көздейтін халықаралық құқықтық құжаттарға сәйкес құра бастады.

1934 жылы естімейтін балалар саны-50 болса, 1936 жылдары-65, 1937 жылы -100 бала болды. Қазақстанда естімейтін балаларды тіркеуге алу барысында олардың жалпы саны 3000 (үш мың)мыңға жеткен. Алматы қаласы бойынша 100 есту қабілеті төмен бала тіркелген. 1932 жылы елімізде «Қазақ естімейтіндер қоғамы» құрылды. Қазақстанда 1933-1934 жылдар аралығында жалпыға міндетті 4 жылдық білім беру жүйесі енгізілді.

1938 жылы мектептің мұғалімдері мен жетекшілері аттестациядан өтті мұғалімдердің жеке құжаттары тексеріліп сипаттама берілді.

1941 жылы біздің елге Одесса, Харьков, Ростов-на Дону, Москва облысынан аномальді балалар эшелонмен келді. Олар әр қаладағы арнайы мектептерге орналастырылды.

1944-45жылдары арнайы мектептерге арналған оқу бағдарламалары құрастырылды.

1949 жылы КАЗ ССР де естімейтін балалардың мектебін дифференциациялауға қатысты № 81 бұйрық шығарылды. Естімейтін балалар мектебінде нашар еститін және естімейтін топтар байқала бастады.

1959 жылы Қазақстанда аналогтік Заң қабылданды. 7-16 жастағы балалардың жалпыға міндетті білім алуы, аномальді балалардың еңбекпен қамтылуы қарастырылды.

1946-1970 жылдар біздің Республикамызда ауытқуы бар балаларға арналған алғашқы сапалы арнайы мектептердің құрылу жылдары болды,себебі арнайы мекемелер жүйесінің кеңеюімен бірге дамуында әр түрлі кемістігі бар балаларға арналған мектептердің тереңдетілуімен кемістіктің түріне сәйкес бөліп оқыту мәселелері шешіліп, ауытқуы бар балаларды қоғамда өмір сүруі мен еңбекке даярлау, оқыту мазмұнын әзірлеу жолдарын іздестірді. 1970 жылдары елімізде 50 мектеп интернат жұмыс істеді. [3,4]

1960 жылдың қазан айында Кеңес Министрлігі «зияты зақымдалған, есту қабілеті төмен, көрмейтін балаларға арналған мектептер жұмысы мен жағдайын жақсарту туралы» жарлық шығарды. 1956-1960 жылы Республикада мектеп жасындағы 1190 ақыл-ойы кем бала, 620 естімейтін 209 көрмейтін бала білім алды. Отандық арнайы білім беру жүйесінің даму тарихын талдау көрсеткендей, өткен ғасырдың 70-жылдарына дейін кемістігі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу, оларды түзету мен бейімдеу мәселелеріне арналған ғылыми жұмыстар өткізілмеді, оның негізгі себептерінің бірі Республикада дефектолог мамандар дайындау сол кезге дейін ұйымдаспаған.[5]

1960-1970 жылдарда республикада арнайы мектептер саны көбейді. Олардың саны 1960 жылы-20 болса, 1970 жылы- 49 ға жетті. Материалдық база жақсара бастады. Мектептерде дефектолог кадрлар жұмыс істей бастады.

1969-1979 жылдар арасында арнайы мектептерде 1657 мұғалім-тәрбиеші жұмыс істеді. Оның ішінде 607 адамда жоғары педагогикалық білімі, 86- адамда жоғары дефектологиялық білім, 78 мұғалім сырттай бөлімде оқып жатты. [6,7]

1978 жылы Қазақстанда Алматы қаласында Бүкіл Одақтық Педагогикалық семинар өтті. Семинар барысында 15 баяндама оқылып талқыланды.

1985 жылы Алматы қаласында арнайы мектептің директорларының арасында семинар өтті. Семинар барысында балалардың еңбекпен қамтамасыз ету мәселелері қарастырылды.

2002 жылы дамуында ауытқуы бар балалар саны 120 мың болса, 2009 жылы-149246 жетті.

2011-2020 жылғы ҚР Білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасына сай инклюзивті білім беру мәселелері қарастырылды.

Арнайы мектептер мен интернаттар – 24 сағаттық жұмыс жасайтын білім беру мекемелері болып табылады.Бұл мекемелер мүмкіншілігі шектеулі балалардың білім алып, қоғамға үйренуіне және өздеріне қызмет көрсетуге үйретуімен қатар, олардың отбасыларын көмек көрсету мақсатында да жұмыс жасайды.Мемлекеттік бағдарлама негізінде 2020 жылға қарай мектептерде мүгедек балалар үшін көтергіш жабдықтар, пандустар, санитарлық бөлмелерде арнайы құралдар орнату, тұтқалармен, арнайы парталармен, үстелдермен және басқа да арнайы компенсаторлық құралдармен жабдықтау арқылы «кедергісіз аймақтар» құруы жоспарланған.

Қазақстандағы есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы мектеп-интернаттар тізімі, бала саны, орналасқан қаласы төменгі кестеде көрсетілген.

Кесте -1. Қазақстан Республикасы бойынша есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы(түзету) мектеп-интернаттарының талдануы

| №  | Мектеп-интернат аты  | Орналасқан қаласы | Контингент (бала саны) |
|----|--|-------------------|------------------------|
| 1  | Есту қабілеті нашар балаларға (естімейтін балаларға) арналған №1 арнайы (түзету) мектеп интернаты. | Алматы            | 147                    |
| 2  | Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты                         | Алматы            | 230                    |
| 3  | Облыстық нашар еститін және естімейтін балаларға арналған арнаулы мектеп-интернаты.                | Талдықорған       | 140                    |
| 4  | Облыстық нашар еститін және естімейтін балаларға арналған арнайы «Мейірім» мектеп-интернаты.       | Тараз             | 156                    |
| 5  | Нашар еститін балаларға арналған мектеп-интернаты»   | Шымкент           | 90                     |
| 6  | №1 саңыраубалалардың мектеп-интернаты  | Шымкент           | 206                    |
| 7  | Естімейтін балаларға арналған №2 мектеп интернаты.   | Шымкент           | 120                    |
| 8  | Құлағы нашар еститін балалар үшін Ленгір қосалқы мектеп интернаты                                  | Ленгір            | 45                     |
| 9  | №6 нашар еститін балаларға арналған мектеп-интернаты   | Қызылорда         | 88                     |
| 10 | Облыстық есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған №1 арнайы (түзету) мектеп-интернаты.         | Атырау            | 61                     |
| 11 | Есту қабілеті бұзылған балаларға арналған №4 мектеп -балабақша арнайы комплекс.                    | Ақтау             | 50                     |
| 12 | Облыстық есту қабілеті төмен балаларға арналған №4 арнайы (түзету) мектеп-интернаты.               | Ақтөбе            | 90                     |
| 13 | Облыстық есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп-интернаты.                  | Орал              | 119                    |
| 14 | №4 нашар еститін балаларға арналған мектеп интернаты.  | Семей             | 169                    |
| 15 | Саңырау балаларға арналған мектеп-интернаты  | Семей             | 126                    |
| 16 | №2 есту қабілеті және сөйлеу тілі зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернаты                  | Зыряновск         | 52                     |
| 17 | Есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы мектеп-интернаты                                     | Қарағанды         | 200                    |
| 18 | Қостанай облыстық №3 есту қабілеті және көру қабілеті төмен балаларға мектеп-интернаты             | Қостанай          | 120                    |
| 19 | Облыстық естужәне тіл кемістігі бар балаларға арналған №4 арнайы түзету мектеп-интернаты           | Көкшетау          | 112                    |
| 20 | №1 естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектеп-интернаты.                              | Павлодар          | 92                     |
| 21 | Облыстық есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп-интернаты.                  | Петропавл         | 89                     |

Қазақстан Республикасы бойынша есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп-интернаттарына сипаттама:

Алматы қаласында есту қабілеті нашар балаларға (естімейтін балаларға) арналған №1 арнайы (түзету) мектеп интернаты.

Қазақстандағы ең алдыңғы қатарлы түзету мекемелерінің бірі болып табылады.

Алғаш рет 1931 жылы мектеп «Саңырау балаларды оқыту институты» ретінде ұйымдастырылып өз жұмысын бастады. 1945 жылы мектеп «Саңырау балаларға арналған мектеп» болып өзгертілді.

Алғашқы директоры И.Л.Чмутов болды. 1935 жылы Н.И.Людина директорлыққа ауысты.

1964 жылы «Саңырау балаларға арналған мектеп-интернатқа» жаңа ғимарат берілген және қазіргі таңда сол ғимаратта мектеп-интернат жұмысын жалғастыруда. Ұзақ жылдар бойы мектеп интернатта оқушылар Қазақстанның түкпір-түкпірен келіп білім алған. Оқушылар саны 365 ке дейін жеткен. Республиканың ірі қалаларында, облыс орталықтарында есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы мекемелелердің ашылуына байланысты бала саны қысқара бастаған. Сондықтан есту қабілеті төмен балалардың өз жан-ұясына жақын оқу мекемелерінде білім алу мүмкіндігі туған.

1964-2007 жылдары мектеп-интернатта бір оқу корпусы, оның үшінші қабатында орналасқан жатын бөлмелері мен бөлек тұрған екі қабатты оқу шеберханасы бар ғимарат болған. Оқушыларға қолайлы жағдай жасау үшін, уақыт өте келе мектепте өзгерістер мен қайта құрылыс жөндеу жұмыстары жүргізіліп отырған.

2007 жылы ақпанда мектепке Алматы қаласының әкімі И.Н.Тасмағамбетов келді. Мұғалімдердің сабақтарына қатысып, оқушылар мен педагогикалық ұжыммен танысты.

Естімейтін балалардың алғашқы жылдары, дамуында күрделі және қиын жолдарды басынан өткізді. Ал қазіргі кезде естімейтін балалардың мектеп-интернаты мықты материалдық базасы бар, өздерінің оқу корпусы, жатақханалары, жаңа заманға сай құралдары, есту аппараттары және басқа да құралдармен қамтамасыздандырылған. Арнайы мектепте жүргізетін тәрбие жұмыстары балалардың жеке ерекшеліктерін танып білуден басталады. Естімейтін және нашар еститін балалардың конденсаторлық мүмкіндіктеріне байланысты.

Арнайы мектеп педагогикалық ұжымдар, балалардан қоғамға деген қажеттілігін тәрбиелеуге бағытталған. Естімейтін және нашар еститін балаларды еңбекке тәрбиелеу басты мақсат болып табылады. Бастауыш сыныптарынан бастап, балалар өздерінше қызмет етеді: дене шынықтыру, төсектерін жинайды, сыныпта кезекшілік атқарады. Кейіннен өзіне қызмет ету қиындатылады: еден жуады, асханада кезекшілік атқарады, ыдыс жуады, мектеп ауласын тазартады.

*Алматы қаласындағы есту қабілеті төмен балаларға арналған № 5 арнайы (түзету) мектеп интернаты* 1966 жылы ашылған.

Осы уақытқа дейін мектеп интернатты басқарған директорлар:

1. Салимбаев А.С.,
2. Васильева С.Д.,
3. Оразбаева Б.Д.,
4. Кадирова С.К.,
5. Олейник Т.Б.,
6. Серкебаева Р.Н.

Алғашқы кезеңде оқу тек орыс тілінде ғана жүргізілген. 2009 жылы қыркүйек айында алғашқы қазақ сыныбы ашылды. Алғашқы қазақ сыныбының жетекшісі Барашева Аида Жанғалиевна болған. Күрделі кемістігі бар балаларға арналған көмекші сыныптар бар. Ол сыныпта балалар 1-9 сыныпқа дейін білім алады. Сыныптардағы балалар саны 6-дан, 12-ге дейін жетеді. Мектепте сабақтар бірінші ауысымда өтеді, ал екінші ауысымда сабақтан тыс жұмыстар, тәрбие сабақтарымен жалғасады.

Мектеп-интернатта білім берудің екі бағыты бар. Олар: фронтальді сабақтар мен сурдопедагогпен бірге жеке сабақтар. Мектеп интернатта 30 педагог жоғары санатты, 7 педагог «ҚР Білім беру үздіктері», 11 бастауыш сынып мұғалімі, 25 дефектолог мамандары жұмыс істейді. Мектеп сыныптары дыбыс күшейткіш аппараттармен, компьютерлік сыныптармен жабдықталған. Қазіргі таңда мектеп-интернатта жеке есту аппараттары бар, кохлеарлы имплантты оқушылар білім алуда.

Мектеп-интернат Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетімен тығыз байланыста жұмыс жасауда.

2013 жылы №5 мектеп интернатқа Германияның Гумбольдт Университетінен аудиопедагогика кафедрасынан профессор Людмила Хоппе –өз студенттерімен келіп тәжірибе алмасып қайтты.

2014 жылы Польшаның Варшава қаласынан Мария Гжегожевский атындағы Академиядан профессор Ева Мария Кулеша келіп ашық сабақтарға қатысып, мектеп өмірімен танысып қайтты.

2015 жылы Польшаның Варшава қаласындағы Мария Гжегожевский атындағы Академиядан профессор Аль-Хамисы Данута сынды профессор өз студенттерімен келіп ашық сабақтарға қатысып, мектеп өмірімен танысып кетті.

Мектеп интернаттың оқушылары дәстүрлі жыл сайын ұйымдастырылатын Республикалық ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың шығармашылығын қолдау мақсатында «Жұлдызай», «Мейірім» фестивалінің, спорттық ойындарынан жарыстарына қатысып жүлделі орындарға ие

болған. Метептегі нашар еститін балалардан құрылған футбол командасы Словакия мемлекетіндегі футболдан жарысқа қатысып 1-ші орынға ие болған. Мектеп интернатының оқушылары 2000 жылы АҚШ мемлекетінің Аляска штатында Халықаралық Олимпиядалық «Спешил Олимпикс» жарыстарына қатысқан.

*Павлодар қаласындағы № 1 естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектеп-интернаты.*

Педагогикалық ұжымда 58 адам, оның ішінде 7 бастауыш сынып мұғалімі, 27 пән мұғалімдері, 22 тәрбиеші жұмыс жасайды. Жоғары санатты-20 адам, бірінші санатты-16 адам бар. Педагогтардың орта жасы- 44 жас, бұл жұмысқа қабілетті, мобильді жас, кәсіби тәжірибелерінің көрсеткіші, бұл кезегінде арнайы мектеп жағдайында тиімді жұмыс істеудің негізі болып табылады. Оқушылар құрамы Павлодар облысы бойынша есту қабілеті бұзылған балаларды қамтиды (диагнозы: нейросенсорлы естімеушілік). Жалпы оқушылар саны- 92 бала.

Сыныптар жиынтығының толымдығы нормативтік, типтік ережелерге сәйкес келеді (8 адам). Педагогикалық ұжым тәрбиелеу-білім беру қызметіне ізденіспен келіп, білім беру мекемесінің моделін жасап шығарды, ол мектеп міндеттері мен мәселелеріне байланысты өзгеріп отырады. Мектеп 7-әдістемелік бірлестік бойынша жұмыс істейді:

1. Бастауыш сынып мұғалімдерінің ӘБ;
2. Гуманитарлық бағытының ӘБ;
3. Тәрбиешілердің ӘБ;
4. Табиғи-математикалық бағытының ӘБ;
5. Арнаулы пәндер мұғалімінің ӘБ;
6. Мектепке дейінгі бөлімінің ӘБ.

*Қарағанды қаласында орналасқан Есту қабілеті төмен балаларға арналған арнайы мектеп-интернатында* 200 есту қабілеті төмен балалар білім алуда. Қарағанды облысында құлағының кемістігі бар 1500 адам тұрады. Елде олардың саны 150 мыңнан асады. Естімейтін балалар — 11 жыл, ал құлағы нашар еститіндер — 12 жыл уақытын осында өткізеді. Қарағандылық жүзгіштер жазда Қазақстан чемпионатынан жалпыкомандалық есепте бірінші орын алып қайтты. Олар күн сайын үш сағаттан жаттығады. Бір сағат - «құрғақ залда», екі сағат - «суда». Саша 17 жаста, ол «өте қайырымды, бірақ ол жауынгер емес», дейді ол туралы қарағандылық команданың бапкері Светлана Кучина. Бассейнге үлкен жетістікке жету үшін емес, өзгелермен «араласу үшін» барады. Ал негізі көп нәрсе қол жеткізген болар еді... Ал негізі Витя — командадағы үздіктердің бірі. Спорт шеберлігіне кандидат. Жақында Португалияға әлем чемпионатына барып қайтты. Рас, онда 6-шы орын алды. Бірақ спортшы алғаш рет сырт елге үлкен жарысқа шыққан еді. Оған қоса, барлық үлкен жарыстар 50-метрлік бассейндерде өтетіндігі, ал қарағандылық команданың жаттығатыны 25-метрлік қана бассейн екендігі де осындайда қатты білінді. Дені сау адамдарға қарағанда есту қабілетінде мүкісі бар спортшылардың жаңа жағдайға бейімделуі қиындау.

*Тараз қаласында орналасқан Облыстық нашар еститін және естімейтін балаларға арналған арнайы «Мейірім» мектеп-интернатында* бүгінгі таңда бұл мектеп-интернатта 156 ерекше бала білім алуда. Олардың дені — 4 жастан бастап балабақша тобына қабылданса, сондай-ақ мектепке даярлық сыныбынан бастап 10 сыныпқа дейін білім нәрімен сусындап, орта білімнің куәлігімен шығады. Мұнда әр сынып өз ерекшелігіне орай топтастырылған құлағы мүлде естімейтін балғындар 8-ден, нашар еститіндер 12 баладан бір сыныпта оқиды екен.

Ең алдымен, саңыраулар арасында қарым-қатынас қалай жасалады? Олар өзара қалай түсініседі деген сұраққа жауап іздеп көрелік. Бұрындары көптеген ғасырлар бойы саңырау адамдар қоғамдық қысым, шеттету әрекеттеріне ұшырап, тіпті, кейде осы табиғи кемшілігі үшін құрбан болып кеткендер де ара-тұра кездесіп жататын. Алайда, XVI ғасырда италияндық дәрігер Джером Кардан есту қабілетінен айырылғандарға қандай да бір ортақ белгілер арқылы ойды жеткізуге болатынын дәлелдеді. Осылайша, XVII ғасырда Шарль де Лепи қол және саусақтар көмегімен тұтас ойды түсіндіруге мүмкіндік берген әліпби құрастырды. Зерттеу қорытындыларын жинастыра отырып, 1965 жылы 300 ден астам ыммен көрсетілетін сөздер болса, 1975 жылғы сөздікте олардың саны 1500-ге артты. Мәскеу қаласында мүмкіндігі шектеулі балалардың арасында өткен «Аудио исток» сурет байқауына 40 баланың суреті жіберілді. Солардың арасынан Қанат Әбдіраимов 1 орын, Бағжан Садығалиев 3 орын иеленіп келді.

*Шымкент қаласында орналасқан Естімейтін балаларға арналған №2 мектеп интернатында* 120 бала білім алады. Оның 21-не кохлеарлық имплант орнатылған, яғни олар дыбыс естиді. Ота



жасатқан бала әлбетте өзгереді. Тынымсыз қалыпқа енеді. Бұл түсінікті де, себебі бала түрлі дыбыстарды естиді, өз ойына сыйдыра алмайды. Ал біз сурдопедагогтар оларды үйретуіміз керек. Тілсіз дыбыстарды ажыратып, айыруына дағдыландыруымыз керек. Мысалы, телефонның қоңырауы, сиырдың мөңірегені, адамның жөтелгені сияқты дыбыссыз белгілерді жаттап алулары тиіс. Ал сойлеу жағын, әрине, логопед мамандар шешеді. Бұрын ата-аналар балаларын апталап, айлап Алматыға алып кететін. Имплант жұмысын жүйелеу бойынша. Ал мына орталықтың ашылғаны тым жақсы болды. Енді бала мектеп бағдарламасынан қалмай білім алып, сабақтан қол үзбейтін болды.

*Қызылорда қаласында орналасқан №6 шаһар еститін балаларға арналған мектеп-интернатында* 2002 жылы ашылған. Мектеп-интернатта 89 бала білім алуда. Сабақ бағдарламасы мен кестесі негізгі мектептегімен бірдей. 30 мұғалім және 18 тәрбиеші қызмет етуде.

*Орал Облыстық есту және сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға арналған арнаулы мектеп-интернат кешені* 1938 жылы құрылды.

Мекеме директоры: Құмарғалиева Жанылғаным Дүйсенқызы.

Негізгі міндеттері:

- үздіксіз білім беруді қамтамасыз ету мектепке дейінгі топ-негізгі мектеп-бастапқы бейіндік білім беру;

- есту және сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың дамуын түзету, кохлеарлы импланты бар балалардың есту және сөйлеу қабілетін қалпына келтіру;

- шығармашылық, интеллектуальдық және коммуникативтік қабілеттерін дамыту, салауатты өмір салты дағдыларын қалыптастыру;

Оқу ғимаратының жобалық қуаттылығы 200 орын, жатақхана 70 орын.

Қазіргі уақытта мекемеде 119 бала білім алуда, оның ішінде 10 бала мектепке дейінгі дайындық тобында тәрбиеленуде.

Мекемеде мектепке дейінгі топ және кохлеарлы имплантациядан кейінгі балаларға қолдау көрсететін тіл дамыту орталығы бар.

Қорытындылай келе Білім беру жүйесі дегеніміз-сабақтастығы бар білім беру бағдарламалары мен әр түрлі деңгей мен бағыттағы мемлекеттік білім беру стандарттары жүйесінің, оларды әртүрлі ұйымдастыру құқықтық формадағы, типтегі және түрдегі білім беру мекемелерінде іске асырушы тармақтардың, сонымен бірге білім беруді басқару органдары жүйесінің жиыны. Бала сабақта өзінің өмірден көрген-білгендерін айтып, оны жолдастарымен бірге талқылап отырады. Қарама-қайшы білімдер ойды дамытады. Мұғалімнің жұмыс стилі сыныптағы нақты жағдайға байланысты өзгереді. Мұғалімнің сұрағы мен тапсырмалары біржақты жауаппен шектелмей, оқушыны өз көзқарасын айтуға, өз бағасын беруге итермелейді. Занков жүйесінде оқытуды ұйымдастырудың жетекші нысаны — сабақ. Тек сабақтың дәстүрлі құрылымы өзгереді. Сабақ оқушылардың түсінігіне қиын болып келеді. Осыған сәйкес сабақ жаңа материалды оқудан басталуы мүмкін. Дәстүрлі оқытуда уақыттың көбінде мұғалім сөйлейді. Дамыта оқытуда мұғалім баланың өз ойын, өз бақылауларын, танымын айтуына жағдай жасайды. Сыныптағы "тәртіп" ұғымы өзгереді. Оқушылар жұмыс барысында шулайды, күледі, бір-бірімен әзілдеседі.

Білім беру жүйесі қоғамның әлеуметтік – экономикалық дамуында жетекші роль атқарады, сонымен қатар оны әрі қарай шыңдай түседі. Қазақстан Республикасында арнайы білім беру жүйесі ХХ ғасырдағы білім беру жүйесімен салыстыруға келмейді. Себебі, қазіргі таңда білім беру ұйымдары, дефектолог кадрлар мандандырылып, дамыған технологияны пайдаланып сабақтар жүргізуде. Балаларға арналған әр түрлі есту аппараттары, кохлеарлы имплантация арқылы ота жасалып балалардың сөйлеу тілін түзетуге көп көмектерін тигізуде. [7,8]

Орыс педагогі К.Д.Ушинский айтқандай, қазіргі заман талабына сай, әр мұғалім, өз білімін жетілдіріп, ескі бір сарынды сабақтардан гөрі, жаңа талапқа сай инновациялық технологияларды өз сабақтарында күнделікті пайдаланса, сабақ тартымды да, мәнді, қонымды, тиімді болары сөзсіз. Бұл жөнінде Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңының 8-бабында «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» деп атап көрсеткен. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев жолдауында айтқандай: «Болашақта өркениетті дамыған елдердің қатарына ену үшін заман талабына сай білім қажет. Қазақстанды дамыған 50 елдің қатарына жеткізетін, терезесін тең ететін – білім». Сондықтан, қазіргі даму кезеңі білім беру жүйесінің алдында оқыту үрдісінің технологияландыру мәселесін қойып отыр. Оқытудың әртүрлі технологиялары сарапталып, жаңашыл педагогтардың іс – тәжірибесі зерттеліп, мектеп өміріне енгізу қажет. [10]

- 1 Дефектологический словарь Педагогика М 1979 ж
- 2 Намазбаева Ж.И., Запргазев Г.Г., Луцкина Р.К. -Источники развития психологии и дефектологии в Казахстане 2012 ж
- 3 Педагогика словарь 2-х томах М 1959 ж
- 4 Словарь-справочник. «Коррекционная педагогика и специальная психология» /Сост. Н.В.Новотворцева – Москва: 1999.
- 5 Белл А.Г. – Механизмы речи
- 6 Басова А.Г. Очерки по истории сурдопедагогике 1965 ж.
- 7 Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. М.: Наука, 1977.
- 8 «Білім туралы» ҚР -ның 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 -ІІІ Заңы.
- 9 Инклюзивное образование. Выпуск 1.С.В. Алёхина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина -М.: Центр «Школьная книга», 2010
- 10 Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.

#### Резюме

##### Развитие специального обучения и воспитания детей с нарушением слуха

**Серкебаева Р.Н.** – директор КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха г. Алматы»

**Махадилова М.С.** - магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая

**Аутаева А.Н.** - кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая

В статье рассмотрена история развития системы специального образования для детей с нарушениями слуха в Казахстане. Дата открытия организаций, специального образования, а также условия их развития.

**Ключевые слова:** специальное образование, специальные (коррекционные) школы-интернаты, сурдопедагогика, ребенок с нарушениями слуха, зона ближайшего развития, специальные образовательные программы.

#### Summary

##### The development of special education for children with hearing impaired

**Serkebaeva R.N.** – special (correctional) school № 5 for children with a hearing disorder

**Makhadilova M.S.** – 2<sup>nd</sup> course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

**Autayeva A.N.** - candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education

In article are considered history of development of system of vocational education for children with a hearing disorder in Kazakhstan. Date of opening of vocational education, and also the organizations, the conditions of development revealed base.

**Keywords:** vocational education, special (correctional) schools, a surdopedagogics, the child with a hearing disorder, a zone of the next development, special educational programs.

УДК : 376.-056.26

## ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТІЛІН ДАМУЫДАҒЫ БОЛАШАҚ ЛОГОПЕДТЕРДІ ДАЙЫНДАУ

**Г.Б. Ибатова** – Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты,  
2 курс докторанты, Арнайы білім беру кафедрасы, [Ibatova\\_g@mail.ru](mailto:Ibatova_g@mail.ru)

Сөйлеу тілі ақаулықтарының ішіндегі ең көп тараған және күрделі түріне жататыны жалпы сөйлеу тілінің дамуы (ЖСТД) болып саналады. Ондай балалар кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауға мұқтаж. Республикамызда ондай балалар әр түрлі арнайы білім беру, түзету мекемелерінде көмек алуға құқылы. Бүгінде, дамуында ауытқуы бар балаларға, олардың ата-аналарына деген қоғамның көзқарасы түбегейлі өзгеруде. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты Қазақстанның бірқатар халықаралық құжаттарға қол қоюы және Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, ҚР «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете қолдау көрсету туралы» Заңы, 2005ж. оларға қатысты біршама мәселелерді шешуге ықпалын тигізеді. Сонын бірі ретінде, қазіргі білім беру мекемелеріне арнайы тағайындалған мемлекетіміздің маңызды заңдарының бірінде көрсетілгендей инклюзивті білімді дамыту шаралары қолға алынууда. Инклюзивтік білім беру – мектеп жасына дейінгі әр түрлі мұқтаждықтағы даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды дамытуды, мектепке дейінгі білім алуға және дамытуға қол жеткізуді көздейтін кіріктірілген білім беру процесі [1].

**Түйін сөздер:** жалпы сөйлеу тілінің дамуы, кәсіби құзыреттілік, аграмматизм, сөзөзгерту, сөзжасам, сөйлеу тілінің грамматикалық жағы.

Республикада арнайы оқыту саласында біршама жағымды өзгерістердің байқалуымен қатар, осы уақытқа дейін шешуін таба алмай келе жатқан мүмкіндіктері шектеулі балаларды ана тілінде түзете-оқыту, тәрбиелеу мәселесі. Оқыту үрдісін жүргізбес бұрын аталған қазақ тілді балалардың ерекшеліктерін, сөйлеу тілінің ерекшеліктерін зерттеу, анықталған тіл кемістігіне қарай түзету-логопедиялық жұмыс жоспары мен мазмұнын құру қажет. Ол үшін біз «Арнайы білім беру» кафедрасы жанындағы логопедия мамандандырылуында оқитын болашақ мұғалім-логопедтің кәсіби білік, білім дағдыларын теориялық түрде жетілдіріп және тәжірибелік түрде машықтандыруымыз қажет.

Болашақ мұғалім-логопед ретіндегі студенттің бәсекеге қабілеттілігін шарттандыратын көптеген қасиеттердің ішіндегі кәсіби құзыреттілікті интерпретациялауға жүгінеміз. Оның мазмұны білім, біліктілік, кәсіби мотивтердің жиынтығымен, бірқатар қабілеттілікпен, мұғалім-логопед маман тұлғасының болашақ қызметіне тұрақтануымен сипатталады. Бұның барлығы болашақ мұғалім-логопед маманның жаңа көзқарасында, оның әлеуметтік мінез-құлқында, кәсіби саладағы өзіндік іске асыру мүмкіндігін түсінуінде көрініс табады.

Кәсіби міндеттер мен құзыреттілікті қалыптастыруды жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың тіл кемшіліктерін түзету, дамыту, ол тұлғаны тәрбиелеу процесі ретінде де қарастырамыз. Бұл процесс, біріншіден, қажетті білім, біліктілік жүйелерін игереді; екіншіден, өзінің қоғамдағы орнын ескере отырып болашақ мұғалім-логопедтің кәсіби қызмет тәжірибесін игереді; үшіншіден, өзіндік айқында-луға, өзіндік дамуға және шығармашылық қызметті жүзеге асыруға мүмкіндігі бар.

Студенттің кәсіби құзыреттілігі ЖОО қалыптасады. Сол себепті де ЖОО студенттің кәсіби біліктілігін жан-жақты дамытудың түрлі тәсілдерін қарастыра отырып, қолдану қажет.

Соңғы кезде мектепке дейінгі жастағылардың арасында жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балалардың саны көбеюде.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) қазақ тілді мектепке дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту қазіргі кездегі логопедияның өзекті де, күрделі мәселелерінің бірі болып табылады. Ондай балалармен түзету-педагогикалық жұмысты тиімді, ұтымды ұйымдастыру қазақ тілінің грамматикалық ерекшеліктерін ескере отырып, жүйеленген жұмыс мазмұнын және тәсілдерін анықтаумен тығыз байланысты. Өкінішке орай, осы уақытқа дейін ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің, атап айтсақ, грамматикалық жағын анықтауға бағытталған арнайы зерттеулер Қазақстанда жеткіліксіз, жоқтың қасы десек те болады.

Кез келген тіл иесі- адам, тіл арқылы бір – бірімен пікір алысады, өзара түсініседі. Қоғамдық іс-шараларды тындыру үшін адамдардың бірлесіп күш жұмсауына дәнекер ортақ тіл болуының маңызы ерекше. Ондай тіл халықтың – ана тілі.

Қазақ тілі мәдениетіміз бен әдебиетіміздің өркендеуіне елеулі үлесін қосып келеді. Қазіргі уақытта қазақ тілі бай тілге айналды. Соңғы жылдары қазақ тілі өз құқығына жалпы енгенімен, оны толық қолдану мәселесі шешілген жоқ.

Мұндай жағдайда мектеп жасына дейінгі балаларда бай, грамматикалық жағынын дұрыс құрастырылған ауызша сөйлеуін дамыту қажеттілігі туады. Сондықтан мектеп жасына дейінгі балалардың өзінен бастап ана тілін, оның әр алуан өмірлік қызметін ғылыми негізде танытудың қажеттілігі мақсатты түрде алға қойылып отыр.

Себебі жастайынан бастап ана тіліне деген сүйіспеншілік барлық өмір барысында тұлғаның дамуына өз әсерін тигізеді. Бала ана тілін неғұрлым ерте шақтан естіп, ана сүтімен сіңірсе, соғұрлым қазақ халқының рухани, мәдени құндылықтарына жол ашады.

Ана тілін жақсы меңгерген баланың ғана көркем әдебиетімізді қызыға оқуға, адамдармен сыпайы қарым-қатынас жасап, тіл табысуға деген бейімділігі қалыптасады. Яғни баланың мәдени өрісі қоғамға сай бола түседі.

Баланың жан – жақты дамуына апарар бірден-бір жол - сөйлеу тілді жетік меңгеру.

Мектепке дейінгі жаста сөйлеу тілі дұрыс дамып келе жатқан балалар мектепке барарда қажетті сөз қоры мен грамматикалық түрлерді меңгереді. Алайда, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда бұл үрдістер тежеліп, сапа жағынан басқа көрініс алады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда фонетикалық, фонематикалық, әсіресе лексикалық-грамматикалық жақтардың кемістіктері басқа психикалық үрдістердің қалыптасуына кері әсер етеді.

Жалпы көрсетілген ерекшеліктер сөйлеу тілі жетілмеген балаларға тән болып, әр түрлі авторлармен зерттелген, олар Р.Е.Левина [2], Н.А. Чевелева [3], И.Т. Власенко, 1988, Н.С. Жукова, Е.М.Маслякова, Т.Б.Чиркина, Т.В.Туманова, 2005 [4], Т.Б. Филичева, 1990 [5] т.с.с.

Аталған балалармен түзете-тәрбиелеу жұмысын ұйымдастыру мәселелерін ашатын бірқатар зерттеулер де бар (Л.Ф. Спирова [5], Г.А. Каше, Н. А. Никашина, Л.В. Мелехова, Г.В. Туманова [6]).

Сонымен, балалардың сөзжасам мәселесіне XVII- XIX ғ. өзінде Ресейде үлкен қызығушылық пайда болды. Қазіргі уақытқа дейін бұл мәселеге деген қызығушылық басылмаған, себебі сөзжасам көптеген қызмет атқара отырып, баланың тілдік біліктіліктерінің және сөйлеу қарым-қатынасының дамуына ықпал етеді. Екі жүз жыл көлемінде ғалымдар – лингвисттер, психологтар, педагогтар, психолінгвисттер сөйлеу тілінің онтогенетикалық дамуындағы сөзжасамдық мүмкіндіктердің заңдылықтарын, кезектілігін, даму деңгейін және сағысын зерттеуді жалғастырды (В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С.Кубрякова, А.А.Леонтьев, Е.Н.Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н.Цейтлин, К.И.Чуковский, Л.М.Шахнарович, Д.Б. Юрьева және т.б.).

Сол уақытта сөйлеу тілі ақаулығы бар балалардың сөзжасам мәселесіне жеткілікті назар аударылған. Өткен ғасырдың 50- жылдары Р.Е.Левина сөйлеу тілінің барлық компоненттері жүйелі бұзылған, яғни «жалпы сөйлеу тілі дамымаған» балалардың ерекше категориясын ажыратып, осы балалардың түрлі сөзжасам мүмкіндіктерін көрсетті.

Көрсетілгендей, сөзжасам дағдыларын меңгеру сөйлеу тілі дамуының III деңгейіндегі балалардан бастап қана қол жетімді болады. Содан бері орыс тілді ЖСТД балалардың мәселесін зерттеушілер олардың жаңа сөз түрлерін құрауда қиналатынын айтып отыр (Н.С.Жукова, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, Г.А. Чиркина, Р.И.Шуйфер, Л.В. Ястребова және т.б.). Бұл әрекеттер ЖСТД балалардың туынды атауларды өз бетінше өндеуде сезінетін қиындықтарын анықтау сипатында болады. Осы негізде мектепке дейінгі ЖСТД балаларда сөзжасам дағдыларын дамыту бойынша кейбір бағыттар мен жеке тәсілдер анықталған (Н.С.Жукова, Н.В.Серебрякова, Т.В.Филичева, Г.В.Чиркина т.б.). Сонымен бірге осы мәселе бойынша зерттеулер жүйелі, терең сипатта болмады. ЖСТД балалардың сөзжасам процесінің құрылуын жанжақты зерттеуге, олардың осы үрдістегі спецификалық қиындықтарын анықтауға бағытталған арнайы зерттеулер де болмады. Осы топтағы балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың ғылыми негізделген әдістері де шығарылмаған еді.

Сөйтіп, ЖСТД балалардың сөйлеу тілі кемшіліктерінің күйін және дамуын зерттеу; балалардың ауызша және жазбаша сөйлеу тілінің дамуына сөзжасам мен сөзөзгерту, сөйлем құрау сияқты дағдылардың дамытудың тигізетін әсері; мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың ғылыми-негізделген әдістерін шығару мәселелерінің ғылымда жеткіліксіз зерттелгендігін анық байқауға болады.

Сонымен, әдебиеттерді талдау барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту проблемасы бойынша ресей ғалымдарының бұл бағытта біршама зерттеулер жүргізгеніне көз жеткіздік. Ал, осындай тіл кемістігі бар мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөйлеу тілін дамыту мәселесі (сөйлеу тілінің барлық құрама бөліктері: фонетика, лексика, грамматикалық жағы (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау) дағдыларын тексерудің ғылыми негізделген әдістемелері, фонетика, лексика, грамматикалық жағын (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау жағдайы) қалыптастыру әдістемелері мен жолдары) бойынша зерттеулер жоқтың қасы. Тіпті мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі қалыпты дамыған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдыларының даму деңгейі, дамыту жолдары бойынша зерттеу жұмыстары жүргізілмеген) тексеруге және дамытуға арналған әдістемелер де құрастырылмаған. Сол себептен біз болашақ мұғалім-логопедтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырып, аталған мәселені толыққанды игеріп, зерттеп, дамыту жолдарына қол жеткізуге үйретіп дайындауымыз қажет. Осы мәселе толыққанды шешілгенде ғана мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілін, оның барлық құрама бөліктерін тексеруге арналған әдістемелер және қалыптастыруға арналған тапсырмалар жүйеленіп, құрастырылады. Құрастырылған зерттеу әдістемелері мен мағлұматтары арнайы мекемелердің мұғалім-логопедтері мен педагогтары практикалық жұмыста пайдаланатын болса, түзете-дамыта оқыту үрдісінің қорытындысы нәтижелі болар еді.

Кәсіби біліктілік ең алдымен студенттің ақпаратты сауаттылығы мен кез-келген тіл кемшілігін дұрыс диагностикалау және түзету жолдарын құруды білу қасиетінен көрініс табады. Студент заманауи талабына сай өзін-өзі үздіксіз жетілдіріп отыратын, кәсіби білімді, жаңа логопедиялық технологияларды меңгерген, ортамен қарым-қатынасқа тез бейімделе алатын, ұйымдастырушылық қабілеті жоғары, тәжірибесі мол, т.б. қасиеттерді жинақтағанда ғана кәсіби құзыретті маман бола алады. Ал мұндай маман болуды біз, арнайы білім беру кафедрасы қалыптастыруымыз қажет.

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығымен бекітілген // Егемен Қазақстан газеті. Алматы.- 2010.
- 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 Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. - М., Педагогика, 1991.
- 6 Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. - М., 2000. - 114 с.
- 7 Виноградов В.В. Словообразование и его отношения к грамматике и лексикологии. // Исследования по русской грамматике. - М., 1975.
- 8 Сохин Ф.А., Констандян Н.А. Динамика словотворчества в дошкольном детстве. // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докл. -М., 1977.-Ч. 1.-С.21,22.

#### Резюме

**Подготовка будущих логопедов для работы по преодолению у детей общего недоразвития речи**  
**Ибатова Г.Б.** – КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, докторант 2 курса, кафедра специального образования [Ibatova\\_g@mail.ru](mailto:Ibatova_g@mail.ru)

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей-логопедов для работы по обследованию состояния, устранению выявленных нарушений и развитию речи детей с общим недоразвитием речи. ОНР (общее недоразвитие речи) – несформированность звуковой и смысловой сторон речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов и связной речи. Глубокие недостатки в развитии устной речи в дальнейшем неизбежно приведут к нарушению письменной речи – дисграфии и дислексии. В логопедии термины «фонетико-фонематическое недоразвитие» (ФФН) и «общее недоразвитие речи» (ОНР) используются для обозначения несформированности тех или иных структурных компонентов речевой системы при различных речевых расстройствах. ОНР может наблюдаться при синдроме дизартрии, ринолалии, алалии, афазии.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, профессиональная компетентность, аграмматизм, словообразование, словоизменение, грамматический строй речи.

#### Summary

**Preparation of the future speech therapists for work of overcoming the general underdevelopment of speech among children**

**Ibatova GB** - Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, 2nd year doctoral PhD, Department of Special Education, [Ibatova\\_g@mail.ru](mailto:Ibatova_g@mail.ru)

This article deals with the training of future teachers, speech therapists to work on the survey states eliminate detected violations and language development of children with the general underdevelopment of speech.

General underdevelopment of speech - aborted sound and meaning of speech parties, expressed in gross residual or underdevelopment of lexical and grammatical, phonetic and phonemic processes and connected speech. The deep flaws in the development of spoken language in the future will inevitably lead to a breach of the written language - dysgraphia and dyslexia. In speech therapy, the terms "phonetic-phonemic hypoplasia" (FFN) and "general underdevelopment of speech" (EPD) is used to refer to unformed those or other structural components of the speech system with various speech disorders. ОНР can be observed in the syndrome of dysarthria, nasality, alalia, aphasia.

**Keywords:** general underdevelopment of speech, professional competence, agrammatism, word formation, inflection, grammar speech

## РЕСПУБЛИКАЛЫҚ ДӨНГЕЛЕК ҮСТЕЛДІҢ РЕЗОЛЮЦИЯСЫ

2016 жылдың 9 желтоқсанында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде дефектолог-мамандарды даярлаудың 40-жылдығына арналған «Қазақстанда дефектологтарды дайындау жүйесін дамытудың заманауи мәселелері» атты дөңгелек үстел ұйымдастырылды.

Дөңгелек үстелге қатысушылар дефектологияның үздік классикалық дәстүрлерін жалғастырушы, білім беру кеңістігін құрастырушы, мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлайтын Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің арнайы білім беру кафедра-сының ролі зор екендігін атап өтуде.

Дөңгелек үстелге қатысушылар мына жайттарды ескеруді ұсынады:

1. Педагог-дефектолог кадрларды даярлау сапасын жақсартуға бағытталған, жоғары дефектологиялық және арнайы білім берудегі ғылыми зерттеулерді, басқа да елдердің жоғары оқу орындарымен байланыстарын нығайту және бірлескен қызметтерді жүйелі үйлестіруді жүзеге асыруды;

2. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлауда, іргелі және қолданбалы зерттеулерді инновациялық қызметтер негізінде жоғарғы оқу орнының маңызды міндеттері ретінде жүзеге асыруды;

3. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға арналған білім беру бағдарламаларын даярлайтын еліміздегі жоғары оқу орындарының ролін артыруда арнайы білім беру кафедрасының үйлесімділігін жетілдіру;

4. Болашақ дефектолог-мұғалімдерді даярлауда бірыңғай білім беру стандарттарына қол жеткізуде отырып, академиялық ұтқырлық, оқу сапасын бақылау, жоғары оқу орындарын интеграциялауға бағытталған білім беру мазмұны мен дейгейіне бірыңғай әдіс амалдар шараларының жоспарын құрастыру.

5. Педагог-дефектологтарды даярлауды жүзеге асыруда жоғары оқу орындарының бірлескен ғылыми және білім беру қызметін дамыту және жетілдіру, арнайы және инклюзивтік білім беру мәселелері бойынша ғылыми-зерттеу ынтымақтастығының прогрессивті нысандарын әзірлеуге және енгізуге ықпал ету.

6. Жоғары дефектологиялық білім сапасын жақсартуға бағытталған ҚР жоғары оқу орындарының қызметін үйлестіру шараларын жүзеге асыру.

7. Арнайы білім беру жүйесінде мамандарды даярлауды жетілдіруде арнайы, жалпы орта, жоғары және жоғары білімнен кейінгі кәсіби білім беруді белсендіру; өзара қарым-қатынасты жүйелі ұйымдастыру негізінде практикалық бағыттылықты күшейту;

Дөңгелек үстелге қатысушылар Қазақстандағы және шетелдегі ұзақ жылдар бойы жинақталған мол тәжірибелеріне сүйене отырып, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтендіру мен интеграциялау үрдістерін дамытуға белсенді ықпал етіп, атсалысуға даяр екендіктерін білдірді.

## РЕЗОЛЮЦИЯ РЕСПУБЛИКАНСКОГО КРУГЛОГО СТОЛА

«Современные проблемы развития системы подготовки дефектологов в Казахстане», посвященного 40-летию подготовки дефектологических кадров на базе Казахского Национального педагогического университета имени Абая, состоявшегося в г. Алматы 9 декабря 2016 года

Участники Республиканского Круглого стола отмечают ведущую роль кафедры специального образования КазНПУ имени Абая в подготовке специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, сохранения и развитии лучших традиций классической дефектологии, создании образовательного пространства для всех.

Участники Круглого стола считают необходимым:

1. Осуществлять последовательные действия, направленные на улучшение качества подготовки учителей-дефектологов, усиление связи высшего дефектологического и специального образования с научными исследованиями, координацию совместной деятельности и укрепление связей с вузами других государств.

2. Рассматривать как важную задачу вузов, осуществляющих подготовку специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями, их инновационную деятельность на основе фундаментальных и поисковых прикладных исследований.

3. Обеспечить ведущую роль кафедры специального образования в координации деятельности вузов страны в разработке программ образования, охватывающих всю жизнь лиц с ограниченными возможностями.

4. Разработать план мероприятий, направленных на интеграцию вузов в деятельности по выработке единых подходов к содержанию и уровням образования, академической мобильности, контролю качества обучения, достижению единых образовательных стандартов в подготовке будущих учителей-дефектологов.

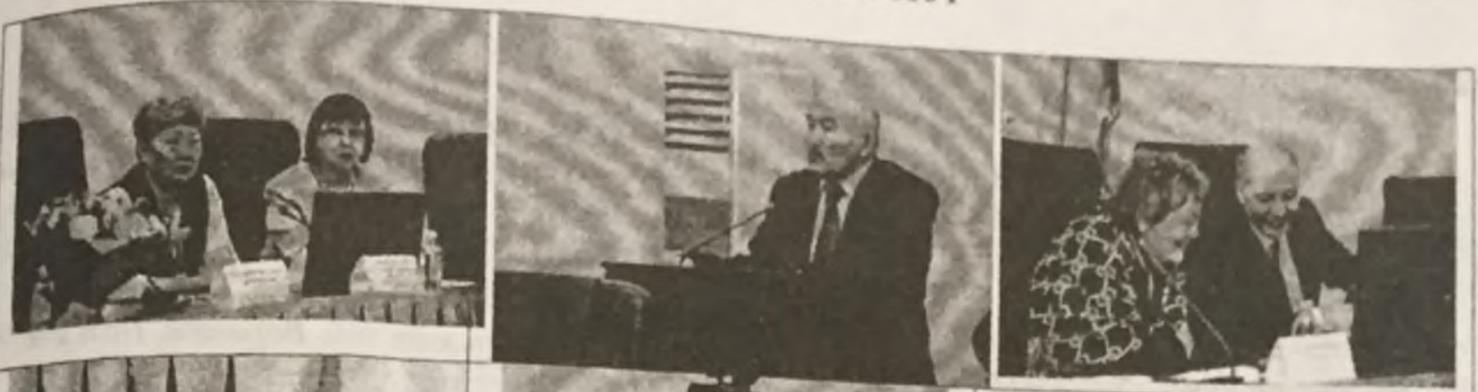
5. Развивать и углублять совместную научную и образовательную деятельность вузов, осуществляющих подготовку учителей-дефектологов; содействовать развитию и внедрению прогрессивных форм кооперации научных исследований по актуальным проблемам специального и инклюзивного образования.

6. Осуществлять меры по координации деятельности вузов РК, направленной на совершенствование качества высшего дефектологического образования.

7. Активизировать работу по совершенствованию подготовки специалистов систем специального, общего среднего, высшего и послевузовского профессионального образования; усилению практической направленности на основе организации сетевого взаимодействия.

8. Участники Круглого стола выражают готовность активно способствовать развитию процессов социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями, с учетом многолетнего и богатого опыта, накопленного в Казахстане и за рубежом.

РАБОЧИЕ И ТОРЖЕСТВЕННЫЕ МОМЕНТЫ КРУГЛОГО СТОЛА «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ В КАЗАХСТАНЕ»  
Г.АЛМАТЫ. 9 ДЕКАБРЯ 2016 г



УДК: 378

## ДЕТИ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫЕ: МИФЫ, ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЙ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ВЫВОДЫ<sup>1</sup>

Часть 4

Доктор Эдита Грушик-Кольчинска –

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

В четвертой части статьи представлены диагностические инструменты, пригодные для индивидуальных исследований, которые дают детям возможность проявить те свойства ума, которые свидетельствуют о задатках математических способностей. В этом помогает попеременное (исследователя и ребенка) составление и решение текстовых задач, а также представление исследуемым детям текстовых задач преднамеренно неправильно составленных. Инструменты содержат правила интерпретации результатов исследований и указания, какие действия предпринимать, чтобы изменить в лучшую сторону школьную судьбу исследуемых детей, которые одарены задатками математических способностей.

**Ключевые слова:** задатки математических способностей у детей, педагогическая диагностика распознавания задатков математических способностей у детей, скрининг, индивидуальные исследования, попеременное составление и решение текстовых задач, задачи, преднамеренно неправильно составленные, правила интерпретации результатов диагноза; действия, изменяющие в лучшую сторону школьную судьбу детей, одаренных задатками математических способностей.

Прежде чем я представлю инструменты, которые применяются во втором сегменте педагогической диагностики, вкратце напомню про предпосылки, принятые в диагностическом определении у детей задатков математических способностей.

1. Педагогическая диагностика заключается в определении, что знают и умеют дети в избранных областях математической деятельности. Анализируется также способ поведения исследуемых детей во время решения специально подобранных математических задач. На этом основании делаются выводы об их задатках математических способностей. Учительским диагнозом охватываются дети в последнем периоде дошкольного воспитания и в первых месяцах школьной учебы, когда четко демонстрируют свойства ума, свидетельствующие о задатках математических способностей.

2. Педагогическая диагностика состоит из двух сегментов. В каждом из них главную роль исполняют диагностические эксперименты, подробно описанные в сценариях исследований. В каждом сценарии представлены условия для математической деятельности исследуемых детей. Серии диагностических задач разработаны таким образом, что дети точно знают, что им делать. Дети решают диагностические задачи так, как умеют. В заключительной части сценариев поданы правила оценки способа решения исследуемым ребенком диагностических задач. Здесь также находятся указания для интерпретации детских активностей во время выполнения диагностических задач.

3. Первый сегмент Педагогической диагностики содержит сценарии скрининга (они находятся в третьей части настоящей статьи). Определяется в нем уровень легкости, с какой дети усваивают математические знания и умения. На этом основании выделяются дети, которые:

- знают и умеют по математике решительно меньше чем их ровесники;
- представляют средний уровень математических знаний и умений;
- отличаются усвоенными математическими знаниями и умениями.

<sup>1</sup> Я пользуюсь фрагментами публикации *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012, главы второй части; и 7-ой главой публикации *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, оформленной Э. Грушик Кольчинской и Э. Зелинской.



На втором этапе Педагогической диагностики квалифицируются те дети, которые знают и умеют по математике больше ровесников<sup>2</sup>. Второй сегмент Педагогической диагностики — это индивидуальные исследования.

### Введение во второй сегмент Педагогической диагностики

В первом сегменте невозможно определить, в какой степени дети отличаются свойствами ума, свидетельствующими о задатках математических способностей. Неизвестно, которые из детей:

- с явным удовольствием пользуются математическими знаниями и умениями в повседневных и школьных ситуациях;

- сами отыскивают себе ситуации, в которых могут считать и вычислять, доказывая внушительные умения;

- смогут довольно долго сосредоточиваться на задачах и упорно стремятся к их решению, ведя себя так, как будто умственные потуги их не утомляли;

- показывают при этом удивительное чувство смысла. Благодаря этому ведут свои рассуждения в правильном направлении и быстро реагируют на абсурды.

Причиной являются ограничения скрининга, в котором участвуют одновременно все дети из группы, а их бывает 20 и больше. Во втором сегменте учитель занимается несколькими детьми, так что может лучше к ним присмотреться.

Вводные упражнения не нужны, ибо исследуемый ребенок попеременно с исследователем составляет и решает диагностические задачи. Если ребенок чего-то не понимает, исследователь может подбодрить улыбкой и повторить задачу или жестом указать взаимосвязь, которой ребенок не заметил. Такая поддержка не изменяет результатов исследований, за то гарантирует, что ребенок все хорошо поймет.

Второй сегмент диагностики не реализуется во время занятий по обучению математике в детском саду или в школе. Поэтому в сценариях я не представляю образовательных целей. Учитель выбирает удобное для проведения этих исследований время и заботится об условиях, которые описаны в сценарии для исследований. Прежде чем приступить ко второму сегменту Педагогической диагностики, следует также приготовить таблицу, в которой будут записываться результаты исследований. Таблица состоит из 3 столбцов:

- в первом записаны имена и фамилии исследуемых детей;

- во второй будут занесены итоги исследований, полученные в первом эксперименте. Его надо озаглавить *составление и решение задач попеременно*. Этот столбец делится на три части и снабжается заголовками; а) творческая настроенность на математическую деятельность, б) умение сосредоточить внимание и гибкость мышления, в) чувство смысла и замечание ошибок;

- в третий столбец будут занесены результаты исследований, полученные во втором эксперименте, этот столбец следует озаглавить как *задачи, намеренно неправильно составленные*. Здесь запишется то, как исследуемые дети замечали недостатки этих задач и исправляли их.

### Сценарий диагностического эксперимента:

#### Составление и решение задач попеременно

#### Индивидуальные исследования

**Диагностические цели.** Определение; а) творческой настроенности исследуемых детей на математическую деятельность, б) способа сосредоточивать внимание и гибкости мышления исследуемых детей, в) чувство смысла, то есть как исследуемые дети замечают намеренно совершаемые ошибки в решении задач и умеют ли смело на них реагировать.

После организационных действий (подготовка пособий и места исследований) происходит попеременно составление и решение текстовых задач:

- исследующий (например учитель) составляет задачу — ребенок ее решает;

- ребенок составляет похожую задачу — исследователь решает ее.

<sup>2</sup> Скрининг позволяет, кроме упомянутой уже цели диагноза, также на реализацию другой — если так захочет учитель. Ибо можно сосредоточиться на детях, которые не сравниваются со сверстниками. Тогда учительский диагноз является основой для проведения дидактически-выравнивающих занятий.

Первая задача — составленная исследователем — очень простая, как раз для детей 5 лет. Дело в том, чтобы все исследуемые дети решили, что составлять и решать задачи очень легко. Это создает ребенку возможность составить для исследователя задачу сложнее. Задачи составляются и решаются в сериях: по две на сложение и на вычитание. К концу этой серии задач исследующий намеренно ошибается, решая задачу, составленную ребенком. Дело в том, заметит ли ребенок ошибку и как среагирует.

**Условия для попеременного составления и решения задач.** Исследования проводятся индивидуально, в отдельном помещении, без посторонних. Ребенок составляет и решает задачи за столиком, сидя на стуле напротив исследующего (учителя). На столике, в пределах досягаемости, находятся пособия: чистые листки бумаги, карандаши и цветные карандаши, счеты с костяшками (10x10) и счеты с костяшками 10+10+10, в контейнерах токены<sup>3</sup> - ок. 50 (палочки, каштаны, фасолевые зерна), швейная тесьма.

### Составление и решение текстовых задач попеременно

Исследователь приглашает ребенка вместе составлять и решать задачи. Занимают места за столиком. Исследователь обращается к ребенку: *Будем составлять и решать математические задачи. Я составлю задачу для тебя, ты ее решишь. Потом ты составишь похожую задачу для меня и будешь смотреть, как я ее решаю. И снова я составлю задачу для тебя и ты ее решишь. Если нам понравится, то мы будем дальше так составлять задачи и решать их. Здесь (указывает пособия) предметы, которые помогут нам в вычислениях.*

1. Сложение — задачу составляет исследователь. Он обращается к ребенку: *Начнем с задач про пирожные. Можно их заменять этим (показывает токены). Моя задача — на сложение.*

*Мама купила 3 пончика, 6 наполеонов и 4 рогалика.*

*Сколько пирожных купила мама?*

*Я повторю задачу, ты можешь укладывать палочки, каштаны, зерна.* Повторяет задачу, задерживаясь после названия числа пирожных — у ребенка есть время воспользоваться заменяющим множеством. Тогда задача простая и ребенок может также подать результат, вычисляя в уме, например *Тринадцать пирожных*<sup>4</sup>. Может также посчитать уложенные токены и подать результат. Исследователь хвалит<sup>5</sup> ребенка и говорит: *Составь для меня задачу про пирожные, она должна быть на сложение.*

2. Сложение. Задачу составляет ребенок. Исследователь обращает все внимание на ребенка и внимательно слушает. Когда ребенок рассказывает задачу, исследователь укладывает токены (показывает, как вылавливает данные и представляет их на заменяющих множествах). Потом решает задачу по принципу размышления вслух. Показывает уложенные токены и сообщает напр. *Четыре плюс два, плюс три — это девять.* Отвечает на вопрос находящийся в конце задачи.

В случае, если ребенок неправильно составил задачу (напр. нет в ней заключительного вопроса), исследователь говорит: *Ты хотел составить для меня такую задачу...* и исправляет задачу, а потом решает ее согласно описанному способу.

3. Вычитание — задачу составляет исследователь. Исследователь сообщает: *Моя задача будет на вычитание, тоже про пирожные.*

*Бабушка купила 12 пончиков для полдника.*

*Уложила их на блюде.*

*Закралась собака Жучка и съела 4.*

*Сколько пончиков осталось на блюде?*

*Я повторю задачу, ты можешь укладывать палочки, каштаны, зерна.* Повторяя задачу, учитывает время, которое нужно ребенку для укладывания и убирания токенов. Задача не является сложной, так как ребенок решает ее на заменяющих множествах. Может ее также решить, считая в уме.

3 Токенами называются предметы, применяемые в счете и вычислении (палочки, каштаны, камешки и т.д.) Если токены заменяют объекты, о которых идет речь, то выполняют роль заменяющих множеств.

4 Не следует отчитывать ребенка *Скажи полным предложением* и принуждать, чтобы ребенок сказал *Мама купила тринадцать пирожных.* Короткий ответ (*Тринадцать!*) является правильным и естественным.

5 Задача проста и паверное ребенок даст правильный ответ. Если ошибется — не делать из этого проблемы. Надо только констатировать *Шесть плюс четыре это десять, плюс три это тринадцать. Ты хотел сказать: тринадцать пирожных.* Если бы ребенок ошибался во время следующих задач — следует прекратить выполнение диагностических задач. Видимо, по ошибке ребенка причислили к группе детей математически одаренных.

напр. *Осталось восемь пончиков. Надо похвалить ребенка и сказать: Составь для меня задачу про пирожные, она должна быть на вычитание.*

4. Вычитание — задачу составляет ребенок. Исследователь внимательно слушает и укладывает токены (заменяют пирожные). Показывает уложенные токены и сообщает, напр.: *Было пятнадцать, я убрал четыре, осталось одиннадцать.* Наконец отвечает на вопрос, находящийся в конце задачи. В случае, если ребенок придумал своей задаче неправильную форму (отсутствие вопроса, избыточность данных и т.п.), надо исправить задачу, а потом решить ее. Так, как в прошлый раз.

#### Изменение тематики текстовых задач, а потом попеременное их составление и решение

После реализации 4 описанных задач исследователь спрашивает: *Хочешь еще составлять и решать задачи?* Сколько раз я спрашивала, дети охотно подтверждали *Хочу!* Вероятно, так будет и сейчас. Если случится иначе<sup>6</sup>, надо прекратить решение задач и на следующий день начать диагностику от этого фрагмента.

Исследователь обращается к ребенку: *Будем вместе составлять и решать задачи на сложение и вычитание.* Задачи про автомобили на парковке: столько есть, столько уезжает, столько приезжает. Или про автомобили и их колеса. Палочками, каштанами, фасолевыми зернами можно заменять, например, автомобили.

Сложение — задачу составляет исследователь. Исследователь представляет ребенку следующую задачу:

*На парковке стало 5 легковых автомобилей.*

*Сколько колес у этих автомобилей?*

Повторяет задачу так, чтобы у ребенка было время уложить токены. Если ребенок воздерживается от действий, исследователь спрашивает: *Сколько колес есть у легкового автомобиля?* Обычно этого хватает, чтобы ребенок начал решать задачу.

Ребенок может решать задачу, пользуясь заменяющими множествами<sup>7</sup>, может также подать результат, считая в уме. Короткий ответ — *Двадцать колес* — является правильным. Ребенка надо похвалить и поощрить: *Составь задачу для меня, она должна быть на сложение.*

Сложение — задачу составляет ребенок. Исследователь внимательно слушает и укладывает токены. Решает задачу по принципу рассуждения вслух (так, как при предыдущей задаче на сложение) и дает ответ на вопрос находящийся в конце задачи. Если бы ребенок придумал своей задаче неправильную форму, исследователь констатирует *Ты хотел составить для меня такую задачу...* и представляет детскую задачу в исправленной форме, а потом решает ее.

Вычитание — задачу составляет исследователь. Исследователь обращается к ребенку *Моя задача будет на вычитание, также про автомобили на парковке.*

*Вечером на парковке стояло 16 автомобилей.*

*Ночью уехало 4 и не припарковался ни один.*

*Утром уехало 6 автомобилей и 1 припарковался.*

*Сколько автомобилей есть на парковке?*

*Я повторю задачу — ты можешь укладывать токены.* Повторяя задачу, исследователь учитывает время, которое нужно ребенку для укладывания и удаления токенов. Ребенок может решить задачу на заменяющих множествах или вычисляя в уме. Должен сообщить: *Семь автомобилей.* Надо похвалить и сказать: *Составь для меня задачу про автомобили на парковке, она также должна быть на вычитание.*

Вычитание — задачу составляет ребенок. Исследователь внимательно слушает и укладывает токены. Смотрит на них и констатирует напр. *Было пятнадцать, я убрал четыре, осталось одиннадцать.* Наконец, дает ответ на вопрос, находящийся в конце задачи.

6 Лично я не столкнулась с такой ситуацией за больше чем 30 лет применения попеременного составления и решения задач в диагностике детей. Однако если бы так случилось, надо поступать так, как я описываю. Если ребенок снова откажет, следует искать причины в области социально-эмоционального функционирования: сперва у себя (проанализировать способ обращения к ребенку), потом у ребенка (напр. определить, не является ли это способом вымогать специальное отношение).

7 Неважно, помогает ли себе ребенок считать на заменяющих множествах и как это делает. Важно хорошее решение задачи. Дети могут считать на пальцах, укладывать каштаны в рядах по 4, по 4 уложенные в прямоугольник и т.п.

### Задачи, решение которых намеренно неправильное

Это продолжение предыдущей серии про автомобили на парковке, но с модификацией. Ребенок представляет свою задачу, исследователь преднамеренно ошибается, решая ее, напр. вместо сложения употребляет вычитание (или наоборот) и подает ошибочное решение задачи.

Если ребенок этого не заметил, исследователь спрашивает: *Правильно ли я решил твою задачу?* Если ребенок по-прежнему не замечает ошибки, исследователь театральным жестом разводит руками и констатирует: *Я ошибся...* Повторяет задачу, составленную ребенком, правильно ее решает и спрашивает *А теперь правильно?*

После такой наводки исследователь обращается к ребенку: *Составь для меня еще одну задачу...* Решая ее, он снова ошибается, на этот раз в вычислении. Чтобы ребенок мог это заметить, надо сказать вслух действие и подать неправильный результат, напр. *Семь плюс пять это... шесть, Пятнадцать минус пять равно... четыре*. Когда из слов или по лицу ребенка видно, что он заметил ошибку, исследователь констатирует: *Да, ты прав — я ошибся...* и исправляет решение задачи, дает правильный ответ и спрашивает: *А теперь хорошо?* На этом оканчивается попеременное составление и решение задач и попытки исправить задачи, преднамеренно неправильно составленные.

### Оценка функционирования детей

Во время такого составления и решения диагностических задач следует обратить внимание, как исследуемые дети демонстрируют свойства ума. Оценить реакции и поведение исследуемого ребенка в трехбалльной шкале:

- настроенность на математическую деятельность: а) неохотная, б) умеренная, в) восторженная;
- творческое отношение к математической деятельности: а) составляет неправильные задачи, б) составляет задачи, аналогичные представленным, в) воодушевленно составляет серьезные<sup>8</sup> задачи для взрослого;
- чувство смысла: а) даже после наводки не видит ошибок, б) замечает их после наводки, в) на лету улавливает ошибки в решении задачи.

Диагностический эксперимент завершается занесением оценки в сводную таблицу. Рядом с именем и фамилией ребенка надо соответствующим образом записать отметки:

+ когда ребенок неохотно составлял задачи, составил неправильные задачи, даже после наводки не замечал преднамеренно допускаемых ошибок в решении задачи;

++ когда у ребенка была умеренная настроенность на математическую деятельность, составлял только аналогичные задачи, после наводки замечал преднамеренно допускаемые ошибки в решении задачи;

+++ когда у ребенка восторженное отношение к математической деятельности, он составляет серьезные задачи, на лету улавливает преднамеренные ошибки в решении задач.

Так как случается, что дети заглядывают в таблицу с результатами, то когда увидят рядом со своим именем плюс — они довольны. Охотно участвуют в дальнейших исследованиях.

### Сценарий диагностического эксперимента

#### Задачи, преднамеренно неправильно составленные

**Диагностические цели.** Определить, есть ли у ребенка чувство смысла в математической деятельности и *смелость* в реакциях на абсурды, - ведь преднамеренно неправильно составленные задачи представляет ребенку взрослый. Также определяется, как ребенок понимает условность, по которой составляются и решаются текстовые задачи. В области этих компетенций у детей встречаются индивидуальные различия и надо их определить во втором сегменте Педагогической диагностики. С задачами, преднамеренно неправильно составленными, дети редко встречаются

<sup>8</sup> Дети считают, что сложнее — в значении серьезнее — являются такие задачи, в которых появляются большие числа. Существенны также приятное удивление и похвалы со стороны взрослых, когда ребенок показывает, что умеет считать выше 100.

детском саду и в школе<sup>9</sup>. Образовательная ценность таких задач — неоспорима. Ребенок должен с точки зрения заключительного вопроса критически проанализировать историю в задачи, содержащиеся в ней данные и связи между ними. Тогда сможет избежать ловушки, заметить нелепости встроенные в задачу (напр. отсутствие или избыток данных), противоречивые или бестолковые данные, расхождение заключительного вопроса с содержанием задачи.

В диагностическом эксперименте *Задачи, преднамеренно неправильно составленные*, исследователь представляет каждому из исследуемых детей такие задачи и наблюдает, как ребенок на них среагирует. Если ребенок заметит дефект задачи, его просят исправить этот недостаток. Потом он должен составить абсурдную задачу для исследователя.

**Условия для переменного составления и решения задач.** Исследования проводятся индивидуально, в отдельном помещении, без посторонних. Ребенок составляет и решает задачи за столиком, сидя на стуле напротив исследующего (учителя). Для этой серии диагностических задач не нужны дидактические пособия.

### Задачи, преднамеренно неправильно составленные

Так как исследуемый ребенок мог до сих пор не встретиться с такого вида задачами, требуется введение. Дело в том, чтобы ребенок понял условность, по какой они разрабатываются и знал, что от него ожидается. Таким введением будут 2 задачи в начале этой серии. В первой присутствует логическое противоречие между внутренней историей задачи и вопросом. Во второй задаче избыток данных мешает уловить то, что нужно для решения задачи.

**Задача „Птицы на дереве“<sup>10</sup>.** Исследователь представляет ребенку задачу:

**На дереве сидят 5 ворон и четыре сороки.**

**Внезапно раздается грохот.**

**Сколько птиц теперь сидит на дереве?**

Если ребенок начинает вычислять птиц, исследователь наводит: *Как ты думаешь, что делают птицы, когда услышат грохот?.. Я повторю эту странную задачу* (повторяет). Обычно дети пользуются наводкой, смеются и представляют свои рассуждения.

Исследователь внимательно слушает и обращается к ребенку: *Что надо изменить в задаче, чтобы она стала умной?* Если ребенок выполняет ожидание (напр. убирает из задачи информацию про грохот), исследователь представляет ему следующую задачу из этой серии (задачу о пассажирах и автобусных остановках). Если ребенок не сумеет исправить задачу о птицах на дереве, исследователь сообщает *Я бы изменил ее на такую:*

**На дереве сидит 5 ворон и четыре сороки.**

**Сколько птиц сидит на этом дереве?**

**Или же на такое:**

**На дереве сидят 9 птиц.**

**Есть там 5 ворон, сколько есть сорок?**

Затем исследователь предлагает: *Теперь ты составь правильную задачу о воронах и сороках на дереве... Когда ребенок выполнит ожидание, надо его похвалить. Потом сообщить: У меня другая смешная задача...*

9 Больше информации про такие задачи дают Z. Semadeni, E. Puchalska *Children's reactions to verbal arithmetical problems with missing, surplus or contradictory data*, "For the Learning of Mathematics". 1987. nr 7. Стандартные и нестандартные задачи описывает также B. Gleichgewicht *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1-4*. WSiP, Warszawa 1988; D. Klus-Stańska, A. Kalinowska *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 97-111.

10 Эту задачу составила М. Скура (поль. M. Skura) и находится она в пакете диагностических задач употребляемых в индивидуальном диагнозе, целью которого является определение математических способностей у детей. Многократно цитированный отчет по реализации проекта R 17 00603 *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i młodszych uczniów*, отв. ред. E. Gruszczak-Kolczyńska, ознакомиться можно в Академии специальной педагогики, Варшава.

Задача „О пассажирах и автобусных остановках”<sup>11</sup>. Исследователь представляет ребенку задачу, которая поспособствует тому, чтобы ребенок лучше сосредоточился на заключительном вопросе. Это поможет ребенку заметить дефекты следующих преднамеренно неправильно составленных задач.

*Пустой автобус выехал из депо.*

*На первой остановке село 5 пассажиров.*

*На второй остановке село 6 и никто не сошел.*

*А на следующей остановке сошел 1 пассажир и никто не сел.*

*Сколько было остановок?*

Это типичная задача с ловушкой: доминируют ненужные данные касательно пассажиров и решающий не обращает внимания на число остановок. После вопроса ребенок смеется над тем, что попал в ловушку. Надо повторить задачу, чтобы ребенок дал правильный ответ. Потом исследователь представляет ребенку следующую задачу:

Задача „На судне”<sup>12</sup>. Исследователь представляет ребенку задачу:

*На судне было 20 лошадей и 10 коров.*

*Сколько лет капитану судна?*

Если ребенок не замечает абсурда, надо перейти к следующей задаче из этой серии. Если же ребенок замечает абсурд, исследователь предлагает: *Исправь эту смешную задачу. Подумай, о чем можно спросить?* Дети, замечающие дефекты задачи, обычно смогут с толком исправить задачу.

Задача<sup>13</sup> „Какого роста будет мальчик?” Исследователь представляет ребенку задачу:

*Мальчик в возрасте 6 лет имеет рост 1 метр и 20 сантиметров.*

*Какого роста он будет через 20 лет?*

Если ребенок начинает вычислять, взрослый смеется... Спрашивает: *Какого роста могут быть взрослые люди?* Повторяет задачу и ждет ответа ребенка.

Независимо от того, что говорит ребенок, исследователь внимательно слушает. Потом представляет ребенку следующую задачу из этой серии.

Задача „В автобусе”<sup>14</sup>. Исследователь представляет ребенку содержание задачи:

*В автобусе имеется 30 сидячих мест и 20 стоячих.*

*Сколько колес есть у этого автобуса?*

Ребенок может сразу после того, как услышит задачу, заметить ее дефекты. Он может определить сумму  $30+20$ , поддаваясь убеждению, что решение задачи заключается всегда в вычислении. Он может также сообщить: *У автобуса четыре колеса...* Тогда нужно спросить: *Откуда ты знаешь?* Дети, которым я представляла эту задачу, выясняли: *Просто знаю!...* Это может быть вступление для интересного разговора об автобусах, которого однако нельзя продолжать в этой диагностике. Вне зависимости от того, что ребенок скажет или сделает, нужно сказать: *Я представлю еще раз эту смешную задачу, а ты исправь ее так, чтобы она стала умной.* Внимательно выслушать... и перейти к составлению нелепых задач ребенком.

### Составление нелепых задач исследуемым ребенком

Исследователь обращается к ребенку: *Я представил тебе смешные задачи. Составь для меня похожую задачу.* Ребенок может:

- составить нелепую задачу. Исследователь хвалит ребенка и благодарит его за сотрудничество;
- составить правильную задачу. Исследователь сообщает: *В твоей задаче нет ловушки, но мне нравится эта задача.* Благодарит ребенка за сотрудничество;
- воздержаться от составления задачи. Исследователь сообщает тогда: *Ты составил для меня задачу в другой раз* и благодарит ребенка за сотрудничество.

На этом завершается диагностический эксперимент *Задачи, преднамеренно неправильно составленные*. Следует занести в диагностический лист результаты наблюдений и анализа поведения каждого ребенка с учетом указаний приведенных в начале сценария для этого диагностического эксперимента.

11 Известны другие версии этой задачи. Неизвестно, кто разработал первую версию этой задачи.

12 Автор этой задачи неизвестен. Существует также много других версии этой задачи.

13 Задача составлена по образцу идеи Z. Markovits, R. Hershkowitz and M. Bruckheimer *Algorithm leading to absurdity leading to conflict, leading to algorithm review*. Сидней : Proceedings of the Eight International Conference for Psychology of Mathematics Education, 1984 s. 244-250.

14 Эта задача также известна издавна и неизвестно, кто ее составил.

## Оценка функционирования ребенка

Для оценки функционирования ребенка в этом диагностическом эксперименте, применяется простая трехбалльная шкала:

- чувство смысла в математической деятельности: ребенок а) не замечает нелепостей в задаче, б) после наводки улавливает нелепости в задаче и сможет их назвать, в) знает, что задача неправильно составлена и сможет сказать, в чем заключается ошибка;

- понимание условности, в которой выдержаны школьные текстовые задачи: ребенок а) не предпринимает труда составить нелепую задачу, так как слабо понимает условности, в каких составляются текстовые задачи, б) нелепую задачу составляет с видимым трудом, в) сможет составить для исследователя нелепую задачу;

- смелость в реакции на абсурды: ребенок а) заметно не хочет высказываться о задаче, преднамеренно неправильно составленной, б) ребенку заметно трудно высказываться о задаче, в) смело высказывается об ошибках в задаче.

Диагностический эксперимент оканчивается занесением оценки в сводную таблицу. Рядом с именем и фамилией ребенка надо соответствующим образом записать отметки:

+ когда ребенок не замечает нелепостей в задаче, не предпринимает труда составить нелепую задачу, так как слабо понимает условность, заметно не хочет высказываться о задаче, намеренно неправильно составленной;

++ когда ребенок только после наводки улавливает нелепости из задачи и сможет их назвать, нелепую задачу составляет с видимым трудом, ребенку заметно трудно высказываться о задаче;

+++ когда ребенок знает, что задача неправильно составлена и сможет сказать, в чем заключается ошибка, сможет составить для исследователя нелепую задачу, смело высказывается об ошибках в задаче.

Случается, что дети заглядывают в таблицу с результатами, и когда увидят рядом со своим именем плюс — они довольны. Именно в этом дело.

## Интерпретация результатов второго сегмента Педагогической диагностики

Я напоминаю, что задатками математических способностей характеризуются те дети, которые по крайней мере в одной области математической деятельности доказали легкость усвоения математики и более исправно, чем ровесники, пользуются математическими знаниями и умениями. В первом сегменте Педагогической диагностики мы рассматривали эти компетенции в области пересчета, а также сложения и вычитания. Во втором сегменте диагностики те дети могли показать свойства ума, которые являются показателями исключительных математических способностей.

**Дети с задатками исключительных математических способностей.** Они живо заинтересованы попеременным составлением и решением задач, стараются импонировать своими умениями и хотят составлять таких задач больше. Это свидетельствует о хорошо развитом творческом отношении и способности черпать радость из математической деятельности. Они также обладают превосходным чувством смысла и способностью критически анализировать ситуации и математические действия. Не только замечают дефекты намеренно неправильно составленных задач, но и стремятся их исправить и пытаются составить похожие задачи. Кроме того смогут заметить ошибки в решении задачи и знают, что надо сделать, чтобы их откорректировать. Они смелы в формулировке своих рассуждений. Не подлежит сомнению, что дети одарены исключительными математическими способностями.

**Дети с задатками математических способностей.** Они считают и вычисляют лучше, чем их ровесники, и умеют уже радоваться математической деятельности. Обладают настолько творческим отношением к математической деятельности, что составляют задачи аналогичные данному образцу. Чувство смысла позволяет им заметить нелепости после наводки. Они понимают условность, в которой выдержаны школьные текстовые задачи, но составление нелепой задачи приходит им с заметным трудом. Не очень смело высказываются в ситуации, когда взрослый предъявляет им дефектно составленную задачу. Поэтому в математической деятельности они еще зависимы от взрослых, не уверены в своих умственных возможностях. Это можно легко изменить, если поощрить их заняться творческой математической деятельностью и создать условия для совершенствования их математических знаний и умений.

**Дети, функционирующие на среднем уровне.** Несмотря на то, что они хорошо считают и вычисляют, в небольшой степени черпают радость из математической деятельности (не радуется их попеременное составление и решение задач). У них еще слишком слабо развито творческое отношение, чтобы свободно составлять задачи, успешное решение которых требует пересчет и вычисления. Они показывают также посредственно развитое чувство смысла: они обеспокоены преднамеренно неправильно составленными задачами, но не идентифицируют дефектов таких задач и не пытаются их исправлять. Не замечают также ошибок, допускаемых (намеренно) во время решения задач. Это может быть вызвано также чрезмерной верой в непогрешимость взрослых, тем, что они всегда правы.

Причиной, что дети так функционируют в математической деятельности, является то, что взрослые — родители и учителя — не придают значения поддержке детей в развитии творческого отношения. Не поощряют показывать чувство смысла, считая, что ребенку не подобает высказываться критически даже в отношении математической деятельности. Из моего опыта следует, что во время занятий, поддерживающих умственное развитие, и увлекательно организованного математического обучения дети из этой группы положительно изменяются и демонстрируют задатки математических способностей.

Концепцию развития задатков математических способностей у детей я объяснила во второй части настоящей статьи. Правила такой деятельности, обучающую программу и подробную информацию о ее реализации (включительно с описанием занятий) находятся в многократно здесь процитированной книге *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, отв. ред. E. Gruszczyk-Kolczyńska. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012 (главы частей: третьей, четвертой и пятой).

1 Gleichgewicht B. *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1-4*. WSiP, Warszawa 1988.

2 Gruszczyk-Kolczyńska E. (отв. ред.) *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.

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

4 Klus-Stańska D., Kalinowska A. *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

5 Markovits Z., Hershkowitz R. and Bruckheimer M. *Algorithm leading to absurdity, leading to conflict, leading to algorithm review*. Судней : *Proceedings of the Eight International Conference for Psychology of Mathematics Education*, 1984.

6 Semadeni Z., Puchalska E., *Children's reactions to verbal arithmetical problems with missing, surplus or contradictory data " For the Learning of Mathematics " 1987 nr 7.*

#### Түйіндеме

**Математикалық дарынды балалар: аңыздар, зерттеу нәтижелері, талдау және қорытындылар**

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

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

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

#### Summary

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

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

In the fourth part of article the diagnostic tools suitable for individual researches which give to children the chance to show those properties of mind which demonstrate inclinations of mathematical abilities are presented. Drawing up and the solution of text tasks, and also representation to the studied children of the text tasks which are purposely incorrectly made helps with it alternate (the researcher and the child). Tools contain rules of interpretation of results of



researches and the instruction what actions to take to change to the best school destiny of the studied children who are endowed with inclinations of mathematical abilities.

**Keywords:** inclinations of mathematical abilities, the teacher's diagnosis of recognition of inclinations of mathematical abilities, the screening, individual researches, alternate drawing up and the solution of text tasks, tasks which are purposely incorrectly made rules of interpretation of results of the diagnosis; the actions changing to the best school destiny of the children endowed with inclinations of mathematical abilities.

УДК: 376.4

## ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Елисеева И.Г., Ермакбаева Л.К. –

*Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (Алматы, Казахстан)*

В статье представлены результаты изучения уровня сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Для проведения исследования мы использовали опросник «Оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика).

Теоретические знания об особенностях учебной деятельности помогут раскрыть своеобразие ее компонентов и направить внимание педагогов, исследователей на преодоление трудностей, возникающих в процессе учебы у младших школьников с задержкой психического развития. Дадут возможность определить организационно-методические основы коррекционно-педагогической работы по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

По итогам экспериментального исследования получены новые знания о компонентах учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: учебно-познавательных интересах, целеполагании, учебных действиях, контроле и оценке.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, задержка психического развития, учебная деятельность, компоненты учебной деятельности, учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка.

В последние годы в обществе сложилось новое понимание целей образования, среди которых: историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности, адаптация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Реализация этих целей требует выполнения целого комплекса задач, среди которых важными, на наш взгляд, являются:

1. Обучение деятельности – умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать результаты своих действий.

2. Формирование личностных качеств, таких как целеустремленность, самостоятельность, ответственность, честность, стремление к познанию и др.

3. Формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы. На первый план выходит личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. Меняется роль педагога – вместо объяснения, рассказа, показа учитель должен организовать исследовательскую деятельность ребенка так, чтобы он мог самостоятельно решить ключевую проблему урока и объяснить, как надо действовать в новых условиях. Включение ребенка в деятельность существенно отличается от традиционной передачи ему готового знания. Для осуществления такой деятельности необходим достаточно высокий уровень сформированности как самой учебной деятельности, так и ее компонентов. Анализ работ Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Т.В. Габай, Г.В. Репкиной, Е.В. Заика и др. определил базовое для данного исследования понятие учебной деятельности как «...деятельности направленной, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, или могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [2, с. 142-143]. Учебная деятельность отличается от других видов деятельности тем, что ее результат не имеет материальной составляющей, главный

итог – изменение, развитие самого ученика. В тоже время проблема неуспешности школьников в учебной деятельности является часто обсуждаемой. Активное формирование компонентов учебной деятельности происходит в младшем школьном возрасте. Особое место среди причин неуспешности в младшем школьном возрасте является задержка психического развития (ЗПР), что актуализирует вопросы, связанные с особенностями учебной деятельности у этих детей. Задержку психического развития мы будем рассматривать как нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов [3]. Задержка психического развития требует коррекционного подхода, дети с ЗПР могут обучаться в общеобразовательной школе. В процессе школьного обучения младшие школьники с ЗПР сталкиваются с такими трудностями, как неуверенность в собственных действиях, трудности в принятии и анализе информации, получаемой от учителя, сложности в общении с педагогами и сверстниками. Эти трудности усугубляются несформированностью учебной мотивации и преобладанием игровых интересов, низким уровнем самоконтроля, неадекватной самооценкой.

Анализируя учебную деятельность младших школьников с задержкой психического развития, исследователи указывают на её общие характеристики: низкая учебная мотивация (Г.А. Винокурова, С.Г. Шевченко, Е.А. Макеева) [4; 5; 6]; преобладание игровых интересов (А.Д. Гонеев, Л.Н. Блинова) [3; 7]; низкая продуктивность (С.Г. Шевченко) [8] и низкая успешность освоения учебной деятельности (Н.В. Астахова) [9]; неразвитость произвольной сферы и как следствие, трудности в учебной деятельности (С.Г. Шевченко) [8]; быстрая утомляемость (О.В. Трошин, У.В. Ульенкова) [10]; боязнь ситуации проверки знаний (У.В. Ульенкова, Н.П. Кондратьева) [6]; трудности в восприятии и анализе информации, идущей от учителя [11]; необходимость в специальной помощи со стороны (Л.Н. Блинова) [7]; низкий уровень самоконтроля (В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов) [10]. Исследователи не заостряют внимания на особенностях внутренней структуры учебной деятельности младших школьников с ЗПР, анализируют отдельные её компоненты (мотив, самоконтроль). Характеристика всех компонентов учебной деятельности данной категории детей будет способствовать построению учебного процесса с учетом их особенностей для достижения наилучшего результата в учении.

Наше исследование решает проблему изучения уровня сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР (1-4 классы) и выделение новых, ранее не описанных особенностей внутренней структуры их учебной деятельности. Учебная деятельность развивается постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Теоретические знания об особенностях учебной деятельности помогут раскрыть своеобразие ее компонентов и направить внимание педагогов, исследователей на преодоление трудностей, возникающих в процессе учебы у младших школьников с ЗПР.

С целью определения организационно-методических основ коррекционно-педагогической работы по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития было организовано экспериментальное исследование в двух специальных школах Казахстана. Исследование проводилось сотрудниками лаборатории специального школьного образования Научного исследовательского института при Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики.

В исследовании приняли участие 44 обучающихся 1-4 класса коррекционно-развивающего обучения школ №27 и 19 г. Караганды и Кокшетау, из них: 12 – первоклассников, 15 – второклассников, 8 – третьеклассников и 9 обучающихся 4 класса.

В своем исследовании мы опирались на структурный подход к деятельности, предложенный Г.В. Репкиной и Е.В. Заика, который включает такие компоненты как учебно-познавательный интерес (или мотив), целеполагание, учебные действия, действие контроля (самоконтроля) и действие оценки (самооценки) [11, 12].

По данным исследования выяснилось, что у детей диагностируется, в основном, 4 уровня сформированности компонентов учебной деятельности: 1, 2, 3, 4 уровни. Только по двум компонентам – учебно-познавательным интересам и целеполаганию диагностируются 5 и 6 уровни, он представлен с 1 по 4 классы. Остановимся на характеристике каждого структурного компонента.

Первый структурный компонент учебной деятельности: учебно-познавательные интересы (мотивы) младших школьников с ЗПР находятся преимущественно в области интересного, нового материала, касающегося конкретных фактов (но не теории). Ученики проявляют любопытство к яркому познавательному материалу. Теоретические задачи, сопровождающие новое знание, их не привлекают. Интерес к новому быстро гаснет, задания педагога становятся малозанятными.

По учебно-познавательным интересам у детей диагностируется 5 уровней сформированности: 1, 2, 3, 4, 5. Учебно-познавательный интерес проявляется как реакция на новизну; ситуативный учебный интерес; любопытство и т.д.

Наше исследование показало, что в первом классе учебно-познавательный интерес соотносится со 2 уровнем (41,7%) и с 4 уровнем (25%) испытуемых. Во втором классе у учеников происходит снижение учебного интереса 2 уровня на 8,4% и повышение учебного интереса 3 уровня на 10% и 4 уровня на 1,6%.

Во 2, 3, 4 классах у учащихся наблюдаются учебно-познавательные интересы 1 уровня (отсутствие интереса), причем наблюдается отрицательная тенденция увеличения к третьему классу, на 30,8% и к четвертому на 4,4% по сравнению со вторым классом.

Таким образом, мы наблюдаем довольно таки широкий диапазон развития учебно-познавательного интереса как компонента учебной деятельности. В одном классе обучаются дети как с полным отсутствием учебно-познавательного интереса, так и дети с его устойчивыми признаками, что наверняка делает затруднительным процесс обучения для учителей начальных классов.

Второй компонент учебной деятельности – целеполагание – имеет ряд особенностей, которые заключены в принятии практических задач и отказе от решения теоретических. При решении познавательной задачи обучающиеся ведут себя либо хаотично, сумбурно и быстро прекращают всякую активность, либо подменяют познавательную задачу практической. В 1 классе диагностированы 3-ий уровень сформированности целеполагания у испытуемых – 66,7%, 4 уровень – 16,7% испытуемых и 1 и 2 уровни по 8,3% испытуемых. Во втором классе испытуемые демонстрируют и более низкий уровень сформированности целеполагания – 1 уровень, причем наблюдается отрицательная динамика возрастания этого уровня к 4 классу: 2 класс – 13,3% испытуемых, 3 класс – 25% испытуемых и 4 класс – 33,4%. Соответственно в 4 классе не наблюдается испытуемых, демонстрирующих 4 уровень целеполагания и обучающиеся к 4 классу имеют более низкие показатели сформированности целеполагания, по сравнению даже с первоклассниками. Это можно объяснить разными требованиями педагогов (и программного учебного материала) к уровню сформированности целеполагания в начале и при окончании начальной школы, отсутствием необходимой целенаправленной работы по формированию этого компонента учебной деятельности и, как следствие, регресс в его развитии.

1 уровень целеполагания продемонстрировали 18,2% испытуемых из всей выборки. Предъявляемое требование осознаётся лишь частично испытуемыми. Включаясь в работу, они быстро отвлекаются или ведут себя хаотично, не знают, что именно надо делать. Могут принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования. 29,6% испытуемых принимают и выполняют только практические задачи (2 уровень), в теоретических задачах они не ориентируются. У 31,8% испытуемых выявлен 3 уровень сформированности целеполагания как компонента учебной деятельности. Такие дети принимают познавательную задачу, осознают её требования, но в процессе её решения подменяют познавательную задачу практической. 15,9% испытуемых принимают познавательные цели (4 уровень), принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения. 4,5% испытуемых умеют переопределять практическую задачу в познавательную, демонстрируя 5 уровень сформированности целеполагания. Учащиеся столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулируют познавательную цель и строят действия в соответствии с ней.

Испытуемые продемонстрировали целеполагание, соответствующие 1, 2, 3, 4, 5 уровням, при чем доминируют учебные действия 3 уровня.

Третий компонент учебной деятельности – учебные действия – для детей с ЗПР возможны только в сотрудничестве с педагогом, либо связанные с выполнением действий по постоянному алгоритму. Усвоенные способы действий ученики пытаются перенести на новые задачи, но не вносят коррективы в способы её решения. Младшие школьники демонстрируют учебные действия 3 уровней – со 2 по 4-ый. Наибольшие показатели выявлены и характерны для 3 уровня. На этом уровне диагностировано снижение результатов во 2 классе у них наблюдается 1 уровень (20%). По нашему мнению, это объясняется фактом акцентирования внимания учителя на учебных действиях детей или отсутствием этого акцента. Отдельные дети достигают средних результатов развития учебных действий 4 уровня, поэтому нуждаются в индивидуально-дифференцированном подходе со стороны педагогов, психологов, родителей для успешного учения и преодоления ЗПР.

1 уровень учебных действий продемонстрировали 6,8% испытуемых из всей выборки. Он характеризуется отсутствием учебных действий как целостной единицы деятельности. Такие школьники не могут выполнять учебные действия как таковые, могут выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий. 31,8% (2 уровень) испытуемых выполняют учебные действия лишь в сотрудничестве с учителем. У 40,9% неадекватный перенос учебных действий. Школьники самостоятельно применяют усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способны внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить их к условиям конкретной задачи. Адекватный перенос учебных действий (4 уровень) демонстрируют 20,5% учащихся. Учащиеся умеют обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытаются самостоятельно перестроить известный им способ, однако могут это правильно сделать только при помощи учителя.

Итак, испытуемые продемонстрировали учебные действия, соответствующие 1, 2, 3, 4 уровням, при чем во всех классах доминируют учебные действия 3 уровня.

Четвертый компонент учебной деятельности – контроль. Для данной выборки действие контроля (самоконтроля), как самостоятельное действие, направленное на нахождение и исправление ошибки возможно только в хорошо усвоенных действиях. Новые действия сопровождаются ошибками, которые не замечаются и не исправляются. Анализ произведенных действий осуществляется, чаще всего, по просьбе учителя. Так, испытуемые продемонстрировали контроль, соответствующий 1, 2, 3, 4 уровням, при чем во всех классах доминирует 2 уровень контроля. Наблюдается тенденция его отрицательного роста от 1 к 3 и понижение от 3 к 4 классу. Вторую позицию занимает третий уровень контроля. В нем наблюдается тенденция понижения от 1 класса к 4 классу. На наш взгляд такая нестабильность данных определяется рядом социальных факторов: особенностями семейного воспитания, уровнем квалификации учителя, частой сменой учителей в начальной школе и др.

1 уровень продемонстрировали 11,4% испытуемых из всей выборки. Он характеризуется отсутствием контроля. Такие дети не контролируют учебные действия, допущенные ошибки не замечают и не исправляют даже в отношении многократно повторённых действий. У 45,5% испытуемых выявлен 2 уровень контроля – контроль на уровне непроизвольного внимания. Учащиеся в отношении многократно повторённых действий могут, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы. 3 уровень контроля выявлен у 27,3% испытуемых, т.е. потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. 15,9% учащихся продемонстрировали 4 уровень контроля, т.е. актуальный контроль на уровне произвольного внимания. Непосредственно в процессе выполнения действия ученики ориентируются на усвоенную ими обобщённую схему и успешно соотносят с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.

Испытуемые продемонстрировали контроль, соответствующий 1, 2, 3, 4 уровням, при чем во всех классах кроме 1-го доминирует 2 уровень контроля.

Пятый компонент – оценка (самооценка). В данном компоненте ряд испытуемых демонстрировали 1 уровень сформированности (в 1 и 2 классах). Данная отрицательная динамика характерна и для 2 уровня. Количество испытуемых в 1 классе с 25% возрастает ко 2 классу до 33,3% и одновременно понижается с 3 класса к 4.

Положительную динамику повышения показателей демонстрируют дети 3 уровня от 25% в 1 классе до 77,8% в 4 классе. Нам показалось интересно представить сводную таблицу, отражающую уровни сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

1 уровень оценки демонстрировали 11,4% из всей выборки. Он характеризуется отсутствием всякой оценки. Школьники не пытаются оценить правильность своих действий и не испытывают потребности в оценивании со стороны. 2 уровень оценки диагностирован у 27,3% испытуемых из общей выборки детей. Они испытывают потребность в оценке со стороны, но интересуются только внешними признаками оценки, обоснования оценок не понимают и не выслушивают. Следует отметить, что 3 уровень оценки выявлен у 40,9% испытуемых. Дети этого уровня умеют обосновать правильность или ошибочность полученного результата не только своего, но и товарищей, критически относятся к оценкам учителя. Оценивают свои действия по достижению результата, прогноз выполнения задания осуществить не могут и не пытаются. 4 уровень выявлен у 20,5% испытуемых.

**Заключение.** Таким образом, по результатам исследования можно сделать ряд выводов:

1. Компоненты учебной деятельности младших школьников с ЗПР имеют ряд специфических особенностей. Важно отметить, что в сформированности компонентов учебной деятельности поло-

жительной динамики от 1 класса к 4 не наблюдается. Наоборот, у учащихся 1 класса учебно-познавательные интересы 1 уровня не выявлены, когда у учеников 2, 3, 4 класса таковые имеются. Целеполагание и контроль у обследуемых младших школьников на уровневом анализе регрессируют. Наблюдается отрицательная динамика этих компонентов от 1 класса к 4 классу по 1 и второму уровням по целеполаганию и по контролю по второму уровню.

Таким образом, уровеньный анализ компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР показал, что в основном у испытуемых сформированы 2 и 3 уровни (низкий и ниже среднего), которые отрицательно влияют на успешность учебной деятельности в целом. Исследование подтвердило ранее высказывавшееся мнение о том, что учебная деятельность младших школьников с ЗПР не сформирована. Возрастных особенностей по сформированности компонентов учебной деятельности и их уровням тоже не выявлено.

2. Выявленный актуальный уровень развития компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР позволяет определить «зону ближайшего развития» каждого из компонентов, основываясь на характеристике более высокого уровня его развития. Благоприятный прогноз развития детей с ЗПР возможен при оказании им последовательной педагогической и психологической помощи, осуществляемой на основе специальных психологических знаний и технологий, разработанных для системы коррекционно-развивающего обучения.

3. Данные, полученные в ходе диагностического исследования актуальны для учителя, работающего в коррекционном классе; учителей, работающих с детьми с ЗПР в инклюзивных классах; руководителей школ, педагогов-дефектологов, специальных психологов, педагогов-психологов. Учет выявленных особенностей поможет в осуществлении фронтальных и индивидуальных форм работы с ребенком и будет способствовать решению задач по повышению качества учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

4. Информация, представленная в статье должна дополнить содержание вузовских программ по профессионально-педагогической подготовке будущих учителей начальных классов к формированию у школьников умений учебной деятельности. Так как основные причины затруднений учителей начальных классов кроются в недостатках их профессионально-педагогической подготовки. От эффективности выработки умений самостоятельной учебной деятельности в начальной школе зависит успешность усвоения учащимися предметных знаний и результативность дальнейшего обучения. Реализация задач требует понимания учителями начальных классов их значимости, владения знаниями и педагогическими умениями, необходимыми для выработки у детей умений самостоятельной учебной деятельности.

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Казахстанский путь - 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17.01.2014 г. [kt.nis.edu.kz/.../ru.../школьная\\_жизнь/застройкой\\_послания\\_президента.as](http://kt.nis.edu.kz/.../ru.../школьная_жизнь/застройкой_послания_президента.as)

2. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Семенюк Л.М. – М., 1996. – 304 с.

3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Яллаева. – М., 1999. – С. 50.

4. Винокурова Г.А. Особенности адаптации на начальном этапе обучения в средней школе учащихся с задержкой психического развития // Психология и практика: Материалы II межрегиональной научно-практич. конф. / под ред. Ю.В. Варданян. – Саранск, 2001. – Вып. 2. – С. 23.

5. Макеева Е.А. Формирование мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2 (4). – С. 15.

6. Ульяновская У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях / У.В. Ульяновская, Н.П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 33.

7. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

8. Шевченко С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 45.

9. Астахова Н.В. Специфика осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 23-24.

10. Лапшин В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М., 1991. – 143 с.

11. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск, 1993. – 61 с.

12. Троценко В.С. // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 170-172.

### Түйіндеме

#### Психикалық дамуы тежелген кіші мектеп жасындағы балалардың оқу әрекеті компоненттерінің ерекшеліктері

И.Г. Елисева, Л.К. Ермекбаева – ТП ҰҒПО, Алматы

Мақалада психикалық дамуы тежелген кіші мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетінің құрамды бөліктерінің қалыптасу деңгейлерін зерттеу нәтижелері ұсынылған. Зерттеу жүргізу үшін біздер «Оқу іс-әрекетінің құрамды бөліктерінің қалыптасу деңгейін бағалау» (Г.В.Репкина, Е.В.Заика) сауалнамасын пайдаландық.

Оқу іс-әрекетінің ерекшеліктері туралы теориялық білімдер оның құрамды бөліктерінің өзгешеліктерін ашып, педагогтардың, зерттеушілердің зейінін психикалық дамуы тежелген кіші мектеп оқушыларының оқу үдерісінде пайда болатын қиындықтарды жеңуге бағыттайды. Психикалық дамуы тежелген кіші мектеп оқушыларының оқу іс-әрекетін қалыптастыруда түзету-педагогикалық жұмыстарының ұйымдастырушылық-әдістемелік негізін анықтауға мүмкіндік береді.

Эксперименталды зерттеу нәтижесінде психикалық дамуы тежелген кіші мектеп оқушысының оқу іс-әрекетінің құрамды бөліктері: оқу-танымдық қызығушылық, мақсат пен мақсат қою, оқу әрекеттері, бақылау және бағалау туралы жаңа білімдер алынды.

**Түйін сөздер:** кіші мектеп оқушысы, психикалық дамудың тежелуі, оқу іс-әрекеті, оқу іс-әрекетінің құрамды бөліктері, оқу-танымдық қызығушылық, мақсат пен мақсат қою, оқу әрекеттері, бақылау, бағалау.

### Summary

#### Features coponents of learning activity of primary school children with mental retardation

I.G.eliseeva, L,K.Yermekbaeva -National Scientific and Practical Centre of Correctional Pedagogy

(Almaty, Kazakhstan)

The article presents the results of studying the level of formation and components of educational activity of younger schoolboys with a delay of mental development. To conduct the study, we used the questionnaire "Assessment of the level of formation components of educational activity" (G.V Repkina, Zaika E.V).

Theoretical knowledge about the features of the training activities will help to reveal the originality of its components and to direct the attention of teachers and researchers to overcome the difficulties encountered in the process of learning in primary school children with mental retardation. It will make it possible to determine the organizational and methodical bases of correctional and pedagogical work on formation of educational activity of younger schoolboys with a delay of mental development.

According to the results of the experimental study, it obtains new knowledge about the components of educational activity of younger schoolboys with a delay of mental development: training and educational interests, goal-setting, training activities, monitoring and evaluation.

**Keywords:** primary school age, mental retardation, learning activities, components, training activities, educational and cognitive interest, goal setting, training activities, monitoring, evaluation.

УДК 376-056.71

## ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ СФЕРАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ғылыми жетекші: **З.Н. Бекбасва** – п.ғ.к., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы [kaznauzake@mail.ru](mailto:kaznauzake@mail.ru)

**Б.Саурыкова** – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6M010500 «Дефектология» мамандығының II-курс магистранты [baglan.sauyikova.89@mail.ru](mailto:baglan.sauyikova.89@mail.ru)

Қазіргі таңда жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың мотивация сферасының ерекшеліктері, оларға түзету-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру арнайы білім берудің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Зерттеулер жеткілікті болғанымен, дегенмен жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың мотивациялық ерекшеліктерін ашатын нақты мағлұматтар аз. Аталмыш жұмыстың жағдайы мен қорытындысы бүгінгі күнге дейін логопедия теориясы мен практикасында ғана емес, сөйлеу тілдік кемістік құрылымындағы мотивациялық үрдістердің ролін түсіну үшін маңызды болып келеді.

**Түйін сөздер:** жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, мотивациялық сфера, сөйлеу тілінің бұзылуы, эмоционалдық ерік ерекшеліктері, мотивация сферасы

Мотивация әрқашанда тұлға мотивациясы болып, оған форма беріп, бәрін дерлік басқарып, тіпті адам өзінің мотивациясын басқара алмаған жағдайда біз оның себебін тұлға бойынан табамыз

Д.А. Леонтьев

Егер балада белгілі қажеттілік болмаса, оны оқыту мүмкін емес. Түрлі сөйлеу тілінің паталогиясы бар балаларды зерттеген ғалымдар осы фактіге басты назар аударып, бірақ оған түрлі атаулар берген: «сөйлеуді қалауы» (М.Е.Хватцев, 1959), «ерік пен сана» (М.Земан, 1962), «мықты стимул» (М.А.Пискунов, 1962), «ересектер мен қарым-қатынас жасаудағы белсенділік» (Г.Л. Розенгард-Пунко, 1963), «қызығушылық», «кемістікті жеңуге талпыну» (Г.И. Семенчук, б, 1977) т.с.с

Сонымен, «қажеттілік» пен «мотив» терминдерінің логопедиялық еңбектерде болмауы психологиялық ғылымның аталмыш даму кезеңіндегі мотивация терминологиясының жағдайына сәйкес келді.

Логопедиядағы қажеттілік және мотив феномендерінің психологиялық трактовкасында біздің ойымызша, Р.Е.Левинаның еңбектері сәйкес келді. Оның ғылыми еңбектері логопсихологияда ғылыми тұрғысынан әлі де іске асырыла қойған жоқ. Өткен ғасырдың 40-50 жылдары Роза Евгеньевна сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларды оқыту барысында дифференциалды ықпал ету қағидаларын ашумен айналысқан. 1951 жылы «Сөйлемейтін балаларды (алалия) зерттеу нәтижесі» атты еңбегінде алғаш логопедияда алалик балалардың сөйлеу тілдік және психикалық жетіспеушіліктерін жүйелі түрде талдап, фонематикалық, көріп қабылдаудың мотивациялық үрдістердің (психикалық белсенділік), кеңістіктік түсініктеріндегі ауытқушылықтардың көп болатындығын айтқан.

Сонымен, 1951 жылы Р.Е. Левина алғашбалалардың сөйлеу тілдік қана емес, сонымен қатар танымдық мүмкіндіктерінің ерекшеліктерін айқындайтын мотивациялық үрдістер сферасындағы «біріншілік жетіспеушілігі» балалар тобын алып бөліп көрсеткен болатын. Автор «аномалия көріністерінің күрделі сипатын» бөліп көрсетіп, бұзылыстар қатарына мотивациялық бұзылыстарды да кіргізді (психикалық белсенділіктердің түрлі формадағы бұзылыстары). Ол балада белгілі қиындықтарды жеңуге бағытталған талпыныстары көп жағдайда сөйлеу тілінің дамуымен байланысты екендігін айтқан.

Р.Е. Левина (1951) бейнелеп көрсеткендей өзге де бұзылыстар мен бірге жүретін мотивациялық бұзылыстар оның ойынша, жалпы баланың даму мен сөйлеу тілін түзету үшін де үлкен «қиыншылық» туғызады екен. Балада тіпті заттық қабылдау дайындығы мен толыққанды фонетикалық қабылдау дайындығы болса да, сөйлеу тілін ары қарай меңгеруі үшін баланың танымдық белсенділігін қалыптастыратын мотивациялық бағытқа мұқтаж екен [1].

Аталмыш жұмыстың жағдайы мен қорытындысы бүгінгі күнге дейін логопедия теориясы мен практикасында ғана емес, сөйлеу тілдік кемістік құрылымындағы мотивациялық үрдістердің ролін түсіну үшін маңызды болып келеді.

Кейін, сөйлеу тілі бұзылыстарының психологиялық-педагогикалық топтастырылуын ашуда, Р.Е.Левина сөйлеу тілі әрекетінің бұзылысы баланың аффективті-жігер сферасының түрлі

формаларын біріктіреді деген қорытындығы келген. Бір жағдайларда бірінші жағдайларда – сөйлеу тілдік әрекетінің мотивациясының төмендеуі байқалса, ал өзгелерінде бала бойындағы коммуникативті қиыншылықтар, стресті жағдайлар мен байланысты басқару үрдістерінің бұзылыстары байқалады (мысалы, тұтықпа).

Е.С. Алмазова эмоциональді ерік сферасының бұзылыстар бар балалардың 3 тобын бөліп көрсетіп, ал бөлу критерийі негізіне баланың логопедиялық сабақтарға, өзінің жағдайына деген қатынасты алға тартқан.

1-топ. Бұл балалар физикалық тұрғыда ауырғаннан шаршаған, өздерінің денсаулығына үмітсіз қарап, сауығып кету мен дауысын қалпына келтіру туралы жігерлері жоқ болып табылады. Балалар ашушаң, аффектілі жағдайларға, жылау мен қыңжылуға бейім. Әрекеттері тұрақсыз, қарым-қатынас орнатуы қиын, контакт барысы көп жағдайда сыртқы, ресми келеді.

2-топ. Аталмыш балаларды ауру да, дауыстың жоқтығы да шаршатпайды. Олар өз денсаулықтарына салбырт қарап, оларда дауысты қалпына келтіру мен жазылу талпыныстары жоқ. Олар өздеріне сыни қарап, қатынасқа жеңіл түсіп, жылыжанды, көңіл күйі тұрақты келеді. Аталмыш топтағы балалардың сипаты мен әрекетер екшеліктері дауыс бұзылысының аз мерзімдігімен түсіндіріледі (мектеп жасына дейінгі кезең)

3-топ. Бұл топқа психологиялық-педагогикалық тексеру барысында эмоциональды сферасынан айтарлықтай ауытқушылықтары байқалмаған балалар кіреді. Балалар қарым-қатынасқа жеңіл түсіп, өзінің дауысын қалпына келтіру мен түзетуге деген талпынысы зор және логопедиялық сабақтарға қызығушылықпен қарайтын балалар жатады [2].

Г.И. Семенчук (1977) және өзге де ғалымдар ринолалиясы бар балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру үшін баланың өз бойындағы кемістікке деген қатынасын өзгерту керектігін пайымдаған [3]. А.Г. Ипполитова (1973) әдебиеттердегі және өзінің бақылау жүргізген катамнестикалық мәліметтерін талдай отырып, ринолалиясы бар басым балалар кемістікті айтарлықтай түзету мен оқуға деген қызығушылық танытатындығын айтқан [4].

Сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі мен әрекетін зерттеуге арналған арнайы әдеби көздерінің зерттеулерінен (Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, Н.Н. Трауготт) мотивациялық сфераға қатысты бұзылыстарды жатқызуға болатын кейбір ерекшеліктер белгілі.

Авторлардың бақылауларын талдай отырып, В.К. Ворбьева (1980) «сөйлеу тілдік жағымсыздық (негативизм)» және «әрекеттік» деп аталатын қалыптаспаған әрекеттің мотивациялық екі түрін бөліп көрсетеді. Біріншісі, алалиясы бар бала өзінің жолдастарымен және ересектермен қарым-қатынасқа түсуден бас тартса, екінші жағдайда «сөйлеу тілдік жағымсыздық» туындатып, қимыл, ымдап сөйлеу сияқты паралингвистикалық құрал деңгейінде қатынастың сөйлеу тілдік формаларынан бас тартады.

В.К. Воробьеваның сөйлейтін кіші сынып оқушыларына жүргізген зерттеу жұмыстары (1980) аталмыш контингенттегі балалардың басым бөлігінің басты әрекеті – ойын әрекеті болыптабылады. Сөйлеу тілі көп жағдайларда ол баланың практикалық әрекетіне аккомпанемент ретінде болған жағдайда белсенді болады. Автор оқыту және сөйлеу тілдік әрекеттің әдістемесін шығару қажеттілігі мен арнайы бағытталған мотивтерді қалыптастыру міндеттерін бөліп көрсетеді. Ол өз барысында бастапқы негізінде әрекеттің мотивациялық негіздерін дамыту кезеңдер бойынша кезендік жұмыс жүйесін қамтиды [5].

Ж.М. Глозман (1987, 2002) ересектердегі афазиялық бұзылыстарды сөйлеу тілдік ауытқушылықтары ретінде қарастырып, ол мотивті тудырудың негізі бола отырып, мотивке әрекет жағжайының жылжуы орын алады. Мағына тудырушы мотивтердің иерархиясының өзгерісі зерттеушінің пайымдауынша қолда бар, жағымды, жағымсыз эффектке ие болады екен. Жағымдылығы науқас мақсатты бағытталған әрекетке тұрақты мотивтендіріліп, жағымсыз эффект сөйлеу тілі әрекеті мен мотивтердің операциялық-техникалық мүмкіндіктері арасындағы қайшылықтармен байланысты болады. Науқас тұлға (аз және көп дәрежеде) осы карама-қайшылықтарды саналы түрде түсініп, бірақ өз бетінше жалпы өмір мақсаттарына орай оларды өз бетінше шеше алмайтын болып келеді. Нәтижесінде психологиялық қорғаныс механизмдері қалыптасып, «сөйлеу тілінің қорқыныштары» феномені ретінде көрініс табатын қарым-қатынас әрекетінің бұзылыстарын жасыру құралдары «табалдырық шеңбері» ретіндегі патологиялық механизмнің туындауына әкеледі (1987, 93 б).

Ж.М. Глозман атап өткен афазиясы бар науқастардың әрекеттік реакциялары Ю.Б. Некрасов (1992) пен Н.Л. Карпова (1997) көрсеткендей, тұтықпамен зардап шегетін ересек адамдар үшін де тән екен. Авторлар мотивацияның бұзылыстары қарым-қатынас бұзылысын анықтаушы болып табылады деген екен. Біздің ойымызша, мағына тудырушы мотивтердің иерархиясының өзгеруі ересектердегі



сөйлеу тілі әрекетіне орай жүреді және ол өмір құндылықтары шкаласында өз орнын әлдеқайда тауып қойды. Балаларда мотивацияның қалыптасуының басқа жолы болады [6].

Е.Н. Винарская (1987) алалиясы бар балалардың коммуникативті-танымдық дамуын зерттей отырып (Р.Е. Левина бойынша ЖСТД 2-деңг), аталмыш балалардың жалпы коммуникативті-танымдық әрекеттері зардап шекпей, тек олардың операциялық – техникалық құралдары зардап шегеді.

Сонымен, талданылған зерттеу жұмыстарын қарастыра келе сөйлеу тілінің паталогиясы бар балалардың, соның ішінде мектеп жасына дейінгі балалардың мотивация мәселесі жеткіліксіз зерттелінген деп айта аламыз. Сонымен, қатар логопедиялық көмек алу барысындағы мотивация мәселесіне қатысты деректер де аз. Ауытқушылықтың психологиялық құрылымындағы мотивация мәселелері де маңызды болып отыр. Ал, аталмыш ауытқушылықтарды ескермеу, түзетушілік жұмыстың нәтижелі емес әдістері мен тәсілдерін қолдануға әкеледі. Сондықтан, зерттелініп отырған мәселені жіті қарастыру логопсихология мен логопедиялық жұмыстың теориясы мен қатар практикасының да ары қарай оңтайлы дамуына ықпал етеді.

- 1 Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967
- 2 Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. - М., Просвещение, 1973.
- 3 Семенчук Г.И., Вакуленко В.И., Дербалюк Л.Я. Нарушения слуха и речи при врожденных незаращениях неба. Киев, Здоровье, 1977.
- 4 Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия. М., Просвещение, 1983.
- 5 Воробьева В.К. О роли мотивации в порождении связного высказывания // Тезисы докладов VI Всесоюзных педагогических чтений. -М., 1982, с.146-147.
- 6 Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М, Academia, 2002

#### Резюме

##### Особенности мотивационной сферы детей с общим недоразвитием речи

Бекбаева З.Н.- к п н, ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

Саурыкова Б.- магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология»

В статье дается теоретический обзор исследований по изучению особенности сферы мотивации детей с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи, нарушения речи, особенности эмоционально-волевой сферы, сфера мотивации.

#### Summary

##### Features of motivational sphere of children with general speech underdevelopment

Bekbaeva Z.N. – c p s, senior lecturer of department of special education of KAZNPY name after Abai Almaty

Saurykova B. – 2<sup>d</sup> course master specialty of Defectology / Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,

In article the theoretical review of researches on studying of feature of the sphere of motivation of children with the general underdevelopment of the speech is given.

**Keywords:** children with the general underdevelopment of the speech, violation of the speech, feature of the emotional and strong-willed sphere, the sphere of motivation.

УДК 159.9:37.041:373.2.01

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

( тезисы выступления на Круглом столе  
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В КАЗАХСТАНЕ»

г. Алматы. 9 декабря 2016 года)

**Махаманова Маржан Нурмухановна** – ведущий специалист-логопед Республиканского Детского реабилитационного центра. Казахстан. Астана..

**Махаманова Майра Нурмухановна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии Казахского государственного женского педагогического университета. Казахстан, Алматы. [madinaeraly@mail.ru](mailto:madinaeraly@mail.ru)

В выступлении рассматриваются особенности общения детей с нарушением речевого развития, а также возрастные уровни развития коммуникативной деятельности; показана важность данной проблемы в аспекте обновления содержания высшего образования по специальности «5В 010500- Дефектология»

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность, общение, дошкольный возраст, развитие.

Проблема диагностики и коррекции задержки психического развития (ЗПР) в дошкольном возрасте продолжает оставаться актуальной.

Учитывая имеющиеся в детской психологии данные об особенностях и возможностях формирования эмоциональной сферы у детей в старшем дошкольном возрасте, а также положения Л.С. Выготского о взаимосвязи в процессе развития «аффекта и интеллекта», мы предположили, что: 1) нарушение темпа интеллектуального развития у детей с ЗПР, их личностного становления не может не сказаться на своеобразии формирования их эмоциональной сферы, в частности характеризующей их отношения к близким взрослым; 2) на формирование эмоционального отношения к близким людям у ребенка с ЗПР большое влияние оказывает специфика детско-родительских отношений; 3) специально разработанная система педагогических средств коррекции психического развития дошкольников с ЗПР в диагностико-коррекционных группах в дошкольном учреждении может быть дополнена специфическим содержанием, нацеленным на коррекцию сферы их эмоционального развития.

Психолого-педагогический аспект изучения дошкольников с ЗПР— сравнительно новый в специальной психологии. В настоящее время в науке накоплены данные об усугублении дефектов психического развития этих детей под влиянием негативных микросоциальных и микропедагогических условий.

Можно предположить, что дефицит эмоциональных контактов дошкольника с ЗПР со взрослыми, сверстниками, их ущербность не могут не затруднять или не искажать его личностное становление. Изучая особенности общения детей с ЗПР, мы опирались на общие закономерности развития психики, в частности общения, у полноценно развивающихся детей, разработанные в концепции деятельностного подхода к общению (Лисина М. И.). В исследованиях этого направления было показано, что развитие «общения со взрослым у детей от рождения до семи лет происходит как смена его основных форм»: ситуативно-личностная форма общения, ситуативно-деловая форма общения, внеситуативно-познавательная форма общения, внеситуативно-личностная форма общения.

Выделенные в исследованиях школы М. И. Лисиной (Шерьязданова Х.Т., Махаманова М.Н) возрастные уровни развития коммуникативной деятельности послужили для нас критериями сформированности общения у ребенка с ЗПР.

Технология развивающего общения и взаимодействия представляет достаточно сложную научно-практическую задачу - развивающее содержание, эмоциональная окрашенность, коммуникативная активность, инициатива, личностная ориентированность общения, позволил выявить ряд проблем создающих препятствия для эффективного развития личностной готовности детей к школе. Этот вопрос требует своей дальнейшей разработки.

1 Выготский Л.С. Детская психология // собр.соч. в 6 т. М., 1984. – т4. – 431 с.

2 Лисина. М.И. Проблема общения онтогенеза М., «Педагогика» 1986, 143 с.

Түйіндеме

Сөйлеуінде бұзылысы бар балалардың коммуникативті іс-әрекетінің ерекшеліктері  
Махаманова М. Н.- жетекші маман – логопед, Республикалық балалар сауықтыру орталығы  
Махаманова М.Н. – *ис.з.к.*, доцент Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті  
*madinaeraly@mail.ru*

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық дамуы және коммуникативтік әрекеттегі қарым-қатынастың жас ерекшелік деңгейлері қарастырылады.

Түйін сөздер: коммуникативтік әрекет, қарым-қатынас, мектепке дейінгі кезең, даму.

Summary

**Communication: characteristics and specifics of development of preschool age**  
Makhmanova M.N. – *Leading Specialist-Speech Therapist, Republican Childrens' Rehabilitation Center*  
Makhmanova M.N. – *candidate of pedagogical sciences, associate professor Kazakh State Women's Teacher Training University*

The article deals with the problems of formation and development and age levels of communication in preschool years.

**Keywords:** development, communication, specificity, preschool age, communicative activities.

УДК: 376.072

## ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Завалишина О.В. – *к.п.н.*, доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы. *olga.zavalishina22@mail.ru*  
Сардарова З.О. – магистрант 2 курса, КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, *sardarovazarina93@mail.ru*

В статье рассматриваются исторический аспект и современное состояние проблемы изучения детей с задержкой психического развития. В контексте изменения концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с отклонениями в развитии раскрываются необходимые условия развития ребенка с задержкой психического развития, его подлинной интеграции в общество.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, клиническая классификация, интеграция, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема слабовыраженных отклонений в психическом развитии возникла и приобрела особое значение, как в зарубежной, так и в отечественной науке лишь в середине XX в., когда вследствие бурного развития различных областей науки и техники и усложнения программ общеобразовательных школ появилось большое число детей, испытывающих трудности в обучении. Тестирование таких учащихся показало, что их интеллектуальные показатели нередко занимают промежуточное положение между «нормой» и умственной отсталостью. Решение вопросов диагностики осложнило появление среди детей с трудностями в обучении «невоспитанных» учеников, с отклонениями в поведении, с сенсорной патологией. Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. [1] Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось направлением таких детей во вспомогательные школы, которые появились в 1908 - 1910 гг. Вместе с этим исследователи выделили из УО детей таких, которые через непродолжительный период обучения в специальной (вспомогательной) школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности. Однако при клиническом обследовании все чаще у многих из детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательной школы, не удавалось обнаружить специфических особенностей, присущих умственной отсталости.

Комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в советской дефектологии в 60-е гг. Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития детей с ЗПР в сравнении с другими аномалиями развития, а также в сравнении с полноценно развивающимися детьми была обусловлена главным образом нуждами педагогической практики. Переход школы на новые усложненные программы

усугубил проблемы стойко не успевающих учащихся. В то же время развертыванию комплексного клинико-психолого-педагогического изучения обозначенной детской категории способствовал накопленный к этому времени опыт углубленной разработки проблем дифференциальной диагностики. [2]

Проведение комплекса исследований этой аномалии развития, начатое в НИИ дефектологии СССР в 1960-х гг. под руководством Т.А.Власовой и М.С.Певзнер, было продиктовано насущными потребностями жизни: с одной стороны, необходимостью установления причин неуспеваемости в массовых школах и поисков способов борьбы с нею, с другой - потребностью дальнейшей дифференциации умственной отсталости и других клинических нарушений познавательной деятельности. По всем изучаемым показателям психосоциального развития дети данной категории качественно отличаются от других дизонтогенетических расстройств, с одной стороны, и от «нормального» развития - с другой, занимая по уровню психического развития промежуточное положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися сверстниками.

В 50 - 60-х гг. эта проблема приобрела особую значимость, в результате чего под руководством М.С.Певзнер, ученицы Л.С.Выготского, специалиста в области клиники умственной отсталости, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. Резкое увеличение неуспеваемости на фоне усложнения программ обучения заставило ее предположить существование каких-то форм психической недостаточности, проявляющихся в условиях повышенных учебных требований. Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование стойко неуспевающих учеников из школ различных регионов страны и анализ огромного массива данных лег в основу сформулированных представлений о детях с задержкой психического развития (ЗПР). По мере изучения психологических особенностей этих учащихся увеличивалось число терминов для их описания в специальной литературе: субнормальные дети; невоспитанные; подвергшиеся культурной депривации; недисциплинированные; с минимальной мозговой дисфункцией; пограничной умственной отсталостью; психическим и психофизическим инфантилизмом; темповой задержкой психического развития; как о неуспевающих школьников. [3]

Наиболее распространенным оказался термин «задержка психического развития» (Э. Крепелин, В.И. Лубовский). Он стал использоваться во всех официальных документах Министерства образования, в большинстве научных исследований. Термин «задержка психического развития» предложен Г.Е. Сухаревой. Она отмечала, что исследуемый феномен характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию. Так появилась новая категория аномальных детей, не подлежащих направлению во вспомогательную школу и составляющих значительную часть (около 50%) неуспевающих учеников общеобразовательной системы обучения. Работа М.С.Певзнер «Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний» (1966) и книга «Учителю о детях с отклонениями в развитии», написанная совместно с Т. А. Власовой (1967), являются первыми в ряду психолого-педагогических публикаций, посвященных изучению и коррекции ЗПР. Согласно современным научным представлениям, дети младшего школьного возраста с ЗПР при определенных психолого-педагогических условиях способны постепенно «догонять» своих нормально развивающихся сверстников. В клинической и психолого-педагогической литературе представлено несколько классификаций задержки психического развития у детей. Все более привлекал интерес к изучению явного отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников, данную работу проводили психологи-исследователи В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, И.Ю.Кулагина, Т.Д. Пускаева и др. [4]

Первая клиническая классификация ЗПР была предложена в 1967 г. Т.А. Власовой и М.С.Певзнер. В рамках данной классификации рассматривались два варианта задержки психического развития. Один из них связывался с психическим и психофизическим инфантилизмом, при котором на первый план выступает отставание в развитии эмоционально-волевой сферы и личностная незрелость детей. Вторым вариантом связывал нарушения познавательной деятельности при ЗПР со стойкой церебральной астенией, для которой характерны нарушения внимания, отвлекаемость, быстрая утомляемость, психомоторная вялость или возбудимость.

Автором следующей классификации является В.В. Ковалев (1979). Он подразделял задержку психического развития на дизонтогенетический и энцефалопатический варианты. Для первого варианта характерно преобладание признаков незрелости лобных и лобно-дизинцефальных отделов головного мозга, для второго — более выражены симптомы повреждения подкорковых систем.

Более поздняя классификация на основе учета этиологии и патогенеза основных форм задержки психического развития была предложена в 1980 г. К.С. Лебединской. Она вошла в литературу, как этиопатогенетическая классификация. В соответствии с ней выделяются четыре основных типа задержки психического развития: задержка психического развития конституционального генеза; задержка психического развития соматогенного генеза; задержка психического развития психогенного генеза; задержка психического развития церебрально-органического генеза. [5]

Одновременно с этим возникает еще один дискуссионный вопрос о корректности использования диагноза «ЗПР» по отношению к детям старше 10 - 12 лет. Парадокс состоит в том, что многие ученые и практики продолжают настаивать на существовании отставания от показателей «нормы» психического развития у подростков (Г.В. Грибанова, Г.Б. Шаумаров, Е.Л. Морцинина). Одновременно с этим высказываются и противоположные убеждения в том, что за период обучения в начальной школе разные формы задержки психического развития могут быть устранены, так что после 10 - 12 лет жизни ребенка диагноз должен быть снят. Большинство специалистов не склонны абсолютизировать оптимистичный прогноз психологической коррекции временного отставания в развитии каждого ученика (С.С. Мнухин, Е.С. Иванов, Т.А. Власова, В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, В. В. Ковалев). Так, по уровню интеллектуального развития, диагностируемого с помощью теста Векслера, дети с ЗПР часто оказываются в зоне так называемой пограничной умственной отсталости (IQ от 70 до 90 условных единиц). [6]

В конце XX века специальная психология и педагогика располагают рядом исследований, посвященных изучению психологических особенностей детей с ЗПР: памяти (Н.Г.Поддубная, 1975; Н.Г.Лутоян, 1977; В.Л.Подобед, 1981); речи (В.И.Лубовский, 1978; Е.С.Слепович, 1978; Р.Д.Триггер, 1981; Н.Ю.Борякова, 1983); мышления (Т.В.Егорова, 1975; С.А.Домишкевич, 1987; И.А.Коробейников, 1980; Т.А.Стрекалова, 1982); игровой деятельности (Л.В.Кузнецова, 1984; Е.С.Слепович, 1990); учебной деятельности (Г.И.Жаренкова, 1975; С.Г.Шевченко, 1994); личности (Е.Е.Дмитриева, 1990; Е.Н.Васильева, 1994; Г.Н.Ефремова, 1997). [7]

Ряд специфических особенностей в познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере и поведении детей с задержкой психического развития выявили ученые, изучавшие психические процессы и возможности обучения данной категории детей (Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Р. Д. Триггер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенкова и др.). В последующем начинается более глубокое изучение детей с ЗПР: вопросы анатомо-физиологических проявлений (В.В.Ковалев, 1979); нейропсихологическое исследование детей (Л.М.Шипицына, О.В.Заширинская); изучение устойчивости внимания у детей (Г.И.Жаренкова); изучение особенностей памяти (Н.Ю.Борякова); диагностично опосредствованное запоминание (В.Л.Подобед, Н.Г.Лутоян, Т.В.Егорова); особенности мышления и речи (Т.В.Егорова, Е.В.Мальцева, Н.П.Сакулина); особенности эмоциональной сферы детей (З.Тржесоглава, М.Вагнерова). [8]

В последние годы особое внимание в педагогической теории и практике обращено на переосмысление концептуальных подходов к обучению детей с отклонениями в развитии и совершенствование содержания этого обучения в новых социально-экономических условиях. Проблема задержки психического развития осознается как одна из наиболее актуальных проблем психологии и педагогики как у нас в стране, так и за рубежом. Большой вклад в разработку данной проблемы внесли казахстанские ученые: Адилова М.Ш., Каримова Р.Б., Коржова Г.М., Махаманова М.Н., Елисеева И.Г., Завалишина О.В. и др.

В настоящее время особенно актуальны вопросы включения детей данной категории в общеобразовательный процесс. Образовательная интеграция является наиболее эффективной для детей с ЗПР, которые по уровню психофизического и речевого развития близки к возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению с нормально развивающимися детьми. Трудности, которые испытывают дети с ЗПР, могут быть обусловлены недостатками как в регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем), так и в ее операциональном компоненте (сниженным уровнем развития отдельных психических процессов, моторными нарушениями, нарушениями работоспособности). Перечисленные выше характеристики не препятствуют освоению детьми общеобразовательных программ развития, но обуславливают необходимость определенной их адаптации к психофизическим особенностям ребенка. Сегодня в инклюзивные классы направляются дети с ЗПР и легкими нарушениями интеллектуального развития. Учитель, работающий в классе, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, является центральной фигурой психолого-педагогической поддержки и помощи. В его задачи входит планиро-

вание и проведение уроков, коррекционных занятий и воспитательных мероприятий с детьми, а также составление индивидуальной программы обучения ребенка с особыми образовательными потребностями. Требования к уровню подготовки детей с ЗПР соответствуют требованиям, предъявляемым к ученикам школы общего назначения. При выполнении этих требований к обязательному уровню образования необходимо учитывать особенности развития детей с ЗПР, а также их возможности в овладении знаниями, умениями, навыками по каждому предмету. Детям с особо выраженными локальными недостатками (аграфия, акалькулия) дается возможность быть переведенными в следующий класс при неполном овладении программой по предмету, освоение которого осложняет локальный дефект. Параметры измерителей учебных достижений учащихся школы для детей с ЗПР аналогичны параметрам для детей, обучающихся в школе общего назначения. Конкретные задания, разрабатываются педагогами, работающими с детьми, с учетом клинико-психологических особенностей детей с ЗПР и их возможностей в получении образования. [9].

Таким образом, комплексные психолого-педагогические исследования детей с ЗПР позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразие психического развития детей данной категории, детей, научно обосновать и разработать систему изучения, коррекционно-развивающего обучения и психолого-педагогической помощи детям с ЗПР. Дальнейшего исследования требуют вопросы: научное обоснование совокупности организационно-педагогических условий обучения детей с ЗПР средствами инклюзивного образования, разработка содержания психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ЗПР в общеобразовательном учреждении и др.

Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-0#ixzz4SXxfubZV>.

1 Волкова Т.О. «Взаимодействие педагога с родителями детей с ЗПР», 2014г. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/05/29/vzaimodeystvie-pedagoga-s-roditelyami-detei-zpr>

2 «Психологические особенности детей с задержкой психического развития дошкольного возраста», Москва 2009 г. [http://mirznaniy.com/info/a198925\\_psikhologicheskie-osobennosti-detei-s-zaderzhkoy-psikhicheskogo-razvitiya-doshkolnogo-vozrasta](http://mirznaniy.com/info/a198925_psikhologicheskie-osobennosti-detei-s-zaderzhkoy-psikhicheskogo-razvitiya-doshkolnogo-vozrasta)

3 Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии М.: Просвещение, 1973

4 Московская открытая социальная академия. «Психологические особенности детей с задержкой психического развития дошкольного возраста» - Москва, 2009 г.

5 Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. Учебное пособие. Под редакцией Стребелева Е.А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. -- М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 312 с. [doshkolnaya-pedagogika.djvu](http://doshkolnaya-pedagogika.djvu)

6 История изучения и терминология ЗПР, <http://www.studfiles.ru/preview/1714051/>

7 ЯГПУ, Центр информационных технологий обучения. Задержка психического развития (введение в проблему)- 2008 г.

8 Ленинградский Государственный университет им. А.С. Пушкина. «Особенности проявления свойств внимания детей ЗПР старшего дошкольного возраста»- 2014 г.

9 Маценко Е.Н. «Формирование безбарьерной образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями», г. Петропавловск, 2016 г.

#### Түйіндеме

##### Психикалық дамуы тежелген балалардың дамуын зерттеу тарихы

О.В. Завалишина – п.ғ.к., арнайы білім беру кафедрасының доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ

З.О. Сардарова – Абай атындағы ҚазҰПУ 6МО20200 - Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Мақала термин «психикалық дамуы тежелген» шығу талқылайды. Біз балалардың кезең-кезеңмен зерттеу психикалық дамуы тежелген тарихи талдау жасау.

**Түйін сөздер:** психикалық дамуы тежелген, клиникалық жіктелуі, интеграция, психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету.

#### Summary

##### History and current status of the study of children with lagged psychical development

O. Zavalishina – candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of special education KazNPU named after Abai

Z.Sardarova – 2<sup>nd</sup> course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai.

The article discusses the origin of the term "lagged psychical development ". We give a historical analysis of the phased study lagged psychical development in children

**Keywords:** lagged psychical development, clinical classification, integration, psychological and educational support.

УДК 378.091:376-056.39

## ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДА ЕРТЕГІЛЕРДІҢ РӨЛІ

Ғылыми жетекші: **Қ.Қ. Өмірбекова** – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының профессоры, [kutzhah312@mail.ru](mailto:kutzhah312@mail.ru)

**А.К. Молдабаева** – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, [ainura.moldabaeva93@gmail.com](mailto:ainura.moldabaeva93@gmail.com)

Бұл мақалада көптеген ғалымдардың зерттеулерінде мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілінде ертегілердің маңызы туралы айтылған. Мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту, олардың мектепке дайындығын қамтамасыз етеді, сол себепті аталған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жолдары қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Осыған орай мақаланың мақсаты жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілердің рөлін ашып көрсету.

**Түйін сөздер:** байланыстырып сөйлеу, метафора, деформацияланған мәтін.

Р.Е. Левина, В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, Е. В. Мальцева, Е. А. Логинова, Р. И. Лалаева және т.б. көптеген ғалымдардың зерттеулерінде мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілінде ертегілердің маңызы туралы айтылған. Мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту, олардың мектепке дайындығын қамтамасыз етеді, сол себепті аталған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жолдары қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Осыған орай мақаланың мақсаты жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілердің рөлін ашып көрсету. Егер логопедиялық жұмыс кезінде ертегілерді мақсатты бағытталған түрде қолданар болса, онда жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейі жоғарылайды. Байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейі балалардың эмоционалды ерік-сферасының дамуына әсер ететіні белгілі [1].

Пескишева Т.А. ЖСТД 3-ші деңгейдегі балалардың сөйлеу тілін сипаттағанда, олардың өзіндік сөйлеуде, сюжетті суреттер бойынша, суреттер сериясы бойынша, әсіресе ұсынылған тақырып бойынша әңгіме құрастыруда қиналатынын белгілейді [2].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін зерттеу мәселесі ресейлік автор В.П. Глуховтың арнайы зерттеуінің пәні болды. Оның пікірі бойынша, ЖСТД балалардың көбі таныс ертегінің мазмұнын айтуда қиналады, әсіресе, әңгімелеудің басында және кейіпкерлердің әрекеттерінің кезектілігін айтқанда: Сюжетті суреттер сериясы бойынша әңгімелегенде балалар сюжеттің жеке фрагменттерін тұтас хабарламаға біріктіргенде қиындықтарға тап болады; суреттерді қабылдау аясы шектеулі, негізгі кейіпкерлердің іс-әрекеттерін көрсететін моменттерді тастап кету, себебі аталған балалардың қабылдау, зейін процесстерінің жеткіліксіздігі, предикативті (субъект-объект) қатынастарды белгілеу. Сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстарында сюжетті жағдайдың мағыналық жағын жалпылай алмай, балалардың әңгімесі тек сөздердің санымен ғана шектеледі. Өз тәжірибесінен айтқан әңгімелерінің мазмұны кедей, және ақпараты аз болады. Ұсынылған тақырып бойынша әңгімелері сюжеттің аяқталмауымен, детализацияның жоқтығымен, әңгімелеуінің байланыссыз болуымен (кейбір сөздерді тастап кету, сөйлемдердің арасында мағыналық және синтаксистік байланыстың жоқтығы, әңгіме бөлімдерінің арасындағы байланысты бұзатын әрекеттерді тастап кету) сипатталады.

Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркинаның ойы бойынша, жалпы сөйлеу тілі дамымаған 3-ші деңгейдегі балалар сөз қоры мен ана тілінің грамматикалық құрылымын меңгергендегі қиындықтары байланыстырып сөйлеу тілінің даму процесін кешеуілдетіп, диалогтық сөйлеу тілінен контексттіге уақытылы өтуді кешеуілдетеді екен. Олардың сөйлеуіне арнайы назар аударылмаса балалар енжарлық танытып, қарым-қатынастың көшбасшысы болмай, монологтық сөйлеу тілінің барлық формаларының қалыптасуы бұзылады. Әңгімелеуде балалар ақпараттардың логикалық кезектілігін жеткізгенде қателесеіп, сюжеттің жеке бөлімдерін немесе кейіпкерлерді тастап кетеді. Әңгімелеуде балалар жеке заттар мен әрекеттерді тізіп айтумен ғана шектеледі.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы мәселесін қарастырғанда ЖСТД топтарындағы моторлы алалиясы бар балалардың байланыстырып монологтық сөйлеуін сипаттау қажет [3].

Әңгімелеудің туындау барысында барлық операциялардың жеткіліксіздігін айта келе, зерттеушілер сөйлеу әрекетінің механизміндегі алдыға шығумен кері байланыс жүйелерінің бұзылуын, іштей бағдарламалау мен сыртқа шығарудың бұзылысын да белгілеп отыр.

Сөйлеу операцияларының (ой-түрткі, бағдарламалау, сөйлеу материалын іріктеу және талдау) қалыптаспауы мынаған әкеліп соғады: бала өз ойын лексикалық және грамматикалық жағынан дұрыс өңдей алмайды, мәтінді айтып бере алмайды, сурет немесе суреттер сериясы бойынша байланыстырып әңгіме құрастыра алмайды. Моторлы алалиясы бар балаларда монологиялық сөйлеу тілінің іске асырылуына қажетті дайындық кезеңі толық қалыптаспайды, себебі байланыстыру формасындағы қатынасқа қажеттілігі жоқ, жалпы және сөйлеу белсенділігі (мотивациялық белсенділігі) бұзылған болады.

Л.В.Мелехова моторлы алалиясы бар балалардың монологтық сөйлеу тілін зерттеп, олардың оқығанын айтып берудегі қиындықтары және фразалардың аграмматикалық болуы, фразалардың арасындағы үзілістердің ұзақтығы, бұрмаланған сөздердің санының көптігін атаған.

Л.А.Данилова: моторлы алалиясы бар балаларда «ешқандай калыпты байланыстырып сөйлеуі болмаған» деген.

Г.В.Гуровец олардың қиындықтары «сөйлеуді бастап айту» механизмінде, әңгімелеу кезіндегі толық әңгіменің сызбасын құруда деген.

В.А.Ковшиков, моторлы алалияда сөздер мен сөз тіркестерін іріктеуінің, фразаны және мәтінді құру әрекеттерінің қалыптаспауымен бірге іштей бағдарламалау (терең синтаксистік құрылымдар) бұзылады дейді. Бұл сияқты бұзылыстардың негізінде ойды айту кезіндегі тілдік операциялардың (лексикалық, грамматикалық, фонетикалық) қалыптаспауы жатыр дейді.

Е.Ф.Соботовичтің ойы бойынша, моторлы алалияда негізгі болып табылатын, ол- тілдің белгі (знаковая) жүйесін меңгеруінің бұзылысы. Балаларда бағдарламалау, әңгімелеу кезінде тіл материалын іріктеу мен талдау операциялары қалыптаспайды; соның салдарынан әңгімелеудің тілдік өңделуі бұзылады. Лексикалық-грамматикалық құрылымның барлық аспектілері қалыптаспайды: сөздерді іріктеп, орынмен орналастыру, грамматикалық құрылымы және дыбыстық өңделуі.

В.К.Воробьева моторлы алалиясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуін зерттеп, оларда сюжетті суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру кезіндегі сюжеттің логикалық бөлімдерін жеткізудегі қиындықтары, олар кейін жағдайлардың қарапайым кезектілігін айту бұзылыстарын тудыратыны жөнінде айтқан. Моторлы алалиясы бар мектеп жасындағы балалардың контексті сөйлеуі әр түрлі себептер бойынша бұзылады: жоспарлау процесінің ішкі бұзылысы салдарынан контекст қате болуы мүмкін, немесе контекст іске асырылу процесінің бұзылу салдарынан тоқырайды, яғни ішкі сызбаны сыртқы сөйлеу тіліне ауыстыруда.

Ең алғашқы мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балаларға көпапспектілі зерттеулер жүргізу арқылы Р.Е.Левина бастаған КСРО-ның дефектолог ғалымдары (Г.И.Жаренкова, Г.А.Каше, Н.А.Никашина, Л.Ф.Спирова, Г.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястебова, және т.б) ХХг –жылдары жалпы сөйлеу тілі дамымауының теориялық аспектілерін жасай алды.

Отандық логопедияда күрделі тілдік бұзылыстар жалпы сөйлеу тілінің дамымауы ретінде қабылданды.

Р.Е.Левина мен оның дефектолог қызметтестері, сонымен қоса ЖСТД-ның тілдік қарым-қатынас құралының түгелдей жоқ болуы мен фонетика-фонематикалық және лексико-грамматикалық дамымаушылықпен байланысты байланыстыра сөйлеудің толық түріне дейінгі пайда болу себептерінің периодизациясын жасады. Осымен байланысты «сөздік қордың аздығы, аграмматизм» фонематикалық қабылдау мен дыбыс айтудың жетіспеушілігі белгілері ортақ болатын ЖСТД ІІІ деңгейін анықтады. Аталғандардың пайда болу деңгейлері әртүрлі.

Е.Т. Корицкая мен Т.А.Шимкович ЖСТД ІІІ деңгейдегі балалардың сипаттаушы –хабарлаушы тілдің толық қалыптасу барысын сипаттай отырып, олар ұсынылған сюжеттік суреттер бойынша, суреттер топтамасы бойынша және тапсырылған тақырып бойынша айтарлықтай қиындықтар байқалатынын атап өтеді.

В.Г.Глуховтың өткізген арнайы зерттеуінің пәні ретінде ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың монологиялық тілінің жағдайы қарастырылды. Бұл балалар, тіпті, өздеріне таныс мәтіннің мазмұнын айтып беруде бастапқы кезеңі мен кейіпкерлердің әрекетінің кезектілігін сақтауда айтарлықтай қиналады. Сюжеттік суреттер бойынша үзінді сюжеттерді тұтас егін айтуда қиналады. Сонымен қоса бұл балаларға суретті дұрыс қабылдау, кейіпкерлердің негізгі әрекеттерін бейнелейтін кезеңдерді тастап кету, қабылдау процесінің төмендігі, предикативтік қарым-қатынасты орнатудағы қиындықтар



тән. Қиын жағдайларда сюжеттік жағдайларды мағыналық жағының жетіспеушілігінің себебінен әңгіме тек сюжет элементтерді атап шығумен ғана сипатталды. Өз ойынан шығарып айтқан әңгімелер құрылымы жағынан жұтаң келеді. Берілген тақырып бойынша әңгіме құрауда сюжеттің кезеңдері аяқталмаған, детализацияның жетіспеушілігі, әңгіменің байланысының бұзылысы (сөйлемдер арасындағы мағыналық және интаксистік байланыстың жоқтығы, әңгіме бөліктерінің арасындағы байланыстың болмауы) байқалады.

Г.Б.Филичева, Г.В.Чиркина ЖСТД ІІІ деңгейіндегі балалардың сөздік қоры мен ана тілінің грамматикалық құрылымын меңгеруде байланыстырып сойлеудің бұзылысы байқалады. Әңгімелеу барысында балалар логикалық кезектілікті шатастырады, сюжеттің кей тұстарын тастап кетеді. Әңгіме құрау барысында жеке заттар мен әрекеттерді тек атап шығады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы мәселесін қарастырғанда моторлы алалиясы бар балалардың монологиялық байланыстыра сөйлеу тілінің жағдайын сипаттап кеттік.

Ойдың пайда болу процесстерінің аяқталмағандығын ескере отырып, ғалымдар сөйлеу әрекетінің механизмінің кері және тура байланысының бұзылысын, ішкі бағдарламалау мен сыртқы іске асырудың бұзылысын атап өтеді. Сөздік операциялардың дұрыс қалыптаспағандығынан (бағдарла-малау, сөздік құрамды талдау мен жинақтау, ойлану) бала өз ойын дұрыс ұйқастыра алмайды, мәтіннен түсінгенін айта алмайды, сурет бойынша байланысқан әңгімені құрай алмайды.

Моторлы алалиясы бар балаларды монологиялық тілдің қалыптасуына қажетті барлық дайындық кезеңі құрастырылмаған болып табылады.

Л.В.Мелихова моторлы алалиясы бар балалардың монологиялық сөйлеуін меңгере отырып, оларды негізгі бұзылыстар оқылған әңгімеден түсінік айту кезінде аграмматикалық сөз тіркестері ретінде, олардың арасындағы ұзақ кідіріс түрінде, өзгертілген сөздердің санының көбеюі түрінде көрінеді.

Л.А.Данилова моторлы алалиясы бар балаларда «ешқашан қалыпты толық сөйлеу тілі болмаған» деп топшылайды.

Г.В.Гуровец оларды «сөйлеудің іске қосылу» механизмінде, ойдың толық схемасын құрастыруда қиындықтарға кезігетінін айтты.

С.Н.Шаховская моторлы алалиясы бар балаларда сөздің пайда болуы мен оның өзіндік дамуының кешеуілдеуі атап кетеді: сөздік қор кешеуілдеп дамиды, сөздік тәжірибиеде дұрыс қолданылмайды. «Сөздің моторлы құрылымының нашарлығынан балалар сөздегі дыбыстар мен сөз тіркесіндегі сөздердің кезектілігін сақтай алмайды» бір сөзден екінші сөзге ауыса алмайды. Бұл парафазияның көптігіне, қайта құруға, персевирация мен контоминацияға әкеліп соғады. Алалия мен ауыратын балалар морфологиялық және синтаксистік білімнің барлық жағдайларында, сөз бен сөйлемнің құрылымын өзгертуде қиындықтарға жолығады. Олардың тілдерінде қиысу мүлдем кездеспейді, етістіктік меңгеру мен атаулар қате толтырылады, шылау мүлдем қолданылмайды, туынды және түрлендіруші жұрнақтарды пайдалануда дәлдік жетіспейді. Мұның барлығы байланыстыра ойлаудың бұзылысына әкеліп соғады [4].

Р.Е.Левина, С.С.Ляпидевский, Н.Н. Трауготт, М.Е.Хватцев және басқа да ғалымдардың пікірінше сөйлеу тілі жағдайына байланысты аллалиясы бар балаларда ақыл-ойы екіншілік өзгерген. Интеллектуалды жетіспеушілік түсінік ойлаудың дамымауынан, «символикалық функцияның» қалыптаспауынан, абстрактілі ойлау қабілетінің жеткіліксіздігінен, семантикалық бұзылыстардан көрініс табады, сойлеу бұзылысының ауырлығына байланысты екіншілік сипатқа ие.

Моторлы алалиясы бар балаларға сөздік нұсқау арқылы емес, көрнекі түрде берілген тапсырмаларды орындау оңайға соғады.

Р.Е. Левина алалиясы бар балаларды сөйлеу және басқа да психикалық іс-әрекеттерінің жеткіліксіздігін жүйелі кезектілікпен дифференциалды талдау тұрғысынан өткізген классификациясын (топтастыруын) ұсынды. Классификация 4 топтағы балаларды қамтиды: есту арқылы қабылдауы бар балалар, мотивациялық процестерінің бұзылыстары бар балалар, мотивациялық процестерінің бұзылыстары бар балалар, көру арқылы қабылдауы жеткіліксіз балалар, кеңістікті елестетуінің қалыптасуында қиындықтары бар балалар, кеңістікті елестетуінің қалыптасуында қиындықтары бар балалар Р.Е.Левинаның жүйелі талдау әдісін қолдану алалиясы бар балаларда құрылымы мен патопсихологиялық табиғатына байланысты біріншілік және екіншілік кемістіктерді бөліп қарастыруға мүмкіндік береді. Автор дәлелгендей, психикалық іс-әректің кез-келгенінде (акустикалық, оптикалық, кеңістік, мотивациялық) белгілі бір біріншілік кемістіктің болуы, тек сөйлеу тілі бұзылыстарына екіншілік тежелуіне алып келеді.

Р.Е.Левинаның жұмысында келтірілген алалиясы бар балаларды оқыту мен зерттеудің сипаттама-сына сай, мұндай балалардың жоғарғы танымдық іс-әрекеттің бұзылысы сөйлеу іс-әрекеті секілді жүйелік өзгерістерге ұшыраған, тек одан да жоғары деңгейде.

Түрлі топтардағы балалардың танымдық іс-әрекетінің ішкі құрылымы сапалық тұрғыда бірдей және алалияның белгілі біріншілік кемістіктің ерекшелігіне байланысты.

Р.Е.Левинаның сөйлеу тілі жетіспеушілігі мен танымдық іс-әрекетінің тежелуіне қатысты жүйелік талдау әдісіне берілген зерттеуінің негізгі қорытындылары қазіргі таңда тек зерттеушілік қана емес, тәжірибелік қатынаста да біріншілік дифференциалды-диагностикалық маңызға ие.

Жоғарыда келтірілген мәліметтерді қорытындылай келе, ЖСТД балалардың сөйлеу тілі қалпын келесідей сипаттай аламыз. Оның барлық құрамдас бөліктерінің жеткілікті дамымауынан (мағына-лық, дыбыстық жақтары), сөйлеу біліктіліктері мен дағдыларының кенеттен немесе кезеңмен қалып-таспауы мүмкіе емес немесе үйлесімсіз. Мұның барлығы қарым-қатынас құралдарының жетіспеу-шілігімен, қажетті сөйлеу тәжірибесін жинақтауға толыққанды жағдайдың жоқтығымен күрделенеді. ЖСТД балалардың өзіндік контекстілік байланыстырып сөйлеуі жетілмеген. Бұл балаларда байла-ныстырып және кезектілікпен өз ойын жеткізу жақсы дамымаған. Олардағы синтаксистік құрылым-дар мен сөздік қор шектеулі.

Жоғарыда келтірілген ғылыми еңбектердің талдауына негізделе отырып, жалпы сөйлеу тілі дамы-маған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытудың негізгі қағидалық тұжырымдамаларын ұсынамыз:

- қарапайымнан күрделіге біртіндеп кошу қағидасы;
- әр баланың танымдық және эмоционалдық сферасының дамуына қолайлы жағдай құру қағидасы;
- бірізділік пен кіріктіру қағидасы.

Байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілерді қолдану жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тұлғалық дамуына, қоршаған ортамен өзара қарым қатынасын жетілдіруіне әсер етеді [5].

Байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілерді қолдану балалардың танымдық қызығушылық-тарын, оқуға деген ынтасын арттырып, баланы талдауға, ойын жеткізуге, себеп-салдарлы байланыс орнатып сөйлем құрауға, қортыныды жасауға үйретеді. Сол себепті, баланың дамуы үшін ертегілерді қолдану кешенді әсер етуді қамтамасыз етеді. Логопедияның жұмысында ертегілерді қолданудың мақсаты жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас дағдыларын дамыту, дыбыс айту жағын жетілдіру, диалогтік және монологтік сөйлеу тілін дамыту, халық ауыз әдебиетіне деген қызығушылықтарын ояту болып табылады.

Қорытындылай келе, жоғарыда келтірілген талдауларға сүйене отырып, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда ертегілерді қолдану баланың эмоцио-налды – ерік сферасының дамуына, сөйлеу тілінің даму динамикасына әсер ететіні анық екені белгілі болды.

1 Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967.

2 Пескишева Т.Е. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с общим недоразвитием речи: Автореф. диссканд. пед. наук / Т.Е. Пескишева М., 2008.- 179 с.

3 Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.-М.: Айрис-пресс, 2005.-224 с.

4 Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией // С.Н. Шаховская / Расстройства речи и их устранение / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. -М. -1975.

5 Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой / Л.Б. Фесюкова — Харьков: Фолио, 1997 — 464 с.

#### Резюме

##### Обследование связной речи детей с ОНР с помощью сказок

А.К. Молдабаева – магистрант 2 курса по специальности 6М010500 КазНПУ им. Абая,  
ainura.moldabaeva93@gmail.com

Научный руководитель: К.К. Өмірбекова – к.п.н., профессор кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, kutzhan312@mail.ru

В данной статье рассматриваются методика обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи с помощью сказок.

Ключивые слова: связная речь, метафора, деформация текста

Summary

Inspection of the coherent speech of children with ONR by means of fairy tales

A.K.Moldabayeva – undergraduate of the 2nd course, specialty 6M010500 – Defectology, Abai Kazakh National Pedagogical University. Research supervisor K.K. Omirbekova doctor of pedagogical sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Professor of the Department of Special Education

The role of fairy tales in the development of coherent speech in children with an undeveloped speech

Key Words: coherent speech, the deformed text, metaphor

УДК 376.1

МЕТОДИКА РОНАЛЬДА ДЕЙВИСА, КАК ОСНОВА ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСЛЕКСИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Қуаншбек Т.Н. - магистрант ҚарҒу, Жарболова А.Г. - магистрант ҚарҒу, Алшынбекова Г.Қ. - б.ғ.д, профессор.

В статье рассмотрена коррекционно-логопедическая работа по преодолению дислексии у детей младшего школьного возраста на основе методики американского исследователя Дейвиса Р. Дано описание этапов работы, приведены примеры упражнений. Особое внимание уделено особенностям методики. Автором раскрыта целесообразность её применения при работе с учащимися младших классов.

Ключевые слова: дислексия, методика Дейвиса Р., нарушение чтения, коррекционно-логопедическая работа, преодоление дислексии.

Чтение – это умение реагировать на письменные графические знаки (буквы) и переводить их в слова, смыслы, значения. Как процесс чтение есть воссоздание и произнесение вслух содержания, символически переведенного в письменные знаки. [1; С. 855].

В последнее время дети младшего школьного возраста все чаще испытывают трудности при восприятии письменной информации, что приводит к проблемам в формировании навыков чтения. Многие логопеды и педагоги сегодня, обращая внимание на то, что в основе дислексии лежит минимальная мозговая дисфункция, все же склоняются к тому, что дислексия – это не болезнь, а, скорее одна из наиболее распространенных проблем обучения детей, которая проявляется в расстройстве чтения. При этом все сходятся в одном: чем раньше дислексия была выявлена и, соответственно, начата коррекционная работа, тем выше шанс на нормальное развитие навыков чтения у ребенка. Так, если диагноз был поставлен в 1-2-м классе чтение может быть доведено до уровня нормы у 82% детей, при выявлении в 3-м классе – у 46%, в 4-м – 42%, в 5-7-м классе – лишь в 10 – 15% случаев. [2; С. 148]

В нашей стране, как и в России, к сожалению, уделяется недостаточно внимания изучению причин развития дислексии и методов ее преодоления. Наиболее детально данный вопрос изучается специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики в городе Алматы. Отдельные логопеды и педагоги-дефектологи занимаются модернизацией уже имеющихся или разработкой новых авторских методик по работе с дислексиками.

На западе же ситуация принципиально иная. Возможно, это связано с тем, что в странах Европы и Америки дислексией страдает большее количество детей. В целом, нарушение навыков чтения наблюдается у 12% населения земли. Согласно данным, приведенным в докладе экспертов Европейской рабочей программы образования и развития в 2008 году, каждый четвертый 15-летний школьник в странах Европы сталкивается с проблемами при чтении и понимании даже несложных текстов. [3] В США каждый пятый выпускник школы не может прочесть даже свой аттестат. [4]

Наиболее популярной методикой преодоления дислексии у детей младшей возрастной группы в США является методика известного американского исследователя Рональда Дейвиса, который в детстве сам страдал подобным нарушением.

Ее особенностью является ориентация на смену фокуса мышления, т.е. работа направлена на развитие у ребенка умения отключать неверные представления об увиденном символе, контролировать восприятие знаков, выяснять причину дезориентации и восстанавливать точное восприятие букв, слогов, слов, предложений.

Особое внимание Дейвисом уделяется смене деятельности: т.е. после так называемого «настроя» обязательно идет «разрядка». Только так, по его мнению, можно избежать переутомления ребенка.

Ведь одной из основных проблем при работе с дислектиками является их быстрая утомляемость при постоянной концентрации внимания, что приводит к головным болям.

Более того, как утверждает Дейвис, перед началом работы с дислексиком нужно обязательно убедиться в том, что ребенок хочет заниматься, что он не устал и не голоден, т.е. настроен на продуктивную работу. [5; С. 73]

В целом, методика Дейвиса, также как стандартные методики, которыми долгие годы руководствовались отечественные специалисты, состоит из нескольких этапов. Однако, в отличие от строго дифференцированных ступеней формирования навыков чтения, разработанных, например, Егоровым Т.Г. [6; С. 5], этапы по системе Дейвиса не следуют один за другим, а, скорее, постоянно дополняют друг друга, проходя по спирали, т.е. логопед или педагог-дефектолог при взаимодействии с ребенком постоянно возвращается к одним и тем же приемам и методам.

Первым этапом преодоления нарушения навыков чтения является развитие координации, что позволяет устранить путаницу в понятиях право-лево, верх-низ. Терапия по данному направлению проводится с использованием специальных пушистых резиновых мячиков «куш» (англ. "koosh", по звуку, который мячик производит, приземляясь на руке). [5; С. 91]

В качестве примера упражнения для данного этапа можно использовать следующий. Встаньте от ребенка на расстоянии 1-3 метра (в зависимости от его возраста и роста). Попросите его занять исходную позицию в определенной точке, после чего встать на одну ногу, при этом стараясь сохранять равновесие. Далее возьмите два мячика и дайте ребенку установку поймать один мячик одной рукой, а другой мячик – другой рукой. Затем движением снизу аккуратно бросьте по очереди оба мячика. Данное упражнение следует повторить несколько раз, пока ребенок не будет уверенно его выполнять. Затем, нужно бросить оба мячика одновременно. Обязательно бросайте мячики так, чтобы их можно было легко поймать. Данное упражнение также необходимо повторить несколько раз.

Следующим шагом является установка на то, чтобы поймать мячи, которые будут брошены не прямо, а чуть левее или правее от ребенка, при этом не потеряв равновесие. При броске не следует слишком отклоняться в сторону, чтобы ребенок не сместился с основной точки пребывания.

Данные упражнения целесообразно выполнять и в дальнейшем, при реализации следующего этапа – освоение символов через лепку. Идеальным было бы проведение индивидуальных занятий с ребенком, однако и работа в группах дает в целом положительный результат. Суть данного этапа заключается в том, что дети из мягкого пластилина или другого пластичного материала лепят сначала буквы, затем слоги, слова, фразы и целые предложения.

Начинается работа с лепки всех букв алфавита, которые выстраиваются в соответствующем порядке от А до Я (в качестве вспомогательного средства в данном случае часто используется азбука или любой другой наглядный материал, содержащий в себе весь алфавит). Важным на этом этапе является научить ребенка тому, из скольких букв состоит алфавит. В случае, если он не может дать точного уверенного ответа – все вылепленные буквы нужно пересчитать, поочередно прикасаясь к каждой из них. Далее необходимо перечислить все буквы алфавита в прямом и обратном порядке. Особое внимание здесь требует уделить тем буквам, которые могут вызвать определенные затруднения, в результате чего у дислексика будут появляться сомнения в правильности их произнесения. В данном случае нужно задать несколько наводящих вопросов: «Что общего между этими двумя буквами (например Р и Б, П и Н)? Чем они похожи? А чем они отличаются?»

В целом, когда весь алфавит будет достаточно хорошо усвоен, можно, выбрав любую букву, попросить учащегося назвать ее, а также буквы, стоящие перед ней и после неё. В дальнейшем работа по данному направлению должна быть направлена на составление различных буквосочетаний и их звучание. В случае возникновения заметных проблем при работе на данном этапе, упражнение следует прекратить, сменив вид деятельности или проведя разрядку.

Следующим и, пожалуй, итоговым этапом работы по преодолению дислексии по методике Дейвиса является пошаговое освоение чтения «Прочитать по буквам». Успешная реализация данного этапа зависит от решения следующих задач:

- научить ребенка переводить взгляд слева направо (по принципу бегущей строки);
- научить узнавать группы букв, как слова; [5; С.98]
- сформировать умения сочетать образное мышление с процессом чтения, т.е. понимать прочитанное.

Занятия по методике «Прочитать по буквам» должны длиться не более 10 минут. Между ними обязательно нежно делать перерывы.

На первой ступени реализации данного этапа понимание учеником того, что он читает, не имеет значения. Основной целью является научить его просто узнавать буквы, а затем повторять за логопедом слова.

Задание может быть следующим: пробеги глазами по слову слева направо. Если учащийся не смог сразу произнести слово, ему предлагается повторить этот процесс. Однако, если и после этого не произошло понимания, следует предложить ему прочитать слово по буквам. Затем педагог говорит слово вслух, а дисклексик его повторяет.

Следующей ступенью является «Пунктуация в образах», т.е. без правильного понимания значения знаков препинания в предложениях довольно сложно понять смысл прочитанного. Для начала следует выделить знаки препинания, на которых ученик при чтении должен останавливаться и создавать мысленный образ: точка, запятая, восклицательный и вопросительный знаки, кавычки, двоеточие, точка с запятой, скобки. Далее, пусть ребенок прочтет короткое предложение или часть сложного предложения (до первого знака препинания). Необходимо объяснить роль того или иного знака препинания на смысловую нагрузку предложения.

Последующие шаги - «Освоение символов»- направлены на узнавание целых слов и умение «схватывать» мысль в пределах предложения (понимать прочитанное). Начинать следует с освоения символов, называемых «маленькими словами» [5; С. 105] или же с тех слов, которые ребенку хорошо известны. Здесь на помощь приходят уже известные нам пластилиновые модели. Для начала нужно подготовить фигурки, например, животных, людей, основных элементов быта (дом, стол, стул, тарелка и т.д.), а также стрелочки. Затем из пластилиновых букв составить слово. Попросить ребенка попытаться создать его мысленный образ, а затем стрелочкой указать на один из объектов, размещенных на рабочем месте. Далее необходимо произнести вслух само слово и дать его определение: «Это слово означает...». Если у ребенка возникают трудности, необходимо помочь ему понять суть слова, вместе найти в словаре его точное определение и затем уже попытаться объяснить это своими словами.

На данном этапе важно обратить внимание ребенка на то, что все слова можно сгруппировать, в частности, по частям речи (имя существительное, местоимение, глагол и т.д.). А также, что именно из сочетания этих слов и строятся полноценные предложения, имеющие смысловую нагрузку.

Таким образом, ребенку следует составлять слова и предложения до тех пор, пока он не сможет делать это легко. После чего применение пластилиновых моделей можно будет прекратить. И заниматься чтением и пониманием текстов непосредственно с бумажных или иных носителей.

В целом, следует отметить, что методика Дейвиса является прекрасным примером западного подхода к преодолению дислексии у детей младшего школьного возраста. Разработанная с учетом создания комфортных условий работы, а также применения игровых технологий, она будет благожелательно воспринята детьми. Однако, для наиболее успешного преодоления нарушения навыков чтения у младших школьников, целесообразным все же видится ее применение в сочетании с традиционными методами, разработанными отечественными и российскими логопедами и дефектологами. Ведь только при правильно подобранной коррекционной работе можно добиться настоящего хороших результатов.

1 Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937с.

2 Аникина А.В. Трудности усвоения школьных навыков // Прикладная психология: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. для практ. психологов, мол. ученых и студ., Екатеринбург, 9 – 10 апр. 2009 г. – Екатеринбург, 2009. – 242с.

3 Каждый четвертый европейский школьник страдает дислексией. 13 февраля 2008. <http://izvestia.ru/news/418468>

4 Врублевская Н. Дислексия и дисграфия у детей. <http://pensioneram.info/disleksiya-i-disgrafiya-u-detey/>

5 Дейвис Р. Дислексия. – М.: Кэл Пресс, 2002. – 113с.

6 Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136с.

**Түйіндеме**

**Рональд Дейвистің әдістемесі, бастауыш сынып оқушыларының дислексиясын жою негізі ретінде**

**Қуаншбек Т.Н. - магистрант ҚарГУ, Жарболова А.Г. - магистрант ҚарГУ,**

**Алшынбекова Г.Қ. - б.ғ.д, профессор.**

togzhan1693@mail.ru, gulnaz\_gak@mail.ru

Оқу процессіндегі ерекше топтағы ерекшеленген бұзушылықтардың-дислексия туралы мақалада сипатталған. Дислексия, дислексияның туындау себептері, дислексияны қалай анықтау керек, дислексияның белгілері, дислексияны емдеу проблемалары туралы қарастырылды. Негізгі мектепте дислексиясы бар оқушылар оқу ерекшеліктері туралы бар теориялық ұсыныстар ашылып көрсетілді: дислексиясы бар оқушылардың негізгі мектепте оқу техникалық және мағыналы мінездемелері суреттеп айтылған.

**Түйін сөздер:** дислексия, Р.Дейвистің әдістемесі, оқу бұзушылығы, логопедиялық-түзетушілік жұмыс, дислексияны түзету.

**Summary**

**Methodology of Ronald Daivys as basis over coming of dyslexia at the junior classes of students**

**Kuanshbek T.N. - Undergraduate of the Karaganda State University of the name of E.A.Buketov, Alshynbekova**

**Gulnaziya Kanagatovna - Ph.D., assistant professor of the Karaganda State University of the name of E.A.Buketov,**

**Zharbolova A.G. - Undergraduate of the Karaganda State University of the name of E.A.Buketov,**

togzhan1693@mail.ru, gulnaz\_gak@mail.ru

In article the special group of specific violations of process of reading – a dyslexia is described. Problems about a dyslexia, corrections of a dyslexia, the reason of developing of a dyslexia, symptoms of a dyslexia and diagnosis of a dyslexia are considered. for timely identification at children, logopedic exercises, methods for correction. The available theoretical ideas of features of reading pupils with a dyslexia of the main school are expanded: technical and semantic characteristics of reading pupils of the main school with a dyslexia are described.

**Keywords:** dyslexia, methodology of Ronald Daivys, violation of reading, speech correction-therapy work, overcoming of dyslexia.

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

УДК 616.98:578.828

### ДЕНСАУЛЫҒЫНА БАЙЛАНЫСТЫ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА МЕДИЦИНАЛЫҚ-ӘЛЕУМЕТТІК ҚОЛДАУ КӨРСЕТУ

**А.А. Тайжан** – медицина ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қаз ҰПУ  
sozba14@mail.ru

**М.С. Махадилова** – Абай атындағы Қаз ҰПУ-дің 6M010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс  
магистранты, makpal\_12\_91@mail.ru

Мақалада денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік, педагогикалық қолдау көрсету жолдарын қарастыру мәселелері қозғалады. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік, педагогикалық қолдау көрсету жүйесіне байланысты отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар, медициналық-әлеуметтік қолдау, инклюзивті білім беру, педагогикалық қолдау, реабилитация, бұзылыс.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік қолдаудың көрсетудің мақсаты - баланың отбасында, мектепке, медициналық мекемеге, қоршаған ортада жеке өсіп бейімделуіне және реабилитацияға ықпал ететін медициналық, психологиялық-әлеуметтік жағдайдың жүйесін құру.[1]

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық әлеуметтік көмек көрсетудің негізгі бағыты ең алдымен бұзылысқа байланысты әр түрлі мамандықтағы дәрігерлердің: педиатр, невропатолог, ортопед, оториноларинголог, эндокринолог, окулист т.б. диагностикалық қызметі болып табылады. Бұл көрсеткіштер баланың жеке картасына тіркелуі тиіс.

Дамудағы бұзылысты ерте жастан түзетуге перинаталді, антенаталді, интранаталді және ерте постнаталді кезеңді мұқият зерттеу маңызды рөл атқарады. Көптеген бұзылысқа адекватты түзету бағдарламасын құрастырып-жобалауда өмірдің бұл кезеңін зерттеу маңызды.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек көрсету түзете дамытушы ортаны құруды қамтамасыз ететін тұрақты оң нәтижеге жеткенге дейін үзіліссіз болуы тиіс. Баланың соматикалық және психофизикалық даму темпі мен уақыты тіркелген жеке сәйкестендіру қажет. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік қолдау көрсету жүйесі келесі мақсатта іске асады: баланы өз бетінше өмір сүруге дайындау, кейбір қол жетімді түзету әдістерін меңгерту, мүгедектігін әлеуметтік тұрғыда ұзарту, өзін-өзі үлгілі адам ретінде түсіну.[2]

Медициналық-әлеуметтік көмек көрсету жүйесі адамның әр түрлі өмірлік жағдайда өзін сенімді және қауіпсіз сезу мақсатына жеткізуі. Сонымен қатар, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар әлеуметтік қызметкермен бірге дұрыс әрі уақытылы медико-реабилитациялық жұмыстың арқасында, өмірге бейімделіп қана қоймай одан да әрі, отбасы мүшелеріне де көмек көрсету қызметін де атқара алатын болады. Медициналық-әлеуметтік көмек көрсету мағынасы-терең зақымдалған физикалық жүйенің қызметін қалпына келтіру толық және тұрақты нәтижеге жетуі. Егер медициналық-әлеуметтік көмек көрсету мезгіліне жетпей тоқтатылса, физикалық және психологиялық дағдыларды жоғалтуы мүмкін. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі адамдар өте сезімтал. Оның физикалық мүмкіндіктерін аз уақыттағы баспа (ангина), өткір респираторлық аурудан кейінкіші жастағы балалардың деңгейіне дейін түседі. Бала бұрынғы дағдыларын жоғалтып қайтадан жүруді, қасықты ұстауды, сөйлеуді үйренеді. Сондықтан денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек үздіксіз көрсетуді ғалымдар бейімделген түзете-дамытушы ортаны құруды қамтамасыз ететін жүйе ретінде қарастырады.[3]

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек көрсету жүйесіне консультациялық қызмет, ұйымдастырушы-әдістемелік, профилактикалық-ағартушылық, сараптамалық бағыттағы жұмыстарды жатқызуға болады. Бұл бағыттар тұтас жүйенің негізін

қалайды. Сонымен қатар, кез келген іс-әрекетте қажеттілігіне сай білім беру мекемесінің мамандары, жұмыспен қамту және әлеуметтік қорғау органдары қосыла алады.).

Сүлейменова Р.А. кеңес берудегі жауапкершіліктің 3 негізгі деңгейді бөліп көрсетеді:

*Бірінші деңгейі*- дәрігер-педиатр және профилді мамандар (невропатолог, офтальмолог, ортопед, отоларинголог, т.б.)

*Екінші деңгейі*- реабилитолог дәрігері;

*Үшінші деңгейі*- сараптама дәрігер, медико-реабилитациялық сараптама мамандары, әлеуметтік оңалту іс шараларымен айналысағын әлеуметтік қызметкер.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек көрсету дәрігерлік және әлеуметтік көмектің ерекше әдіс тәсілдерді білдіреді. Бала дамуында көмек көрсетуші мен көмек алышының арасындағы күрделі процесс нәтижесі оң болуы тиіс. Мамандар әлеуметтік көмек көрсету жүйесі бойынша барлық проблемалық жағдайда көмек көрсетілген балалардың құқығы мен қызығушылығын қорғауы тиіс.

Медициналық немесе емдік-түзете көмек көрсетуге созылмалы (хронический) патологиясы бар балалар жатады. Жиі кездесетіндері: есту қабілеті бұзылған, нашар еститіндер, көру қабілеті зақымдалған, нашар көретіндер, тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар, интеллектісі бұзылған балалар, жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалар, жалпы моторикасы, ұсақ моторикасы бұзылған балалар жатады.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың негізгі патологиялық жағдайына қосымша аурулардың қосылуы назар аударуды талап етеді. Оларға: ішкі ағзалардың әр түрлі кемістігі-жүректің, бүйректің, асқазан ішек жолдарының ауруы, жиі суық тиіп ауыру, бронхит, тонзиллит, отит, пневмония, нефрит, панкреатит, холецистит, цистит, уретрит және т.б. ВИЧ және туберкулез инфекциясымен ауыратын балаларға медициналық көмек көрсету ерекше түрде жүргізілуі тиіс. [6]

Біздің елімізде психологиялық-медициналық кеңес беруде нәрестелер мен кіші мектеп жасындағы балалардың дамуындағы ауытқуларды диагностикалауға жаңа құжаттармен қамтамасыз етілген.

Медициналық қолдау көрсету әлеуметтік-құқықтық, психологиялық-педагогикалық компонентсіз толыққанды болмайды. Қазақстанда 2002 жылы педагогика ғылымдарының докторы, профессор Сүлейменова Р.А. ұйымдастыруымен «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңы қабылданды. Әлеуметтік-құқықтық қолдау көрсету жүйесіне көп балалы отбасы, мүгедек балалар да алынады. Сенсорлық дамуы тежелген, қабылдау, есте сақтау, ойлау, эмоционалды сферасы бұзылған балалар психологиялық қолдауға мұқтаж.

Сөзсіз бұл балаларға педагогикалық қолдау өте маңызды. Педагогикалық қолдауды қажет ететін жағдайға жеткенде денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалармен үздіксіз жұмыс жүргізілсе дәрігерлер тарапынан келешекте оң нәтижеге жетеуге болады деп үміттенеді. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға педагогикалық қолдау көрсету балалардың жұмысқа қабілеттілігін бағалау және танымдық қызметін дамыту арқылы іске асады. Кіші мектеп жасындағы балалардың оқу, математикалық жазудағыларын қалыптастыру маңызды. Сонымен қатар жалпы мектептің бұл жастағы балаларында оқу талаптарына деген бағдар бірден қалыптаспайды. Балалар мұғалімнің талаптарын бірден түсініп дұрыс орындауға икемделмеген. Бұл кезеңде оқуға, өзіндік жұмысқа дағдылануға ынталандыру мотивтері іске асуы тиіс. [7].

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек көрсету жүйесінде маңызды кезең – инклюзивті білім беру. Қазақстанда 1999 жылы профессор Р.А. Сүлейменова жетекшілігімен ЮНЕСКО «арнайы мұқтаждығы бар балаларды оқу процесіне қосу» жобасы басталды. Мемлекеттік саясаттың арқасында қазіргі таңда жүйелік негізде арнайы мектептер мен арнайы мектепке дейінгі мекемелерге арналған әдістемелік құралдар мен әдебиеттер шығарылуда.

Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған қазақ тілінде ақпаратқа қол жеткізу үшін қазақ тілінің синтезінің құрылуы соңғы кездегі жетістік болып табылады. [8]

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік көмек көрсетудің алғашқы кезеңі ерте жастағы балалар жайында ақпарат жинауға тоқтала өтсек. Кез келген бұзылыс (патология) өзінің шығу тегіне байланысты тұрақталып қалыптасады. Мұндай зақымдануларға ата-анасының және баланың генетикалық және тұқым қуалайтын аурулары, анасының созылмалы-соматикалық аурулары (жүрек, бүйрек, тыныс алу мүшелерінің зақымдалуы, гипертондық, қант диабеті, өкпе туберкулезі, анемияның көптеген түрлері, токсоплазмоз) жатады. [3]

Гипертондық эклапсияға дейін жететін жүктіліктің патологиялық токсикозбен отуі.

Бала үшін даусыз рискте антидене титрі жедел артып резус-конфликтте гемолитикалық ауру яғни, жатыр ішілік ұрық гипоксиясына алып келеді. Белгілі риск- туу кезіндегі патологияны көрсетеді (ерте



кезде су кетуі, өте ұзақ туу, асфиксия, бас сүйек жаракаттары, жамбаспен келуі, плацентаның жақындауы)[3]. Жатыршілік және перинаталді кезеңдегі дамуды біле тұра, баланың алғашқы айындағы даму процессінің ақпараты да маңызды. Жие еленбей қалатын физикалық дамудың мәліметтері: кеудемен немесе жасанды тамақтануы, салмағының артуы, толық мерзімді, мерзімнен асып немесе мерзіміне жетпеген жүктілік, құрысулардың болуы, рефлексстердің болмауы.

Басын ұстау уақыты, затқа назар аударуы, көзқарасы, жандану комплексінің болуы, дыбысқа деген окшаулануы, сөйлеу алғышарттары гулеуі, былдыры пайда болу уақыты маңызды рөл атқарады.

Жеке медициналық қолдау көрсетудің келесі кезеңі-басқа да дәрігер-мамандар, әлеуметтік қызметкерлер, педагог-психологтармен жоғарыда көрсетілген көрсеткіштерді талдау және әр бала мен ата-анаға толық көмек көрсетудің жоспарын құрастыру болып табылады. Кеңес беру процесінде баланың проблемаларын шешу жолдары шынайы анықталады.

Қазіргі заманғы әр түрлі мамандардың біріккен өзара іс әрекеті яғни, моделі-ол денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуын ерте диагностикалау, адекватты түзете-дамытушы бағдарламаларын құрастыруға бағытталған.

Сондықтан, бүгінгі таңда денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық-әлеуметтік қолдау көрсету жүйесінің мәні ол баланы қоғамға және білім алу ортасына енгізу маңызды және перспективаті болып саналады.

1 Сулейменова Р.А.- Организационно-технические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями; дисс.докт., М., 2001

2 Семаго Н.Я.- Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Методическое пособие, М., 2010

3 Тайжан А.А.- Патогенетические основы метаболической терапии перинатальной энцефалопатии у недоношенных детей; дисс.докт., М., 1983

4 Баряева Л.Б.- Сенсорная интеграционная терапия в образовании: взгляд на проблему, Россия, 2016

5 Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», 2002

6 Манжуова Л.Н.- Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері, Алматы, 2010

7 Аюпова С.Х.- Клиникалық педиатрия, Алматы 2008

8 Шешембекова М.С.- Қазақстандағы инклюзивті білім беруді алға жылжытудағы психологиялық-педагогикалық түзету орталықтарының рөлі және әлеуеті, Алматы, 2016

9 Амелина Н.Г.- ИКТ в образовании людей с ОВЗ: новейшие технологии и компетенции педагога, Россия, 2016

#### Резюме

##### Медико-социальное сопровождение детей с ограниченными возможностями

Тайжан А.А. – Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, доктор медицинских наук, профессор кафедры специального образования

Махадилова М.С. – магистрант 2-го курса специальности «Дефектология»

В статье рассматриваются типы системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уделяется внимание медицинской сфере сопровождения, изучению истоков возникновения причин ОВЗ. Дается информация о деятельности отечественных и зарубежных ученых в сфере медико-педагогической коррекционной помощи.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, медико-социальное сопровождение, инклюзивное образование, педагогическое сопровождение, реабилитация, патология.

#### Resume

##### Medico-social maintenance of children with limited abilities

Taizhan A.A. Kazak national pedagogical university named after Abay, doctor of medical sciences, professor of special educational department.

Makhadilova M.S. 2<sup>th</sup> course master specialty of defectology

In article some important issues of the Medical Psychological Correctional Support of Children with Limited Abilities in our country are presented.

Now, the medical consultations are developed very successfully. The project «inclusive education» includes children with special needs in general educational process in our country. The article includes some important issues about role and potential of the centers for psychological and pedagogical correction in promoting of inclusive education.

**Keywords:** children with limited opportunities of health, medico-social maintenance, inclusive education, pedagogical maintenance, rehabilitation, pathology.

УДК 376-056.3

## ПЕРВЫЕ ОПЫТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ В КАЗАХСТАНЕ

*Сатова А.К. – д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии,  
Кафедра специального образования, satova57@mail.ru*

*Умарова С.А. – магистрант 2 курса по специальности 6М010500 – Дефектология. КазНПУ им.  
Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специального образования,  
umarova.sabina@list.ru*

В статье описываются первые опыты коррекционной работы с детьми с аутизмом в Казахстане, основные подходы и приемы, используемые в коррекционно-развивающей работе с детьми данной категории. Приводятся данные Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Казахстана по выявлению детей с аутизмом. Описываются реализуемые программы по поддержке детей с аутизмом, целью которых является оказание помощи аутичным детям, создание их семьям условий для того, чтобы они могли получать полноценную квалифицированную помощь специалистов. Раскрывается работа первых ресурсных центров для детей с аутизмом «Асыл Мирас».

**Ключевые слова:** дети с аутизмом, прикладной поведенческий анализ, расстройство аутистического спектра, ресурсный центр, общественные некоммерческие организации, коррекционно-развивающие программы.

На сегодняшний день проблема детского аутизма является одной из самых важных и актуальных в специальной педагогике и психологии. Ребенок с аутизмом или с проявлениями аутистического спектра может появиться в любом детском сообществе. Современные данные показывают, что детский аутизм и сходные с ним сложности психического и социального развития проявляются примерно у 20 из десяти тысяч детей. [1, с. 3]

Количество детей с диагнозом «аутизм» во всем мире продолжает расти. Точные причины появления этого явления, несмотря на многочисленные исследования, до сих пор неизвестны. Быть может поэтому аутизм называют одной из самых загадочных болезней в мире. По данным Всемирной организации здравоохранения, расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются примерно у 1 % населения Земли. За последние 10 лет количество выявленных детей с аутизмом в мире увеличилось в десять раз, и каждый год их становится на 13 % больше. [2]

В Казахстане также все чаще выявляются дети с аутизмом. По данным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Казахстана, в 2002 году в стране было отмечено 93 ребенка с аутизмом, в 2003 году - 77, в 2006 году - 255, в 2009 году - 326, в 2010 году - 465, в 2011 году - 706. Как информирует Министерство образования и науки, на конец 2015 года в Казахстане диагноз «аутизм» получили 1956 детей, в 2014 году эта цифра составляла 1456 детей. [3] Но, как считают эксперты, фактически таких детей намного больше, ведь далеко не все из тех, кто имеет РАС, были правильно диагностированы. Ученые и специалисты-практики разных стран ищут способы облегчить процессы социализации и интеграции в общество лиц с расстройствами аутистического спектра. [2]

Казахстанское научное и образовательное сообщество принимает активное участие в изучении аутизма. В это сообщество входят: Ерсарина Алия Касымхановна – кандидат психологических наук, заведующая Республиканской психолого-педагогической консультации ННПЦ КП, Джангельдинова Зауре Болатовна – магистр педагогических наук, заведующая Реабилитационным Центром ННПЦ КП, Баймуханова Меруерт Ерсайыновна – психолог высшей категории Реабилитационного Центра ННПЦ КП, Архарова Алия Сагидуллаевна – магистр дефектологических наук, президент Общественного фонда поддержки, помощи детям и подросткам Казахстана с аутизмом и другими отклонениями в развитии «Ашық элем», Серикова Сымбат – магистр дефектологических наук, специалист Центра для детей с аутизмом «Асыл Мирас», Чувашев Юрий – магистр дефектологических наук, специалист Центра для детей с аутизмом «Асыл Мирас» и другие.

Рост числа детей с аутизмом обуславливает необходимость оказания им адекватной и своевременной коррекционной помощи. Аутичный ребенок постоянно нуждается в поддержке и стимуляции для более успешного развития и социальной адаптации. Этого можно добиться, если семья аутичного ребенка встречает понимание своих нужд и потребностей со стороны общества и различных

общественных институтов: детского сада, школы, социального окружения. [1, с. 3]. Несмотря на то, что в республике действуют различные специальные организации образования (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции, специальные детские сады и школы), дети с аутизмом не получают качественную психолого-педагогическую помощь. Специалисты этих организаций чаще всего не имеют полного представления об особенностях этих детей, испытывают трудности в обучении этих детей и, не владея профессиональными умениями работы с ними, отказывают родителям в обучении детей с аутизмом. Многие родители вынуждены обучать их на дому, изолируя от обычной нормальной жизни. [1, с. 3]

Для решения данных проблем в начале 2000-х годов Республиканский научно-практический центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с проблемами в развитии начинает разрабатывать психологические и коррекционно-педагогические технологии реабилитации детей с аутизмом, адаптировать ряд обучающих программ для данной категории детей. Для реализации этих задач использовались следующие подходы и приемы:

1. Прикладной поведенческий анализ (АВА), или поведенческая терапия. Данную программу разработал доктор Л.Ловаас в рамках бихевиористического течения в психологии. На основе классической модели «стимул – реакция – результат» у ребенка вырабатывают способы поведения и навыки посредством реализации системы подкреплений. [1, с. 12]

2. Холдинг-терапия. Метод холдинг-терапии был разработан американским психиатром М. Welch и представляет собой попытку форсированного, почти насильственного создания физической связи между матерью и ребенком. Данный метод базируется на представлении об естественном желании матери обнять ребенка и удержать его при себе, когда его поведение или самочувствие вызывает тревогу. [1, с. 13]

3. Метод выбора. Этот метод был предложен А. S. Kaufman и предусматривает работу с аутичным ребенком один на один в течении всего дня. [1, с. 15]

4. Программа эмоционально-уровневой терапии, разработанная О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, направлена не на решение отдельных поведенческих или интеллектуальных проблем ребенка, а на стимуляцию его аффективного развития, в ходе которого и происходит последовательное разрешение имеющихся поведенческих трудностей, активизируется интеллектуальное развитие. [1, с. 16]

В 2011 году в рамках проекта ОО Центра АРИС и Общественного Фонда «Бота» была разработана программа психолого-педагогической реабилитации детей с синдромом аутизма, в которой обобщены некоторые современные методы коррекции аутизма, а также авторские идеи и опыт психолога Национального научно-практического центра коррекционной педагогики М. Баймухановой. Программа создавалась на основе изучения и апробации ряда известных программ коррекции аутизма, а также разработки, внедрения и обобщения собственных методов и приемов в течение 10-летнего опыта работы с аутичными детьми в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики. [1, с. 17]

Для создания необходимой поддержки детей с аутизмом и их семей в Казахстане начинают создаваться общественные некоммерческие организации. Среди них: Общественный фонд «Фонд поддержки, помощи детям и подросткам Казахстана с аутизмом и другими проблемами в развитии «Ашық Әлем», Ассоциация родителей под названием «Аутизм победим!», «Ассоциация родителей детей-аутистов» и другие. Целями и задачами данных организаций являются:

1. Социальная защита и реабилитация детей и подростков Казахстана с аутизмом и другими проблемами в развитии;

2. Оказание психологической, методической, медицинской и другой помощи детям с аутизмом и другими проблемами в развитии;

3. Участие и содействие в реализации Государственных программ в части поддержки детей и подростков Казахстана с аутизмом и другими проблемами в развитии в Республике Казахстан. [4]

В 2013 году Общественным фондом «Ашық Әлем» – некоммерческой организацией, созданной 15 июля 2010 года инициативной группой родителей, был запущен проект «Организация адаптации детей с аутизмом в общеобразовательную и социальную среду». Цель проекта - инклюзивное образование для детей с аутизмом, создание на базе общеобразовательных школ специальных адаптационных классов, в которых могли бы обучаться дети с аутизмом, внедрение в Казахстане эффективной инновационной модели «АВА-Applied Behavioral Analysis» (прикладной поведенческий анализ) по обучению детей с аутизмом, которая позволяет подготовить их к инклюзии, т.е.

включению в общеобразовательную и социальную среду. В рамках данного проекта были открыты экспериментальные площадки в общеобразовательной школе № 9 и детском саду. [5]

В 2014 году проблемой аутизма всерьез заинтересовался частный благотворительный фонд Булата Утемуратова «Асыл Мирас». Изучив данную проблему, специалисты Фонда разработали программу «Аутизм. Мир один для всех», направленную на повышение качества жизни детей с аутизмом посредством: ранней реабилитации, инклюзивного образования, социальной интеграции. Цель этой программы является создание детям с аутизмом, их семьям условий для того, чтобы они могли получать полноценную квалифицированную помощь специалистов. [6]

В рамках реализации программы «Аутизм. Мир один для всех», 23 июня 2015 года в городе Алматы фонд «Асыл Мирас» совместно с фондом «Ашык Әлем» открыли первый в Казахстане Центр для детей с аутизмом. Это первый шаг в реализации масштабной программы фонда "Аутизм. Мир один для всех", рассчитанной на период до 2019 года. В открытии Центра принимал участие член попечительского совета "Асыл Мирас" известный казахстанский писатель и поэт Олжас Сулейменов. На сегодняшний день в Центре города Алматы работают 26 специалистов, которые уже оказали поддержку 797 семьям, осуществили полную диагностику 449 детей, 266 маленьких пациентов включены в Программу помощи центра. [7] 16 сентября 2015 года в городе Астана был открыт второй Центр для детей с аутизмом. 21 июня 2016 года такой же центр был открыт в городе Кызылорда. 21 сентября 2016 года - в городе Усть-Каменогорске.

Центры «Асыл Мирас» - это уникальные учреждения, где дети с аутизмом и их родители получают многофункциональную помощь профессиональных специалистов. Реабилитационный курс каждого ребенка рассчитан на 5,5 месяцев, за этот период каждый Центр «Асыл Мирас» оказывает комплексную помощь 90 детям, после прохождения полной диагностики у специалистов Центра. [6]

Центры для детей с аутизмом «Асыл Мирас» – это многофункциональные центры, которые представляют собой:

- Центр диагностики - проведение диагностического обследования с использованием общемировых методов диагностики (методов «золотого стандарта») детского аутизма.
- Центр психолого-педагогической реабилитации - индивидуальные и групповые занятия с использованием современных передовых технологий по работе с аутичными детьми: АВА-терапия, методы сенсорной интеграции, альтернативной коммуникации и др.
- Центр оказания помощи родителям - оказание информационной, консультативной и психологической поддержки. Обучение по специальной программе навыкам воспитания и развития ребенка в домашних условиях.
- Центр для начинающих специалистов - обучение самым передовым технологиям коррекций аутизма, с привлечением высокопрофессиональных специалистов Казахстана и зарубежных стран.
- Исследовательский центр - разработка, апробация и внедрение новых эффективных технологий и методик по работе с аутичными детьми. Создание специальных образовательных и социальных программ по поддержке детей с аутизмом с целью дальнейшего внедрения их на государственном уровне.
- Информационный центр - просветительская деятельность по распространению информации и знаний о детях с аутизмом, а также возможностей по оказанию им помощи во всех сферах социально-общественной жизни. Центр готов к сотрудничеству и координации усилий со всеми заинтересованными организациями по поддержке детей с аутизмом (государственные организации образования, социальной защиты, здравоохранения, неправительственные общественные организации, в том числе, родительские, СМИ и др.). [8]

В Центре работают специалисты в области раннего развития, коррекционной помощи, логопедии, психологии, дефектологии, двигательного развития, медицинские консультанты, учитывающие особые потребности детей с аутизмом и помогающие родителям, раскрыть потенциал их ребенка.

Все центры «Асыл Мирас» работают по единой коррекционной программе, которая основывается на двух методиках коррекции аутизма. Первая – классическая, предполагает проработку с ребенком социально-коммуникативной и познавательной сферы, языковых и повседневных навыков жизни. С малышом одновременно работают четверо специалистов: психолог, дефектолог, логопед и социальный педагог. Вторая методика работы – это «АВА терапия», которая строится на оценке языковых и базовых навыков поведения. Для этого для каждого ребенка предусмотрен индивидуальный педагог и составляется отдельная программа, основывающаяся на 544 навыках, которые должен освоить ребенок с аутизмом. Все специалисты Центров прошли обучающие тренинги по прикладному

анализу поведения, диагностике аутизма, сенсорной интеграции, а также другие специализированные курсы. В планах программы – обучить специалистов для собственных центров, а в дальнейшем – делиться методологическими и практическими знаниями со специалистами всего Казахстана. [6]

По данным частного благотворительного фонда Булата Утемуратова «Асыл Мирас» на июнь 2016 года в два центра «Асыл Мирас» гг. Алматы и Астаны уже обратились за помощью 1 233 семей. 627 детей прошли несколько этапов диагностики, 350 детей включены в программу психолого-педагогической реабилитации. У 15-20 процентов детей отмечается устойчивая положительная тенденция. [9]

Таким образом, изучение и анализ первых опытов коррекционной работы с детьми с аутизмом в Казахстане показал, что с начала 2000-х годов проблема аутизма в Казахстане приобрела особую значимость и актуальность. Создаются различные организации, открываются ресурсные центры для детей с аутизмом, реализовываются программы, разработанные для данной категории детей. Вместе с тем, в исследовании данной проблемы сегодня остается еще много нерешенных вопросов, среди которых главными, на наш взгляд, являются четкое и научно-обоснованное определение и описание данного нарушения развития и отграничение его от сходных состояний.

1 КурсивКЗ. Фонд «Асыл Мирас» открывает новый центр для детей с аутизмом. <http://www.kursiv.kz/news/obshhestvo/fond-asyl-miras-otkryvaet> Баймуханова М.Е. Психологическая помощь аутичному ребенку. Практическое руководство для психологов. Алматы – 2011, 62 с.

2 Машакова Б. Верните их в игру! В Казахстане растет число детей с аутизмом. <http://erkindik.kz/vernite-ih-v-igru-v-kazahstane-rastet-chislo-detej-s-autizmom/>

3 Inform.kz. В Казахстане за последнее время наблюдается резкий рост числа детей страдающих аутизмом. [http://www.inform.kz/ru/v-kazahstane-za-poslednee-vremya-nablyudaetsya-rezkiy-rost-chisla-detej-stradayuschih-autizmom\\_a2325469](http://www.inform.kz/ru/v-kazahstane-za-poslednee-vremya-nablyudaetsya-rezkiy-rost-chisla-detej-stradayuschih-autizmom_a2325469)

4 Общественный фонд «Фонд поддержки, помощи детям и подросткам Казахстана с аутизмом и другими проблемами в развитии «Ашық Әлем». <http://autism.kz/>

5 Сунгатова Н.Б. Аутизм – это не беда, Игнорирование проблемы аутизма – это трагедия.... <http://www.zkoipk.kz/ru/c1/582-conf.html>

6 Добрового здоровья. Фонд «Асыл Мирас» открывает новый центр для детей с аутизмом. <http://www.dzm.kz/news/9402>

7 DKnews. Бауржан Байбек посетил центр для детей с аутизмом в Алматы. <http://dknews.kz/bauy-rzhan-bajbe-k-posetil-tsentr-dlya-detej-s-autizmom-v-almaty/>

8 Частный благотворительный фонд Булата Утемуратова «Асыл Мирас» <http://autism.asylmiras.org/novyyj-centr-dla-detej-s-autizmom/>

#### Түйіндеме

**Қазақстанда аутизмді бар балалармен түзету жұмыстарының алғашқы тәжірибелері**

**Сатова А.К.** – психол.ғ.д, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, satova57@mail.ru

**Умарова С.А.** - Абай атындағы ҚазҰПУ 6МО20200 - Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

Бұл мақалада Қазақстанда аутизмді бар балалармен түзету жұмыстарының ең алғашқы тәжірибелері мен осы категориядағы балалардың түзету-даму жұмыстарының негізгі амал- тәсілдері көрсетілген. Түзету Педагогикасының Ұлттық ғылыми практикалық орталығының аутизмді анықтайтын мәліметтері келтірілген. Іске асырылуы тиіс аутизмді бар балаларды қолдау бағдарламалары, олардың негізгі мақсаты-аутист балалар мен олардың отбасыларына білікті мамандардың толық көмегін алу үшін барлық жағдай жасау керектігі туралы айтылған. Бірінші ресурсты «Асыл Мирас» аутизмді бар балалар орталығының жұмыстары да жазылған.

**Түйін сөздер:** аутизмді бар балалар, ресурстық орталық, түзету-даму бағдарламалары, қоғамдық бейкоммерциялық ұйымдар, мінез- құлық дағдалары.

#### Summary

**The first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan**

**Satova A.K.** - Doctor of Psychology, Professor, KazNPU named after Abai, satova57@mail.ru

**Sabina Umarova** – 2<sup>nd</sup> course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

This article describes the first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan basic approaches and techniques used in the correctional-developing work with children in this category, it describes the implemented programs to support children with autism whose aim is the creation of conditions for autistic children and their families so that they could receive a full professional assistance from specialists, reveals the activity of the first resource center for children with autism "Asyl Miras".

**Keywords:** children with autism, applied behavior analysis, autism spectrum disorder, resource center, community of non-profit organizations, correctional and educational programs.

УДК: 376.3

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУГЕ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ОТБАСЫЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**А.А. Даурамбекова** – Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, *asiya.abenovna@mail.ru*

Мақалада дамуында бұзылыстары бар бала отбасына тікелей тәуелді, әрі олармен жүргізілетін түзету жұмыстарының негізгі өзегі жанұяға тікелей байланысты екендігі айтыла отырып, мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінде бұзылыстары бар баланың отбасын психологиялық-педагогикалық қолдау мәселелері баяндалады. Сонымен қатар аталған балаларды тәрбиелейтін отбасылар кездесетін қиыншылықтар мен олардың қарым-қатынас ерекшеліктері жөнінде айтылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы адекватты дамытуға жағдай жасау үшін, бала мен отбасы мүшелерімен жүргізілетін іс-шаралар жүйесі, отбасымен жүргізуге мүмкін болатын қажетті қосымша қызметтер қатары көрсетілген. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасын психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын (моделін) әзірлеу және оны енгізу жолдары қарастырылған.

**Түйін сөздер:** психологиялық-педагогикалық қолдау, сөйлеу тілінің бұзылыстары, отбасы, психолог, логопед, ата-ана, мектеп жасына дейінгі балалар.

Сөйлеу тілінің пайда болуы мен дамуы адам баласының барлық психикалық үдерістері және олардың қызметтерінің дамуымен байланысты күрделі құбылыс. Қазіргі уақытта балалардың ана тілінде сөйлеуі және тілінің жетік болуы көптеген мәселелерге байланысты. Соңғы жылдары бүкіл әлем ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар мен олардың ата-аналарына ерте жастан психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің жаңа ұйымдастырылған түрлері мен бағдарламаларын әзірлеуге бағытталған ғылыми зерттеулерді жүргізуге көп көңіл бөлуде.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға арнайы білім беру саласында жүргізілген шетелдік және отандық зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес, қазіргі уақытта сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалар санының артып келе жатқандығы байқалады. Сонымен қоса балалардың көпшілігінде сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары: яғни барлық деңгейлерде сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, соның ішінде - мектеп жасына дейінгі балалардың дизартриясы бар балалардың саны ұлғаюда (Е.Н. Винарская, Белова-Давид Р.А., Е.М. Мастюкова және т.б.).

Балаларға арналған жеке бағдарламалар мен ата-аналарына психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді жүзеге асыру бағдарламаларын (модельдерін) әзірлеу педагогтер мен арнайы мамандардың қызметін үйлестіруді көздейді және бір тәртіпке бағынатын ұжымды құрайды. Мұндай ынтымақтас-тықтың барысында, психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің мазмұны, оның мерзімі мен нысаны анықталып, ата-аналардың және қызметкерлердің бірлескен жұмысы балада туындайтын қиындықтарды еңсеру бойынша қойылған міндеттерді бірге шешеді.

«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі N 343 Заңында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік, медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдаудың нысандары мен әдістері айқындалған. Сонымен қатар дамуында бұзылыстары бар балаларға көмек көрсетудің тиімді жүйесін жасауға, оларды тәрбиелеу, оқыту, еңбекке және кәсіби даярлау ісімен байланысты проблемаларды шешуге, балалар мүгедектігінің алдын алу бағыттары белгіленген. Соның ішінде 3-бапта ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау баланың туғанынан басталып, ол кәмелеттік жасқа толғанға дейін, жаппай кешенді медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тексеру мен кәсіби диагностика жүргізу, оңалтудың жеке бағдарламасын әзірлеу, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қызметтер көрсету және еңбекке баулу арқылы жүргізілу керектігі жазылған [1].

Отбасы - баланың эстетикалық, интеллектуалдық және эмоциялық дамуының қайнар көзі, баланың ана тілін меңгерудегі алғашқы баспалдағы. Л.С. Выготский қарым-қатынастың ең қолайлы ахуалы отбасында туындайтыны жайлы айтқан. Олар ерте жастан баланың физикалық, адамгершілік, интеллектуалды тұлғасын дамытудың алғашқы негіздерін қалауға міндетті. Жүктелген жауапкершіліктің іске асуына байланысты, баланың ары қарайғы қолайлы немесе қолайсыз дамуы тәуелді болады.

Бүгінде отбасы әлеуметтік міндеттерді атқарушы ретінде емес оқыту-тәрбиелеу, түзету қызметіне жеке қатынасы бар субъект ретінде қарастырылады. Сондықтан отбасымен жұмыста педагог және ата-ананың субъект-субъектілі тұлғааралық қатынасында, түзетушілік-педагогикалық ағарту және кеңес беруде отбасы мүдделерінің басымдығын және жеке қажеттіліктерін тануға бейімделу өте маңызды. Баланы педагогтермен бірге белсенді түрде бірлесіп, ортақ тәрбиелеу үрдісіне қосу және осының негізінде мектепке дейінгі мекемеде (МДМ) және сол сияқты үй жағдайында ортақ түзету-дамытушылық кеңістік құру мақсатында мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау моделін әзірлеудің және оны жүзеге асыру жолдарын қарастыру мәселенің өзектілігін дәлелдейді.

Отбасында даму (денсаулық) мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуі бұзылысқа, кей жағдайда отбасының барлық қызметтерін орындау мүмкінсіздігіне әкелетін көп факторлардың бірі болып табылады. Сол қызметтердің орындамалмауы (орындаудың мүмкінсіздігі) отбасы бүлінуіне, сонымен қатар отбасы мүшелерінің психологиялық ахуалының бұзылысына әкеп соқтырады.

Субъектілік ұстаным негізінде тұлғаның басқалармен қарым-қатынасында «субъект-субъект» сұлбасы жүзеге асырылатындай ерекше жүйе құрылады. Тек осы жүйе қарым-қатынас жасау жағдайын, уақытты, әлеуметтік рөл мен статусты, тұлғалардың мақсаттарын, этикалық қағидаларды дүниеге деген көзқарасты, ұлттық мәдени құндылықтарды, психофизиологиялық ерекшеліктерді қатаң ескеруге мүмкіндік беретіндігін отандық психолог А.Р. Ерментаева өзінің еңбектерінде пайымдайды. Бұл түсінік бірлескен іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектілік даму үшін алғышарт екенін дәйектейді [2].

Қ.Қ. Өмірбекова, Г.Н. Төлебиева сынды Отандық дефектологтер ауытқуы бар бала отбасына тікелей тәуелді, әрі олармен жүргізілетін түзету жұмыстарының негізгі өзегі жанұяға тікелей байланысты болатындығын түсіндіре келе, бірқатар жұмыс түрлерін ұсынады:

- отбасы ықпалы (психологиялық, ақпараттық);
- ата-аналарды жекелей дамыту бағдарламасы бойынша түзету, орнықтыру әдісін дамытуға қажет қосымша құралдармен қамтамасыз ету;
- маман ата-аналармен кеңесінде тексеру сұрақтарын беру, жанұя мен бала жайында қосымша мәліметтер жинау және ата-ана тарапынан туындаған түрлі сұрақтарға жауап беру [3].

Д.В. Зайцев дамуында бұзылыстары бар баланың отбасымен жүргізуге мүмкін болатын қажетті қосымша қызметтер қатарын айқындап көрсетті:

- 1) абилитациялық-реабилитациялық, дамуы әдеттегідей емес баланы әлеуметтік ортаға бейімдеу мен мүмкіндігіне қарай қалыпты өмірдегі еңбекке араластыру, психофизикалық және әлеуметтік статусын қайта қалпына келтіру;
- 2) түзету қызметі, мүмкіндігі шектеулі балалардың психофизикалық даму жеткіліксіздігін әлсіретуге немесе жоюға бағытталуы;
- 3) орнын толтыру, алмастыруға бағытталған, толық қалыптаспаған немесе бұзылған ағза қызметін қайта қалпына келтіру, тіршілік әрекетінің қолайсыз жақтарына бейімдеу және толықтырғыш механизм арқылы сақталған құрылымдарға қатысты зақымдалғандарын алмастыруға талпыныс жасау [4].

Отбасы, қиындыққа тап болғанда, қолайсыз нәтиже болдырмауға тырысып оған қарсы белсенді әрекет етеді. Отбасылар қиындықтарды тіптен әртүрлі қабылдайды. Бір жағдайда қиындықтар бірігіп, жұмылдыра ықпал етуді көрсетсе, екінші жағынан, керісінше отбасын әлсіретіп үйлеспеушіліктің ұлғаюына әкеледі. Отбасының қиындықтарға қатынасының әркелкі тұрақтылығы түрліше түсіндіріледі. Көп жағдайда нақты механизмде бұзылысқа нәтижелі қарсы әрекет етуді қамтамасыз етеді, - «мәселені шешу механизмі»; немесе қолайсыз жағдайларға жеңіл бейімделуге септігін тигізетін отбасының белгілі ерекшеліктері (өзара қарым-қатынас икемділігі, рөлдік күтілімдерді тұжырымдаудың анықтылығының орта дәрежесі, отбасының ауызбіршілігі, қоршаған әлемді қабылдаудың ашықтығы, яғни әлем жайында қандай да бір ақпаратты елемей үрдісінің болмауы және т.б.).

Баланың сөйлеу тілінің даму (бұзылу) мәселелері оның әлеуметтік қарым-қатынас жасау мүмкіндігінің төмендеуіне себеп болады. Ата-аналардың ішінде ондай баланың болашақта әлеуметтік келешегі төмен деп есептейтіндері көптеп кездеседі.

Жалпы ата-аналардың эмоциялық жағдайының күйзелуіне әсер ететін бірден-бір фактор баланың айналасындағы социум және өзімен тікелей адекватты (тиісті) қарым-қатынасты қалыптастыру мүмкіндігінің бұзылуы. Ақырында баланың бұл келбеті әлеуметтік-тұрмыстық бейімсіздік түрінде және әлеуметтік бейімделудің бұзылуымен айқындалады. Балада қалыпты қарым-қатынас қажеттілігінің (анасын немесе әкесін қапсыра құшақтап, еркелеу, олардың көзіне қарап, әңгімелесудің) болмауы

ата-аналарды қатты қыпжылтады. Егер анасы немесе әкесі баланың кемшілігін және оның даму ерекшелігін түсініп, қабылдаған жағдайда, олардың санасында баланың бұзылыстарын жеңуіне «көмек көрсетемін» деген уәждеме (мотивация) пайда болады. Баланың кемшілігін қабылдамау ата-ананы туындаған жағдайға бейімсіздендіреді, соның салдарынан тұлғаның іштей қактығысы туындайды [5].

Өкінішке орай, дамуында бұзылыстары бар балалардың ата-анасының көпшілігі дерлік, жағдаяттың келешегі мен оның мәнін түсінесе де, дұрыс шешімге келе бермейтіндігі. Көпшілігі мұндай жағдайдан өз бетінше шыға алмайды. Нәтижесінде өмірдің әлеуметтік жағдайына бейімделу қабілеті бұзылады. Ауытқушылығы бар баланың отбасына медициналық, экономикалық және әлеуметтік-психологиялық мәселелер жүктеледі, олар өз кезегінде өмір сүрудің нашарлауына, отбасылық және қосымша мәселелердің пайда болуына себеп болады. Басқа түскен қиындықтарды еңсере алмай, дамуында бұзылыстары бар баланың отбасы өз-өзімен оқшауланып, өмірдің мәнін жоғалтып алуы мүмкін.

Сөйлеу тілінде күрделі кемістігі бар соның ішінде дизартриясы бар балалардың даму ерекшеліктері ата-аналардың психикасына ауырлық түсіреді. Сөйлеу тілі бұзылысы немесе оның мүлдем болмауы коммуникативті кедергінің орын алуына алғышарт болып табылады.

Зерттеу барысында дизартриясы бар мектепке дейінгі жастағы балалары бар отбасыларын психологиялық, педагогикалық диагностикалау жұмыстары жүргізілді. Тексеру нәтижесінде мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың дамуына және оларды тәрбиелеуде, отбасы ықпалының жағымсыз факторлары айқындалды. Оларға:

- эмоционалды депривация;
- ерте жастан тілдік ортаның жетіспеушілігі;
- оңтайлы-эмоционалды қатынастың болмауы;
- жанды қарым-қатынастың болмауы;
- қарым-қатынас барысында техникалық құралдардың көмегіне жүгінудің басымдығы;
- «қате» сөздерді қолдану ортасы немесе бала айналасындағы ересектердің «қате»сөйлеу тілі;
- отбасындағы қос тілділік;
- психикалық әсер ететін жағдайлар.

Дизартрияға шалдыққан мектепке дейінгі балалардың отбасыларында «ерекше» балаларға деген қатынасы, отбасындағы тәрбиесіне қарай (гипоқамқорлық, немқұрайлылық, гиперқамқорлық, дертіне қарай тәрбиелеу, эмоционалды шеттетілу, қатігездік және т.б.) баланың ата-анасына реакциясы ретінде мінез-құлқында бұзылыстардың пайда болуына алып келетіндігі айқындалды.

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларымен жұмысты ұйымдастыру үшін, олардың қарым-қатынас ерекшеліктері, сонымен қатар аталған балаларды тәрбиелейтін отбасылар кездесетін қиыншылықтар анықталды:

- дизартриясы бар балаға ата-анасы немен және қалай көмектесе алатындығы жайлы қарапайым түсініктің болмауы;
- отбасының созылмалы стресстік жағдайдағы күйде, тұрақты эмоционалды шиеленісте өмір сүруі;
- арнайы оқыту үрдісінің ұзақ болатынын, бұзылыстың бірден түзетілмейтінін, отбасын жиі қоғамнан оқшаулауға, отбасындағы қарым-қатынастың өзгеруіне әкелетін күшті стресстік жағдайды тудыратынын түсінбеу (абыржу, қиындықты еңсеру үшін тиісті шараларды қабылдауға деген қабілетсіздік; басындағы қиындықтарды өзгелерден жасыру, айналадағылармен байланыстың азаюы, енжарлық, жетістікке сенімсіздік және т.б.);
- ақылға қонымсыз стратегия - қиындықтан шығу жолдарын іздестіруден қашып, барлығы өздігінен шешіледі деп үміттену;
- сөйлеу тілінде бұзылысы бар баламен тұлғааралық қатынаста психологиялық дайындықтың болмауы;
- балада неғұрлым ауыр бұзылыстары бар болуы жайлы ақпаратты ата-аналардың қабылдай алмауы;
- сөйлеу тілінің баланың жасына сай нормалары жайлы білімнің жоқтығы немесе жетіспеуі (дизартрияға шалдыққан баланың жасына сай ерекшеліктері ата-аналардың алаңдатушылығын туғызбауы, сөйлеудің жеңіл бұзылыстары жете бағаланбауы, бұзылысқа мән бермеу, кей жағдайда бұзылыстың бар болуын жоққа шығару);
- тәрбиелеу функцияларын және сөйлеу тілінің бұзылыстарын (дизартрияны) түзету жұмыстарын білім беру ұйымының ұжымына түгелдей артып қою;



- логопедпен, психологпен өзара ресми қарым-қатынасқа деген ынтаның болмауы немесе төмендігі;

- кешенді психологиялық-педагогикалық және медициналық көмекке деген қатынас (немқұрайлылық);

- мектеп жасына дейінгі балалардың отбасыларымен дизартрияны еңсеру бойынша жұмыстар үрдісінде ұсыныстарды сауатты, саналы және тиянақты орындауға деген қабілеттіліктің төмендігі болып табылады.

Дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау үрдісіне қатысушылар: отбасы және оның мүшелері, логопед, психолог, тәрбиеші, медицина қызметкерлері және т.б. мамандар (музыкалық басқарушы, дене тәрбиесін нұсқаушы) болуы мүмкін.

Негізгі бұзылыстың түріне байланысты логопедтің ата-аналармен өзара қатынасы жұмыстың ең маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Сондықтан, негізгі бағдарламалық іс-шаралардың тізімі логопед-отбасы, яғни тұлғааралық қатынас негізінде жүзеге асады. Бағдарламаны жүзеге асырушы жауапты, негізгі маман логопед болып табылады.

Дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау баланы табысты оқыту мен тәрбиелеу үшін арнайы жағдайлар құруға бағытталады, түрлі бағыттағы кәсіби мамандардың қызметтік жүйесін, отбасымен тығыз тұлғааралық қатынас арқылы сойлеу бұзылыстарын түзетуді мақсат етеді. Қолдаудың негізгі бағыттары: қолдау көрсетуші кеңестерінің ұсынымдық сипаты (шешім қабылдау үшін жауапкершілік); жұмысты жүргізудің жүйелілігі; оның мақсатты жоспарлануы; түпкі мақсатқа бағдарлануы; дизартриясы бар балалардың ата-анасын әлеуметтік-психологиялық есепке алу және олардың өзара қарым-қатынасында туындайтын мәселелерді шешу, түзету жұмыстары.

Зерттеу барысында алынған мәліметтерге сәйкес, ата-аналар баланың эмоционалдық жағдайын сезініп, баланың эмоционалдық күйзеліске ұшырау себептерін түсініп және оған қобалжитындығын айтуға болады. Ата-аналардың мектеп жасына дейінгі балалармен әрекеттесуі жақсы сезіммен, эмпатияның бар болуымен, қолайлы эмоционалдық ортамен, баланы қабылдаумен және ата-анасы ретінде оңтайлы қарым-қатынас жасауымен сипатталады.

Ата-аналармен және олардың орнындағы тұлғалармен диагностикалық жұмыс жүргізу барысында, «менімен бәрі ойдағыдай», «мәселе менде емес, менің баламда» деген екпінмен, олар көбінесе диагностикалау жұмыстарына қарсы тұратынын есте ұстаған жөн. Сол себепті жеке диагностикалық жұмысты бастамастан бұрын, ата-анамен психологиялық қарым-қатынас орнатып, мәселені бірігіп шешуді, баланың дамуына тиімді жағдайларды іздестіру қажет.

Қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау— отбасымен жүргізілетін іс-шаралардың жаңа бір формасы, сол себепті әдіснамалық негіздері мен нормативтік базалары әлі де болса жетілдіруді қажет етеді. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар отбасын қолдау ұзақ мерзімді көмек түріне жатады. Аталған қызмет біріншіден, кешенді (қызмет түрлері: психологиялық, педагогикалық, құқықтық және т.б.) екіншіден, трансәрттіптік (қолдауды бірлескен жұмыс нәтижесі деп түсінетін, бірыңғай концепцияны ұстанатын кәсіби мамандардың қатысуымен) түрде жүргізілуі қажет. Осы қызметтің ең маңызды тетігі отбасы «ресурсына сүйену».

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы адекватты дамытуға жағдай жасау үшін отбасы мүшелеріне көрсетілетін психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік көмек түрлері:

- дизартриясы бар баланың пайда болуына отбасын бейімдеу;
- мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалы отбасыларға психологиялық қолдау көрсету;
- мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар баланы дамыту сұрақтары бойынша ата-аналарға кеңес беру;
- қажетті қызмет, көмекпен қамтамасыз ететін мемлекеттік және қоғамдық қызмет көрсету ұйымдарымен және әлеуметтік, құқықтық кепілдіктер туралы ата-аналарды ақпараттандыру;
- 0-7 жасқа дейінгі балалардың дамуын көпсалалы бағалау;
- а) баланың проблемалары мен қажеттіліктерін анықтау;
- ә) қолдаудың жеке бағдарламаларын құрастыру.
- құрылған қолдаудың жеке бағдарламасына сәйкес, бала мен отбасын көпсалалы қызметпен қамтамасыз ету;
- құрылған қызмет аясында қолдаудың жеке бағдарламасы аяқталғаннан кейін, баланың басқа да жүйелі қызметтерге өтуін қамтамасыз етуге дайындау.

Отбасылық топтармен жұмыстың басты мақсаты - отбасын психологиялық-медициналық-педагогикалық қолдау, сондай-ақ баланың дамуын түзету жұмыстарын ерте ұйымдастыру болып табылады. Оның міндеттері:

1) балаға қатысты:

- психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету;
- дамуында қиындықтарды жеңудегі көмек: мінез-құлықты, дағдыларды компенсаторлы түрде орын алмастыру (үйрету);
- баланы білім беру және әлеуметтік қоршаған ортаға барынша бейімдеу;

2) ата-анаға қатысты:

- психологиялық-әлеуметтік көмек (ата-анаға бала дамуындағы бұзылыстарды түсініп, қабылдауда, баласына қатысты дәрменсіздікті еңсеруде көмек көрсету);
- отбасы мен өзге де қызметтер арасында делдалдық көрсету;
- баланың болашақ өмірін қалыптастыру мақсатында өмір сүру жағдайларын және білім алу түрлерін таңдауда көмек көрсету;
- қарым-қатынас жасау қабілетін және өз бетімен дамуын ынталандыру.

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар бала және оның отбасымен жүргізілетін оналту жұмыстарының бағыттары:

*Анықтаушы (диагностикалау)* - бұл бағыттан кейін, әр балаға одан әрі білім беру бағыты нақтыланады, әзірленеді.

*Түзетуші* - бағыттың мақсаты дамуында ауытқуы бар балалар бұзылыстарын түзету, сондай-ақ олардың ата-аналарына психологиялық-педагогикалық көмек ұсыну.

*Кеңес беруші* - кеңес беру көмегі жеке кеңес беру жүйесі арқылы жүзеге асырылады.

*Ақпараттық* - бұл бағыттың шеңберінде ата-аналарға арналған семинарлар, дөңгелек үстелдер, шеберлік сыныптары, дәрістер өтеді, бұқаралық ақпарат құралдарында хабарламалар жарияланады (жергілікті теледидардан бағдарламалар беру, жергілікті газеттерде мақалалар жариялау), ата-аналар, педагогтер мен психологтер үшін буклеттер мен брошюралар шығарылады.

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі, белгілі уақыт шеңберін қажет ететін, алғашқы, негізгі және қорытынды кезеңдерін қамтиды.

| Қолдау кезеңдері  | Міндеттері   | Технологиясы  |
|-------------------|--|---|
| I. Алғашқы кезең  | 1.1. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларын анықтау.   | Ақпараттандыру, алдын-ала кеңес беру (оның ішінде телефон арқылы).  |
| II. Негізгі кезең | 2.1. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар бала тәрбиеленіп отырған отбасына алғашқы кеңесті ұйымдастырып өткізу.  | Отбасылық қажеттілікті (кеңес берудің бірінші кезеңінде) анықтау. Әңгімелесу (қажет болған жағдайда үйлеріне бару), отбасылық желілік әлеуметтік карталарын толғыру.  |
|                   | 2.2. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың дамуын бағалауды (бастапқы кеңес берудің екінші кезеңі) есепке ала отырып, ұйымдастыру.                                    | Ата-ананың қатысуымен баланың жасын, оның іс-әрекетін ескере отырып, жедел диагностикалау негізінде баланы психологиялық-педагогикалық зерттеу.   |
|                   | 2.3. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасын қолдау бағдарламасын (бастапқы кеңестің үшінші кезеңі) құру.   | Отбасы мен баланы қолдау бағдарламасын құруда ата-ана мен мамандардың серіктестігі.   |
|                   | 2.4. Жеке қолдау бағдарламалары бойынша отбасы және баламен жұмыс:<br>- отбасында мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың дамуы үшін қолайлы жағдай жасауға жәрдемдесу; | Әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық тексеру.<br>Ата-анаға арналған түсінікті форматта дайындалған психологиялық тренингтер, ақпараттық-тәжірибелік семинарлар, түзету және емдік технологиялар, кеңес беру жұмыстары. |

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- баланың дамуындағы мәселелерге ата-аналардың жағымсыз мән беруінің алдын алу, қиын жағдайларды еңсеру;</li> <li>- психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету;</li> <li>- әлеуметтік және құқықтық мәселелер бойынша кеңес беру;</li> <li>- ауытқулар мен баланың мінез-құлқының түзету әдістерін үйрету, ата-ананың құзыреттілігін арттыру;</li> <li>- мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуді дамытуға көмек көрсету, ауытқуларды түзету;</li> <li>- мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларды тәрбиелейтін отбасы үшін әлеуметтік және қолдау желісін ұйымдастыруға жәрдемдесу.</li> </ul> |  |
|                             | <p>2.5. Отбасын қолдау бағдарламасы аясында мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалар үшін жеке оңалту (жеке оқу жоспары) бағыттарын жүзеге асыру.</p>  | <p>Қысқа мерзімге бару, бейімдеу және қолдау және т.б. топтарына барып баланың қатысуы. Жеке және топтық оқу іс-әрекетін ұйымдастыру және өткізу.</p>                          |
|                             | <p>2.6. Отбасын қолдау жүйесінің тиімділігі туралы кері байланыс орнату. Балалы отбасын басқа бағдарламаларға көшуге дайындау.</p>  | <p>Бағдарламалар мониторингі, ата-аналармен әңгіме, сұхбат құру, сарапшы мамандардың қызметін қадағалау.</p>   |
| <p>III. Қорытынды кезең</p> | <p>3.1. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалы отбасын мекеменің шегінде немесе өзге ұйымдардағы басқа жеке оңалту бағдарламаларға (білім беру, әлеуметтік, оңалту және т.б.) көшу барысында қолдау көрсету.</p>  | <p>Отбасы тұрғылықты жері бойынша мекемені таңдауда көмек көрсету. Отбасын қолдау қызметі мамандарының және таңдалған мекеме мамандарының өзара әрекеттестігі (байланысы).</p> |
|                             | <p>3.2. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалар мен отбасын қолдау бағдарламасының қорытынды кезеңін бағалау. Қолдау көрсету бағдарламасының аяқталуы.</p>  | <p>Бағдарламалар мониторингі, ата-аналармен әңгіме, сұхбаттасу, сарапшы мамандардың қызметін қадағалау.</p>  |

Бұл деректер мектепке дейінгі түзеу мекемелеріндегі мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалар мен олардың отбасын қолдау жұмыстарын ұйымдастыруды шарттайды.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, әрекеттесудегі жетекші рөлді ересек адам атқаратынын атап өту керек, ол өз әрекеттерін мақсатты түрде ұйымдастырып, нақты мәселеге бойұсына отырып орындайды. Үлкен адамдар баланың жағдайын түсінумен қатар, оның себебін анықтай алатын ептілігі бар, алайда ата-аналар әрекеттесу барысында, бұл жағдайға соншалықты қажетті деңгейде көңіл бөлмейтіндігі алаңдатады. Соның салдарынан ата-аналар баламен қарым-қатынас барысында, оларға эмоционалдық қолдау көрсетуге онша бейімделмеген.

Қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы (моделі) мектепке дейінгі білім беру мекемесі мен отбасы арасында ынтымақтастық ұйымдастыруға, дизартрия түрлеріне байланысты түзету үрдісінде баланың микроәлеуметтік ортасын қалыптастыруға ықпал етеді.

- 1 «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы.
- 2 Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы: Оқулық – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012.
- 3 Өмірбекова Қ.Қ., Төлебиева Г.Н. Дизартрия. Оқу құралы. – Алматы, 2010.
- 4 Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Научная книга, 2003.
- 5 Шаповал И.А. Специальная психология: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005

#### Резюме

#### Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста

Даурамбекова А.А. – ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

В статье рассматриваются проблемы, связанные с вопросами психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи дошкольного возраста. Представлено описание психологических проблем семей, воспитывающих детей с нарушениями речи. Раскрывается содержание психолого-педагогической помощи такого рода семьям.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, нарушения речи, семья, психолог, логопед, родители, дошкольники.

#### Summary

#### Psycho-pedagogical support of families with children with special educational needs of preschool age

Daurambekova A.A. - senior lecturer of department of special education of KAZNPYU named after Abai Almaty

The article deals with the problems associated with the issues of psychological and pedagogical support of parents with children with speech disorders of preschool age. Presented the description of the psychological problems of families with children with speech disorders. Expands the content of the psychological and educational assistance to the families of this kind.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, speech disorders, family, psychologist, speech therapist, parents, preschool children.

УДК : 376.1

#### КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ФИЗИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

У.А. Мирзахмедова – Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты

Ғылыми жетекші: А.Н. Аутасва – доцент, п.с.г.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru

Бұл мақалада бастауыш саты – оқушыда, оның интелектісі дамуының іргетасы танымдық әрекеті қалыптасуының қуатты жүретін кезеңі. Танымдық түрлерін меңгеру оқушы ойын тәртіптеп, оның белгілі бір бағыты жүйелі «арнамен жүруін» қамтамасыз етеді; жеке тұлғаның негізгі психикалық үрдістері қалыптасып, ырықты, зейін, рефлексия, өзін-өзі бақылау, әрекет амалдың ішкі жоспары сияқты нысандар пайда болады.

**Түйін сөздер:** бастауыш сынып, көру қабілеті зақымдалған балалар, бағдарлау мүмкіндіктері, іс-әрекет, бағыттық белгілер.

Нашар көретін және көрмейтін (соқыр) балалар қалыпты балалар тәрізді өзінің физикалық және психикалық даму барысында өзгеріп отырады. Әрбір жас ерекшелік кезеңдері физикалық дамудың жоғары деңгейімен сипатталып, оның ақыл-ой дамуымен де байланысты болады. Қалыпты жағдай тәрізді балалар дамуының келесі жас ерекшелік кезеңдері ажыратылады: сәбилік, мектеп алды балалық шақ, жоғары мектеп жасы. Жас ерекшелік кезеңдерінің қалыпты жағдай мен ауытқушылық кезіндегі дамуын есепке алсақ, аталмыш балалардағы биологиялық даму темпіндегі кейбір артта қалушылықтарды да байқауға болады [1].

Нашар көретін балаларды оқыту мен тәрбиелеу өсіп келе жатқан жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу жүйесіндегі қағидалар негізінде жүзеге асырылады. Сонымен қатар, оларды тәрбиелеу мен оқыту өзіне тән бірқатар ерекше міндеттер мен қағидаларға ие болып, ол бағыттар жетілмеген функциялардың және зақымдалулардың орнын басу және түзету, қалпына келтіру, дифференциальды оқытуды ұйымдастыру мен аталмыш балаларды өмір мен еңбек дағдыларына дайындауға бағытталады [2].

Атап кететін жайт, нашар көретін балаларды оқыту мен тәрбиелеу ерекшеліктері жалпы заңдылықтар мен балалардың дамуындағы арнайы ерекшеліктерді есепке ала отырып бағытталады: баладағы сау денсаулық мүмкіндіктері мен сақталған мүмкіндіктері, ажыратып оқыту түрі, жұмыстың арнайы формалары мен әдістерін қолдану, оқу материалдарын бөлу мен таратуда ерекше оқулықтар түрін, көрнекі құралдарын, және құрал-жабдықтарын қолдану т.б. Басты назар аударатын жайт, түзеті-тәрбиелеу жұмысы егітеп-қалпына келтіру жұмыстарымен үйлесуі керек [3].

Нашар көретін балаларға арналған мектептердегі дене шынықтыру сабақтары баланы жан-жақты дамытуға, қажет дағдылар мен қабілеттерді қалыптастыруға бағытталып, жалпы, физикалық даярлықтың жоғарғы жан-жақты деңгейіне жету негізіндегі мақсаттарға бағытталады.

Наша көретін балаларға арналған мектептердегі дене тәрбиесінің негізгі міндеттері – қозғалыс бұзылыстарын түзету, денсаулығын нығайту, ағзаны шынықтыру, нашар көретін бала бойында екінші кемістіктің алдын алу, сол жас ерекшелігіне сай физикалық даму деңгейіне жету (координациясы, нақтылығы, дәлдігі, қозғалыстың жылдамдығы бойынша және шыдамдылық т.б) болып табылады.

Дене шынықтыру-сауықтыру жұмыстарының арнайы міндеттеріне: нашар көретін бала бойындағы жасқаншақтық пен қозғалыс шектеулігін жою, естуге бейімделу дағдыларын дамыту, бұлшық еттеріне физикалық жаттығулар арқылы ықпал ете отырып, бұлшықет сезімдерін дамыту.

Бұл балалардың физикалық және психикалық даму ерекшеліктеріне орай арнайы мектептердегі физикалық тәрбиелеу сабақтары өзінің ерекшелік сипаттарына ие. Дұрыс физикалық тәрбие мен қозғалыс дағдылары мен қабілеттерін меңгеру физикалық даярлықтың жетіспеушіліктерінің орнын толтыруға бағытталады. Көру анализаторының бұзылысы нашар көретін балалардың компенсаторлы мүмкіндіктерінің дамуы негізінде физикалық жаттығуларға үйретудің сипатына да ықпал етеді [4].

Физикалық жаттығуларды орындау барысында балалар бұзылыстың клиникалық сипатына орай екі топқа бөлінеді. Бірінші топқа: түпкі көз ішінің өзгеру сипаты бар жақыннан көрмеушілік, көз жарықшасының өзге жаққа қозғалуы, қылилық; ал, екінші топқа: көру жүйкесінің атрофиясы бар балалар мен алыстан көрмеушілік, альбинизмі бар балалар жатқызылады. Әр топ үшін өзіндік жаттығулар таңдалынып алынып, ол денсаулық және көру қабілетінің сипатын орай болады.

Алғашқы топтағы балалар үшін айтарлықтай жүйке-бұлшықеттің тартылуы сияқты жаттығулар тыйым салынса (желкемен, баспен тез қозғалу, жылдамдық пен ұзақтыққа секіру; иықпен, баспен, қолға сүйене тұру, коньки мен шаңғыларда сырғанау т.б), ал екінші топ балалары үшін нашар көретін және көрмейтін (соқыр) балаларға арналған мектеп бағдарламасындағы жаттығуларды орындауға болады. Олардың міндеттері келесі бағытта болады:

- Мектеп оқушылары бойында өмір сүру барысында қажет шыдамдылық, ептілік, координациялық қозғалыстың нақтылығы сияқты қабілеттер мен дағдыларды қалыптастыру мен жетілдіру;
- Қозғалмалы ойындар, секіру, өрмелеу, тепе-теңдік, шаңғы тебу, коньки тебу, ритмикалық жаттығулар сияқты шынайы қимыл-қозғалыс түрлеріне оқыту;
- Статистикалық тұрыс барысында денені тік ұстау, қозғалыс пен тыныс алуды дұрыс үйлестіру, дене шынықтыру сабақтарында гигиеналық талаптармен танысу сияқты дағдыларын қалыптастыру;
- Көру, есту, сезіну арқылы кеңістікке бейімделуде балалардың қорқынышын жеңуіне басты назар аударған дұрыс. Физикалық тәрбиелеу үрдісінде әр оқушыларға жеке ықпал ете білу керек. Ол үшін балалардың функционалды мүмкіндіктерін мұқият зерттеп, жаттығулар мен олардың ұзақтығын таңдауда, оларды қайталау ұзақтығында баланың көру жағдайы мен дәрігер окулистің кеңестерін есепке алу керек [5].

- Көру қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс барысында (баланың аномальды дамуында) қозғалыс жүктемелерін ұлғайту түзету –тәрбиелеу жұмысының соңғы қажет жағдайы болып табылады.

- Нашар көретін және көрмейтін балалар үшін жас ерекшеліктері мен денсаулық жағдайларына қарамастан (екі топ үшін де) келесі жаттығуларды орындау міндеттеледі: сапқа тұру, затпен және затсыз жалпы дамыту жаттығулары, доппен жаттығу, дене тұрысын түзу ұстауға арналған жаттығулар; тепе-теңдік, координацияны ұстауға арналған жаттығулар, ритмикалық ырғақтар, көріп бақылаудан тыс бейімделу жаттығулары, қарапайым және күрделі реакцияларын дамытуға арналған жаттығулар, белгіленген темп бойынша далада таза ауада серуендеу т.б. Балалар үшін бұлшықет пен жүйке бұлшықет жүйелерінің қысымын, жүктемелерін талап ететін жаттығулар жасауға тыйым салынады. Дене шынықтыру бойынша сабақ мазмұны балалардың қозғалыс функцияларын қалыптастыру сипатында болып, көру қабілеті зақымдалған балалардың физикалық даму көрсеткіштерін теңестіру мен жақсартуға мүмкіндік береді [6].

- Атап өтетін жайт, дәл осы физикалық жаттығулар көру қабілеті зақымдалған балалардың көру ауытқушылықтарының орнын басуға септігін тигізіп, яғни бір рецепторларды қосу арқылы қозғалыс анализаторына сүйене отырып, баланың кеңістікке бейімделуін жүзеге асыруға болады. Сондықтан кешенді рецепция негізінде нашар көретін балалар өздерінің еңбек әрекеттерінде үлкен мүмкіндіктерге жетеді деген В.С. Сверлованың, И.М. Земцованың зеттеу жұмыстары өте маңызды болып саналады. Орын толтыру заңдалақтарына сүйене отырып, ғылыми негізделген құралдар көмегімен баланың ақыл-ой және физикалық мүмкіндіктерін жан-жақты дамытуға болады.

Мақсатты бағытталған педагогикалық ықпал ету үрдісінде нашар көретін оқушылардың қозғалыс қасиеттерін дамыту мен қозғалыстарын қалыптастыру қалыпты балалармен салыстырғанда әлдеқайда баяу жүреді, ол балалардағы ортаны тану, кеңістікке бейімделу, өз қимылын басқару мен реттеудегі жетіспеушіліктер сипатымен байланысты болады.

А.И. Каплан физикалық жүктемелердің оптимум жағдайындағы физикалық жаттығулар үлкен жалпы дамытушылық нәтиже әкеледі деп есептейді. Бірақ, ғылыми әдебиеттерде нашар көретін балалар үшін оптимальді жүктемелер туралы мәліметтер қоры жоқ.

В.С. Полюнкин нашар көретін балалардың бұлшықеттік жұмыс қабілетін дамыту үшін физикалық жаттығулардың нормасын есепке ала отырып, түрлі сипаттағы жаттығуларды орындау арқылы (жылдамдық-күштік, шыдамдылық) шаршау дәрежесін басқарудың объективті критерийлерін ашумен айналысқан. Автор келесі нормаларды келтірген: кіші сынып жасында нашар көретін оқушылар жылдамдық жаттығуларын 4-5 рет орындай алады; орта жаста ол 5-6 құраса, жоғары сынып жасында 6-7 құрайды. Әр серия арасындағы үзіліс 3-4 мин тең болып келеді. Жылдамдық –күштік жаттығулардың 70 % нашар көретін кіші сынып оқушылары 25 сек дейін орындай алса, орта сынып жасында ол 45 сек, ал жоғарғы сынып жасында балалар аталмыш жаттығуды 60 сек орындай алады екен. 1 мин созылатын 3-4 рет қайталанбалы шыдамдылықты, төзімділікті дамытуға негізделген жаттығуларды балалар кіші сыныпта орындай алатын болса, орта сынып жасында ол 2 мин құрайды. Күштік динамикалық аймақтық сипаттағы жаттығуларды нашар көретін оқушылардың әрқайсысы 7-10 рет орындай алады. Жоғарыда көрсетілген жаттығулар жұмысқа қабілеттілігін артыру үшін ұсынылған болып табылады.

Бірқатар зерттеушілер тобы нашар көретін оқушылармен физикалық жаттығуларды жасау барысында өлшемдерін сақтап, 4-5 қайталанатын жаттығуларды ақырындап қана ұлғайтып, 8-12 рет жасауға жеткізуге болатындығын айтқан. Олар жаттығулар барысына тыныспен жұмыс, волейбол ойынының кей элементтерін (допты жоғарыдан және төменнен беру), баскетбол ойынының (сакинаға доп салу) сияқты элементтерін, бадминтон ойынын, орта темптегі теннис ойындарын т.б қосуға болатындығын айтып өткен. Физикалық жаттығуларды орындау барысында нашар көретін балалардың жүрек қағысы минутына 110-120 рет соғады екен. Бұл аз мөлшердегі жүктеме көрсеткіші, ал орташа көрсеткіш жүктемесінде ол минутына 150-170 құраса, ал жоғарыда ол – 150-170 соққыны құрайды. Сондықтан физикалық сабақтан соң баланы қатты шаршатпау керек. Жүйке-бұлшықет жаттығуларының жүктемесі сабақ барысында орташа болып, ағзаның шаршауы мен көру қабілетінің төмендеуіне әкелмеуі керек.

Дене шынықтыру сабағын өткізу өзінің ерекшелік сипатына ие. Бұл ең алдымен нашар көретін балалармен сабақ барысында сабақ берудің көрнекі әдісін қолдау мүмкіндігінің өзге сипаты. Қозғалысты зерттеу үшін бала тындап және сезіп қабылдай алуы керек.

Нашар көретін балалардың қозғалыс әрекеті үрдісінде есту мен сезіну процесіне деген жүктеме арта түседі. Түзету жұмыстары мағыналық, реттеу сипатына ие болып, түзетушілік-тәрбие жұмысының нәтижесі сөзбен басқару кезінде арта түседі.

Нашар көретін оқушылардың физикалық дамуы келесі формаларды қамтиды: таңғы гигиеналық гимнастика, физикалық шынықтыру сәттері, таза ауада серуендеу, әуенмен сүйемелденетін ритмикалық гимнастикалар, көру қабілеті зақымдалған балалардың функциональді мүмкіндіктерін есепке ала отырып жүргізілетін спорттық кей элементтері бар сабақтар.

Физикалық жаттығулар міндетті түрде шынықтыру процедураларын қамтиды.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды физикалық тәрбиелеу бойынша жұмыстар дене шынықтыру, емдік гимнастика сабақтарымен шектелмей, олар міндетті түрде қозғалыс белсенділігінің жоғарыда көрсетілген формаларымен толықтырылуы керек.

Нашар көретін балаларды дене шынықтыруға оқыту процесінде қозғалысты сезініп бақылау мен реттеудің тәсілдері мен әдістері пайда болып, олар орын басушылық сипатта балалар тарапынан келеі жаттығуларды жасай отырып, көптеген жетістіктерге жетуге мүмкіндік береді: қимылдың нақтылы-

ғы, координациясы, шыдамдылық т.б. Нашар көретін балалардың физикалық дамуында терең сипаттағы арнайы ерекшеліктерді байқауға болады. Соның ішінде толыққанды жетілмеген көру қабілеті, жылдамдық пен секіру, с.с.с жаттығуларды орындау барысында қозғалысты реттеудің жеткіліксіз реттеуші құралы болып саналады. Нәтижесінде барлық жастағы көру қабілеті зақымдалған балаларда қозғалыс қасиеттерінің дамуындағы артта қалушылықтар кездесіп жатады: төзімділік, бұлшықет күші, жүгіру мен жылдамдық бойынша т.с.с

Көру қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс барысында қауіпсіздік ережелерін ұстанып, жарақаттардың алдын ала білу керек. Еске алатын жайт, нашар көретін оқушылардың адекватты емес физикалық жүктемелері үдемелі ауруларын асқындыруы мүмкін.

Нашар көретін оқушыларды физикалық тәрбиелеу үрдісі қозғалыс бұзылыстарын түзету бойынша кешенді түрде ұйымдастырылған жұмыс барысын талап етеді. Яғни, оқу және сыныптан тыс әрекеттерінің үйлесімділігі мен балалардың қозғалыс сфераларын қалыптастырудың оңтайлы жағдайларын тудыру болып саналады [7].

Арнайы бағытталған дене шынықтыру сабақтары мен түзету сабақтарының жүйелерін қолдану арқасында қозғалыс анализаторында өзгерістер туындап, бұлшықет жұмысы жақсарып, жүрек – қантамыр және тыныс алу әрекеттерінің жұмыстары қалпына келіп, аталмыш жағдайлар баланың денсаулығын жақсартып түседі екен.

Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысы көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерін зерттеу мәселесі өзекті болып табылатындығын көрсетті. Әдебиеттерде көру қабілеті зақымдалған балалар «дені сау балалардан» биологиялық жетілу темпі бойынша артта қалып, оларда физикалық даму деңгейлерінің төмен болатындығын көрсетті (бойы, салмағы, кеуде қуысының көлемі мен өзге де антропометрикалық көрсеткіштер). Бұл көру бұзылысының баланың қалыпты даму жағдайын тежеуімен тікелей байланысты. Көру жүйесінің бұзылысы мен ауытқушылығы баланың қозғалыс қасиеттерінің қалыптасуына (күші, жылдамдығы, төзімділігі т.б) сонымен қатар координациялық қабілеттерді дамытуға (тепе-теңдікті сақтау қабілеті мен кеңістікке бейімделу қабілеті, іс-әрекетін реттеу қабілеті) ықпал етеді. Бүгінгі таңда көру паталогиясы бар балалардың қимыл әрекеттерінің дамуын зерттеу бойынша тек фрагментарлы зерттеу жұмыстар ғана бар. Ал, көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерінің даму заңдылықтарын зерттеу мен оларды бағалау критерийлері бойынша ақпараттар жоқты қасы. Біздің ойымызша, көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерін дамыту мен жетілдіру бойынша әдістемелер, ғылыми шығарылымдар бүгінгі күні жеткілікті болып отыр.

1 Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Справ.-метод. пособие для учителя. -М.: Просвещение, 1990. 223с.

2 Азарян Р.Н. Физическое воспитание слепых и слабовидящих школьников в режиме дня. М., 1987 г. - 81с.

3 Горбылева И.Л. Психолого -педагогическая коррекция средствами искусства в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения // Дефектология. 1997. №6.-С. 60-69.

4 Психомоторика: Сб. науч. тр. /Под ред. Ашмарина Б.А., Ильина Е.П. М., 1976. - 128 с.

5 Бобков Г.А. Влияние индивидуально дозированных физических нагрузок на развитие некоторых двигательных качеств у слепых школьников: Сб.науч. тр. / Под ред. Сермеева Б.В. Горький, 1980.- С 20-22.

6 Жигарев А.М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей. М., 1986.-С. 20-28.

#### Резюме

#### Особенности физического воспитания детей с нарушениями зрения

У. Мирзахмедова - магистрант 2 курса, КазНПУ имени Абая

Научный руководитель: Аутаева А.Н. -к. Психол.н, доцент КазНПУ имени Абая

В статье рассматриваются особенности базовых координационных способностей детей 9-10 лет с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** начальное образование, дети с нарушениями зрения, координационные способности, мотивация, пространственное ориентирование.

#### Summary

#### Features of physical training in children visually impaired

U.Mirzakhmedova - undergraduate Kazakh National pedagogical university named after Abai , Almaty

A. Autaeva - Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,

In this article the state of base coordinating capabilities of schoolchildren with visual impairment 9 – 10 .years old are discusses

**Keywords :** primary education, children with visual impairment, coordinating capabilities, motivation, spatial orientation.

УДК: 376.37

## ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУІН ДАМУ ТУ ЖОЛДАРЫ

Қ.Қ. Өмірбекова – п.ғ.к. Абай атындағы КазҰПУ-дың арнайы білім беру кафедрасының профессоры

Байланыстырып сөйлеу тілі – бұл сөйлеу іс әрекетінің күрделі түріне жатады. Сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеуінің қалыптасуы және дамуы мәселелерін зерттеушілердің көпшілігі алдымен оны қалыптастырудың алғышарттарын дамытудың маңыздылығын айтады. Мақалада мәселеге қатысты заманауи көз қарастарды дизартриясы бар балалардың психологиялық педагогикалық ерекшеліктерін ескере отырып, олардың байланыстырып сөйлеуін дамыту жолдары қарастырылады.

**Түйін сөздер:** дизартриясы бар балалар, байланыстырып сөйлеу, алғышарттары, алгоритм.

Сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту кешенді түзету педагогикалық жұмысының негізгі бағытына жатады. Көптеген зерттеушілер сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың байланыстырып сөйлеуінің ерекшеліктерін атай отырып, алдымен оны қалыптастырудың алғышарттарын дамыту жұмыстарын жүргізудің маңыздылығын баса айтады (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, К.В. Комаров т.б.). Зерттеушілердің пікірлерін, дизартриясы бар балалардың психологиялық – педагогикалық ерекшеліктерін және зерттеу барысында жүйеленген түзету жұмысының қағидаларын басшылыққа ала отырып, олардың байланыстырып сөйлеуін дамыту екі бағытқа бөліп қарастырылды:

- байланыстырып сөйлеудің алғышарттарын дамыту;
- ауызша байланыстырып сөйлеуін дамыту.

Дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуінің алғышарттарын дамыту жұмысы келесідей бағыттарды қамтиды:

- сөйлеу белсенділігін арттыру қоршаған орта туралы түсінігін молайту;
- психикалық процесстерді дамыту;
- моторикалық аяны дамыту;
- сөз қорын молайту.

Байланыстырып сөйлеудің алғышарттарын дамыту жұмысының мақсаты, тәсілдері келесідей кестеде көрсетілген.

| Жұмыс бағыттары                        | Мақсаты  | Жұмыс тәсілдері  |
|--|--|--|
| Сөйлеуге белсенділігін арттыру         | Үлкендердің сөзін, нұсқауын тыңдауға, жауап беруге, қолжетімді қарапайым ертегілерді тыңдауға үйрету   | Әңгілесу, инсценировка, ойындар: «Ойлан тап», «Кім дұрыс айтады», «Қателеспе» т.б.   |
| Қоршаған орта туралы түсінігін кеңейту | Қоршаған орта туралы түсінігін анықтау, орта туралы нақты түсінігін қалыптастыру (түр, түс, көлем т.б.). Заттарды бақылап тану, атау, өз денесін, жақын органы, кеңістікті бағдарлауын қалыптастыру. | Заттарды бақылау, түрі, түсі, көлемі бойынша салыстыру. Ойындар: «Осындай затты тап», «Кім қайда отыр» т.б. Кеңістікті бағдарлауын дамыту тәсілдері: оң, сол қолымен дене мүшелерін орындау, сызба бойынша заттарды орналастыру, заттардың кезектілігін оңнан солға, төменнен жоғары атау т.б. |
| Психикалық процесстерін дамыту         | Танымдық процесстерін, зейінін, логикалық ойлауын, көріп, естіп қабылдауын, есте сақтауын дамыту   | Ойындар: «Төртінші артық», «Не өзгерді», «Кім зейінді», «Айырмашылығын тап» т.б. жұмбақ шешу, жауабын сипаттау, суреттегі бейнеленген іс-  |



|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
|                          |   | әрекеттің кезектілігін, себебін анықтау т.б.  |
| Моторикалық аясын дамыту | Баланың қимыл белсенділігін арттыру, артикуляциялық, қолдың ұсақ, жалпы моторикасын дамыту қимылдың статикалық, динамикалық үйлесімділігін дамыту   | Арнайы артикуляциялық жаттығулар, саусак гимнастикасы, штрихтау, бояу, кесу, жапсыру, құрастыру, ұсақ заттарды іріктеу, жинақтау, таяқшалардан фигура құрау т.б. статикалық қимылды дамыту «Көзілдірік», «Ара», «Қайықта» «Шапалақтау» т.б. жаттығуларды қолдану. |
| Сөз қорын молайту        | Енжар, белсенді сөз қорын молайту, нақтылау, белсендіру, мағынасын түсіну. Қоршаған ортаға қатысты қатысты заттың атауын, оның қимылын, сапасын білдіретін сөздермен толықтыру, молайту. Қолжетімді грамматикалық категорияларды қолдану. | Бағдарламадағы тақырыптар бойынша әңгімелесу, мәтін, ертегілерді тыңдау, сұраққа жауап беру, суретпен жұмыс жүргізу, мәтіннен ұқсас сөз біріктерін табу, сөз ойлау т.б.   |

Дизартриясы бар балалардың барлығына тәні сөйлеу іс-әрекетінің бұзылуы, олардың сесорлық, интеллектуалдық, ерік –жігер сфераларының дамуына әсерін тигізеді. Соған байланысты ауызша сөйлеу тілін дамыту жұмысын жоғарыда аталған бағыттарды қамти отырып жүргізу тиімді.

#### Ауызша сөйлеу тілін дамыту

Баланың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жұмысы әр түрлі құрылымды сөйлемдерді құрау дағдысын қалыптастырудан басталады: А.Н.Гвоздевтің айтуынша «Сөйлем – баланың сөйлеу тілінің дамуында үлкен роль атқарады. Ана тілін меңгеру түрлі сөйлемдерді меңгерумен сипатталды».

Сөйлем құрау дағдыларын дамыту жаттығуларын дамыту жаттығулар мен тапсырмалар:

1. Екі сурет бойынша (бала, алма, қыз, кітап) сөйлеу құру, сөйлемді сөздің тұрлаусыз мүшелерімен толықтырып кеңейту. (Бала алма жеп отыр. Бала тәтті, қызыл алма жеп отыр. Қызыл койлек киген бала тәтті, дәмді алма жеп отыр).

2. 3-4 сурет (карточка) бойынша сөйлем құрау.

|     |     |       |
|-----|-----|-------|
| Апа | нан | пышақ |
|-----|-----|-------|

|     |      |       |
|-----|------|-------|
| қыз | орын | кітап |
|-----|------|-------|

- Ретсіз берілген сөздерден сөйлем құрау (барды, балалар, саяхатқа, тауға, бала, тау, бару, саяхат)
- Сөйлемдегі жетімеген сөзді табу (Балалар көлде .... жүр)
- Сөйлемді аяқтау (Балалар көлде ...)
- «Жанды суреттер» бойынша сөйлем құру (фланелеграфта әртүрлі суреттер, іс-әрекеттерді көрсету бойынша).
- Мағынасы бойынша сөйлемдерді дұрыс ретпен құру (Әжем қағаз пышақпен нан кесті. Жаңбыр жауды, өйткені атам қолшатыр алды.).
- Тірек сөздермен сөйлем құрау (Бала, мұғалім, оқиды, жазады, жуынды т.б.).
- Жнауралар туралы сөйлем құрау. Үй жануарлардың төлдері қалай аталады? Өскенде олар қалай аталады (құлын – жылқы, бұзау - сиыр) қандай пайдасы бар? (сиыр сүт береді, жылқы жүк тасиды, көлік болады т.б.)
- Себеп –салдарларды анықтау, сөйлем құрау, оларды әңгімеге қосу. (доп ойнап жүрген бала, сынған терезе).
- Логопедтің бастауы немесе аяқтауы бойынша әңгіме ойластыру, айту. (Жаңбыр жауып тұр. Бала далаға шықты ... Бала тамағын байлап жатыр).

12. Қиалдау элементтерін қосып сөйлем құрау. «Қиялшылдар» ойыны (Бақтағы ағашта алтын алма өсіп тұр т.б.).

Ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың бастапқы кезеңінде диалог және шағын әңгімелер құрастыру дағдыларына дамытуға ерекше көңіл бөлінеді. Зергтеушілер (Рахметова С.А., Баймуратова Б.Б., Бакреденова А.Б. т.б.) сөйлеу тілінің дамуы диалогтан бастап монологке қарай дамиды деген көзқарасты ұстанады. Диалог сөйлеудің алғашқы қолжетімді түрі болып саналады. Диалогтың құрылымы өте қарапайым және қысқа болып келеді. Түсінікті болу үшін диалог барысында қосымша құралдар (ым, ишара, интонация) қолданады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде тілдің диалогтік түрін дамытудың маңыздылығын атай отырып, диалог барысында сөйлем құрау дағдылары жетіліп, шағын көлемді әңгімелер құрау дағдылар жетіледі деп көрсетеді.

Сөйлеу тілі бұзылған балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту барысында қолданылатын жұмыс түрлеріне тоқталайық.

Әртүрлі тәсілдердің көмегімен балалар шағын әңгіме құрастыру дағдыларын меңгерсе (сұраққа толық жауап беру, таныс заттарды салыстыру «алма - лимон» т.б.) біртіндеп сипаттама әңгімелерді құрастыру көшуге болады.

Сипаттау әңгімелерді құрастыру барысында дизартриясы бар балаларды заттық, жануарлардың іс-әрекетін, негізгі белгілерін, ерекшеліктерін анықтап, табуға үйрету қажет. Содан соң негізгі белгілері сипаты бойынша заттарды, жануарларды тауып, өздері жұмбақ және әңгіме құрастыруға үйренеді. Анықтауыш эксперимент барысында сипаттайтын әңгімені құрастыруда бір затты әр бала өзіндік кезектілігімен сипаттайтыны көбінесе олар заттың кездейсоқ белгілерін атайтыны байқалады. Осындай ерекшеліктерді ескере отырып жануарларды, құстарды сипаттап әңгімелеуде төмендегідей алгоритмді қолдану тиімді.

1. Атауы, жалпылама ұғым (неге жатады: үй жануарлары, құс т.б.)
2. Көлемі
3. Түсі
4. Дене мүшелері (ерекшеліктері)
5. Қайда мекендейді (орманда, үйде т.б.)
6. Қайда тұрады (інде, үйшікте, бұтақта т.б.)
7. Немен қоректенеді
8. Төлдерін, балаларын қалай атайды
9. Пайдасы
10. Ажырату
11. Жіктеу

Затты сипаттау алгоритмі:

1. Атауы
2. Көлемі
3. Салмағы
4. Сапасы
5. Түрі (формасы)
6. Түсі
7. Иісі
8. Дәмі
9. Жалпылама ұғым (неге жатады) ажырату
10. Қалай пайдаланылады

Алдымен балалар сипаттау әңгімелерді үлгі бойынша яғни (логопед бір затты (алманы) сипаттайды, ал бала соған ұқсас затты өзі сипаттайды (алмұрт т.б.)). Содан соң бала сызбаға сүйеніп, логопедтің көмегімен әңгімелейді. Сызбаны қолданбас бұрын логопед оның шартты белгілерімен балаларды таныстырады, жаттықтырады. Сонымен қатар, әңгіме құрастыруын қалыптастыру барысында, дизартриясы бар балалардың өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып әр түрлі жұмыс түрлерін кеңінен қолдану қажет. Трафарет бойынша заттардың суретін салу, қию, бояу, 2-3 бөлшекте, тұратын заттың суретін құрастыру, пластилиннен жасау санау, затты көрмей, сезіп анықтау т.б. және өздерінің жұмыс нәтижесін талдап, бағалау. Сабақ барысында баланың моторикалық аясын, танымдық процестерін дамытуға бағытталған тәсілдерін кеңінен қолдану түзету-педагогикалық жұмыстың тәсілдерінің тиімділігін, нәтижесін арттырады.

Сюжетті, ілеспелі сурет бойынша байланыстырып сөйлеуін калыптастыруда дизартриясы бар балаларда кездесетін кейбір ерекшеліктерін ескеру қажет. калыпты дамыған балалармен салыстырғанда дизартриясы бар бала көбінесе суретті оңнан солға немесе төменнен жоғары қарай қарайды. Бұл ондай балалардың оптикалық – гностикалық функциясының бұзылуын көрсетеді. Сонымен қатар әңгімелері қысқа, тек кейіпкерлердің іс-әрекетін айтумен шектелсе, бірде суретте жоқ оқиғаларға ауысып кетуі байқалады. Дегенмен ілеспелі суреттер бойынша әңгіменің негізгі мазмұны сақталып, дұрысырақ айту мүмкіншілігі жоғарырақ болады. Суретті қарап танысу барысында мазмұнын дұрыс түсініп, жеткізуге қажет сөздерді, сөйлемді дұрыс айтуға, оқиғаның себеп-салдарын анықтауға логикалық ойлауын дамытуға бағытталған әр түрлі жаттығулар жүргізіледі.

- Балаларға ілеспелі сурет беріп кезектілігін сақтап реттеп қою.

- Логопед ретсіз қойған суреттердің қатесін табу. Суреттің қатесін тауып сурет бойынша лексикалық, грамматикалық жаттығуларды орындап, әңгіме, құрастырады, тақырып ойлайды.

- Сұрақ бойынша әңгіме құрау

- Суретке сүйеніп бастаған әңгімені аяқтау т.б.

Сурет бойынша әңгіме құрастыруда төмендегідей алгоритмді қолдануға болады:

1. Оқиғаның мерзімі (жыл мезгілі, тәуелік т.б.)
2. Ауа райы
3. Оқиғаның орны
4. Басты кейіпкерлері, есімдері
5. Оқиғаның мазмұны (іс-әрекеттері, кезеітілігі, толықтылығы, себеп-салдары)
6. Суреттегі кейіпкерлердің көңіл-күйі
7. Қорытынды

Ауызша сөйлеу тілін дамыту барысында әртүрлі мәтіндер кеңінен қолданылады. Мәтінмен жұмысының алғашқы кезеңінде балаларға әңгіменің құрылымын түсіндіріп, оның мазмұнын айтуға қажет сөздерді іріктеп, сөйлеп құрау дағдыларын калыптастыруға, жалғау, жұрнақтарды ережеге сәйкес дұрыс қолдануға көңіл бөлу қажет. Мәтіннің негізгі мазмұнын дұрыс түсініп, жеткізу үшін әртүрлі қосымша тәсілдерді қолдану тиімді. Мәтіннің мазмұны бойынша берілген ілеспелі суреттер, сызбалар, сөз тіркестері, әңгіменің кіріспесі (басы), аяғы, әңгімені толықтыру, сөйлем моделдерін, заттық-графикалық жоспар т.б. қолдану.

Қоршаған орта туралы түсініктері сөйлем құрау дағдылары біршама калыптасқан балалармен байланыстырып сөйлеуін дамыту барысында «Синквейн» әдісін қолдануға болады. Синквейн – француз тілінен аударғанда «бес жол» немесе бес қатарлы өлең деген мағынаны білдіреді, яғни ұйқассыз бес жолдан тұратын өлең құрау әдісі. «Синквейн» әдісін құрастыру ережесі:

Бірінші қатар – бір сөз, басты мақсаты көрсетуші қарапайым зат есім;

Екінші қатар – басып ойды сипаттайтын сын есім;

Үшінші қатар – үш сөз, тақырып аясында іс-әрекетті сипаттайтын етістік;

Төртінші қатар – тақырыпқа қатысты бірнеше сөзден тұратын фраза құрастыру;

Бесінші қатар – тақырыптың мәнін ашатын біріншісімен байланысты сөздер.

Мысалы: 1) шырша

2) жасыл сәнді

3) өседі, таң қалдырады, қуантады.

4) мен мерекелік шыршаны жақсы көремін.

5) қыс, жаңа жыл, балалық шак.

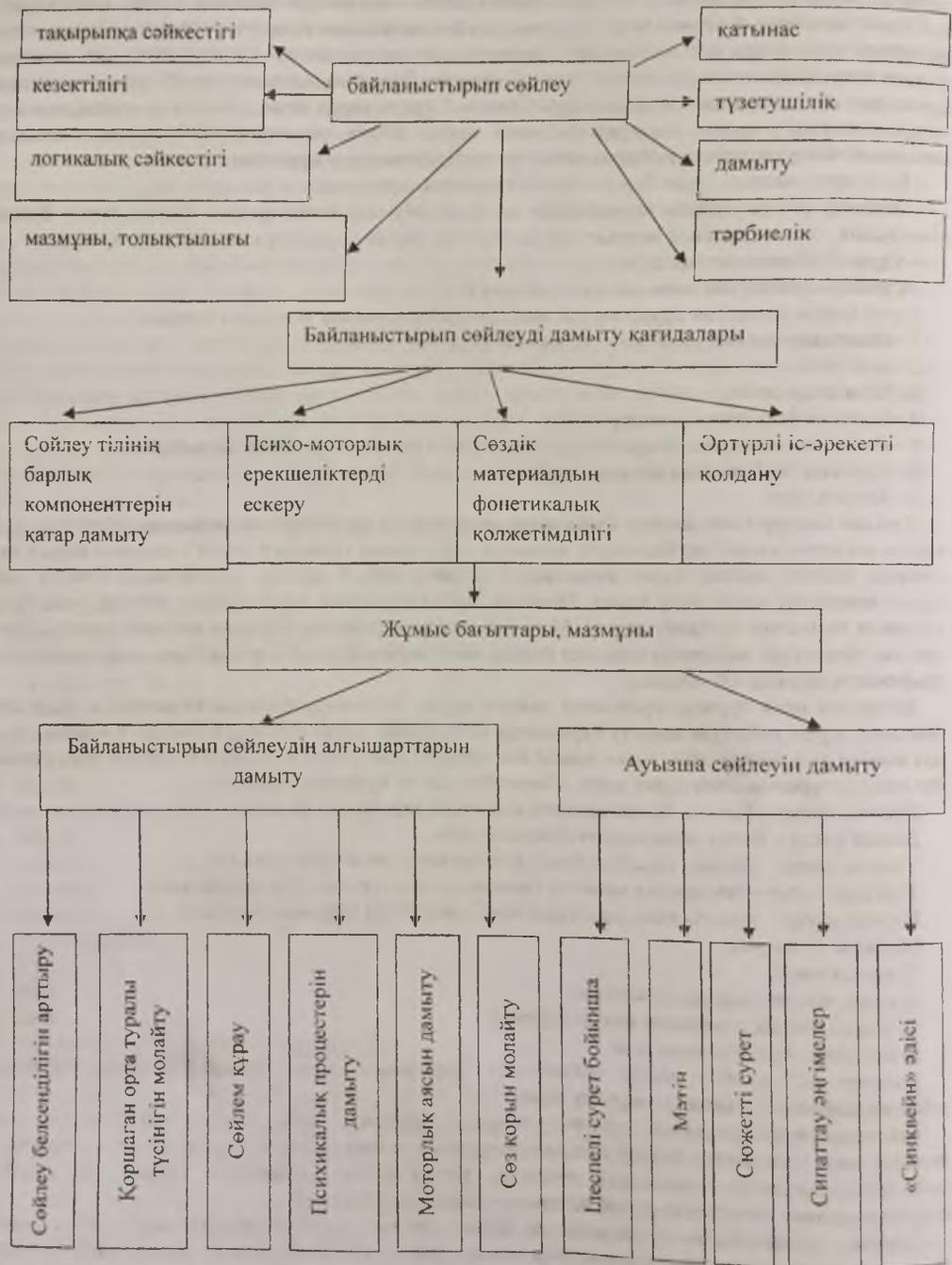
Ескерту: «Синквейн» әдісін қолданғанда балалардың сөйлеу мүмкіншіліктеріне байланысты алдымен дайындық жұмысын жүргізу керек.

Балаларды ауызша әңгіме құрастыруға үйрету үрдісінде дыбыс айтуын жетілдіру, сөз қорын молайту және белсендіру, сөйлеу тілінің грамматикалық жағын дамыту жұмыстары қатар жүргізіледі сонымен қатар сөздің мағынасын түсінуіне, заттық атауын, іс-әрекетін, сапасын нақты атауға, оқиғаның орнын, уақытын көрсетіп айтуына ерекше көңіл бөлінеді.

Сонымен, дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру жұмысы кешенді тәсілмен екі деңгейде жүргізіледі, яғни бір сабақта сөйлеу тілінің барлық компоненттерін (фонетика, лексикасы, грамматикасын, психомоторлық аясын) қатар дамыта отырып ауызша сөйлеу тілін жетілдіру.

Дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту жұмыс мазмұны келесі құрылымдық моделеде көрсетілген.

Дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеуін дамытудың құрылымдық моделі  
талаптар функциялар



байланыстырып сөйлеу

Ұсынылып отырған модельде дизартриясы бар балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің функциялары (катынас, түзетушілік, дамыту, тәрбиелік) критерилері (сәйкестігі, кезектілігі, мазмұны) қағидалары, жұмыс кезеңдері мен бағыттары берілген. Сонымен қатар бір тақырыпты айту барысында сөйлеу тілін, танымдық процестерін, моторлық аясын дамытуға бағытталған әртүрлі жұмыс түрлерін (ойын, іс-әрекет, бейнелеу т.б.) сабақта, сабақтан тыс уақытта кеңінен қолдану көзделеді.

1 Лопатина Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии – СПб., 1994

2 Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Дизартрия уч. пос. для студ., М., Владос, 2009

3 Жукова Н.С., Мастюкова Е.Н., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. Екатеринбург, 2006.

#### Резюме

##### Пути развития связной речи детей с дизартрией

**Омирбекова К.К.** – к.п.н. профессор кафедры специального образования КазНПУ им. Абая

Связная речь – одна из сложных форм речевой деятельности. Многие исследователи, занимающиеся проблемой формирования связной речи детей с нарушениями речи, придают особое значение формированию предпосылок связной речи. В статье рассматриваются пути формирования связной речи детей с дизартрией.

**Ключевые слова:** Дети с дизартрией, связная речь, предпосылки, алгоритм.

#### Summary

##### Ways of development of coherent speech of children with dysarthria

**Omurbekova K.K.** – Ph.D. professor special education department at AbaiKazNPU

Coherent speech – one of the most difficult forms of speech activity. Many researchers involved in the problem of the formation of coherent speech of children with speech disorders, attach particular importance to the formation of coherent speech preconditions. The article discusses the ways of formation of coherent speech of children with dysarthria.

**Keywords:** children with a disarthria, the coherent speech, prerequisites, an algorithm.

УДК: 376.2

## НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

**М.С. Махадилова** – Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының  
2-курс магистранты, [takhpal@bk.ru](mailto:takhpal@bk.ru)

Ғылыми жетекші: **А.Н. Аутаева** – доцент, п.ғ.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ,  
арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері және оларды дамыту жолдары қарастырылған. Нашар еститін балалардың өзін-өзі дамытуда ата-ананың рөлі, баланың өзі туралы көзқарасының қалай дамуына және саралануына қарай өзін өзі жеке бағалау жалпыдан ерекшеленетіні талданған. Естімейтін және нашар еститін балаларда эмоционалды-ерікті жетіспеушіліктің туындауы өзін-өзі бағалауының дамуына әсер ететіні, өзін өзі баламалы бағалауын қалыптастыруда баланың құрдастарымен қарым-қатынас жасауы маңызды рөл атқаратыны шолу жасалған.

**Түйін сөздер:** есту қабілеті зақымдалған балалар, өзін-өзі бағалау, мінез-құлық, қарым-қатынас, эмоционалды-еріктілік, «Мен» бейнесі, мектеп-интернат, ұжым, жасөспірімдер.

Психологияда оқып зерделеудің негізгі объектілерінің бірі жеке тұлға болып табылады. Жеке тұлғаның психикалық ұйымдастырылуының құрылымы, оның қызмет етуі, жеке және толық қабілеттер жүйесінің қалыптасу және даму процестері зерттеледі. Маңыздылығы сол, бұл зерттеулер адамның қоршаған ортада оңтайлы бейімделуін, мақсатты бағытта тәрбиеленуін қамтамасыз етуге септігін тигізеді. Алайда жеке тұлғаның жалпы адами, табиғи құрылымы биологиялық заңдар бойынша қалыптастырылған, бұл әлеуметтік өмірдің, оны талаптарының әсер етуімен орын алды.

Демек, адамның даму процесінде қоғам, әлеуметтік тұқым қуалаушылық маңызды орында. Бірақ біздің өміріміз өзін өзі танып білуге, жетілдіруге арналған. Сондықтан даму процесі айналада болып жатқанның бәрін пассивті түрде қабылдау кезінде емес, өзара белсенді әрекет ету нәтижесінде орын

алады. Тек сол сәтте ғана Мен – дегенге тән кейіп қалыптасуы, өзін және айналасындағыларды сәйкесінше бағалау мүмкіндігі болады, яғни толыққанды еркін тұлғаның маңызды құрамдарының бірін қалыптастыру мүмкіндігі бар. Егер жоғарыда баяндалған өзара белсенді іс әрекет бұл күрделі әрі қарама қайшы әлеммен тиісті деңгейде жүзеге асырылмаса, егер «мен айналамдағыларды естімейтін болсам, ал олар мені түсінбейтін» болса, не істеуге болады? Белгілі бір тұрпаттағы адамзат қауымында есту қабілеті бұзылған адамдардың тиімді бейімделуі, олардың дамуы, оқып білім алуы және тәрбиеленуі үшін оңтайлы жағдай жасау, атап айтқанда олардың өзін-өзі баламалы бағалау қабілетін қалыптастыру айтарлықтай өзекті мәселе болып отыр. Оны тез арада шешу қажет. Ең болмаса, анасының даусын, құстардың сайрағанын, әсерлі әуенді естуі ешқашан мүмкін емес болып туылған әрбір бала үшін, сонымен бірге кенеттен, кездейсоқ жағдайлардың себебінен дыбыс есту әлемінен айырылған, дыбыссыз қозғалатын материяның ішінде жай ғана жалғызділікті өмір сүру үшін емес, адамдар арасында өмір сүруге құқы бар адамдар үшін шешімі табылуы тиіс.

Осыған орай, мақаланың мақсаты есту қабілеті бұзылған балаларда өзін өзі бағалау және оны дамыту жолдарын қарастыру болып табылады.

Сурдопедагогтар мен психологтар нашар еститін балаларда адамдардың тұлғалық ерекшеліктерін, олардың эмоционалды құбылыстарын сипаттау үшін сөйлеу құралдарының жеткіліксіз екені байқалатынын және тұлғалық қабілеттерді қарама-қарсы бағалау басымдылығын белгілейді. Бұл нашар балаларда моральдік-этикалық көзқарастардың қалыптасуы, әлеуметтік-эмоционалды кемелденуі, балалардың өз өзіне және басқаларға қатысты өзінің қатынасын, құрдастарының арасында және барынша кең әлеуметтік ортада өзінің жай-күйін сезіну процесін баяулатады [1]. Жоғарыда аталған ерекшеліктердің барлығы, ең алдымен, атап айтар болсақ, есту қабілеті жоқ болу себебінен басқа адамдармен байланысының бұзылуы, әлеуметтік байланысы кем болуы, ойлау және сөйлеу қабілеті бала кезіндегі ерте жаста бастапқы және екінші тұрғыда жетілмеуі, сонымен қатар әлеуметтік ортаның жағымсыз әсерлері мен дұрыс тәрбие бермеу салдарына байланысты. Есту функциясы бұзылған бала үнемі өзінің пайдасы жоқ күйін сезінеді, бұл оның толыққанды емес күйде екенін сезінуіне жайсыз әсер етуі мүмкін. Бұл оның тұлғалық қабілетінің дамуы артта қалуына жетелеуі мүмкін. Алайда, кейбір уақытта астамшылық сезімі туындайды.

Ауытқуы бар бала белгіленген нормаларға, болжамдарға, талаптарға «тап болады», немесе сау адамдармен салыстырылады. Соның салдарынан, толыққанды болмау сезімі ұлғаяды, бұл өз кезегінде өзін өзі бағалауға және тұлғаның қалыптасуына кері әсер етеді. Өзін өзі үнемі және айқын түрде төмен бағалау және құрметтеу есту қабілеті жоқ баланың өмірге белсенді бейімделуде және сыртқы тіршілік жағдайлары мен тұлғалық мүмкіндіктерін жүзеге асыруда тұлғалық қабілетін, жағымды сәттерді және жағдайларды және т.б. әлсіретеді. Мұның нәтижесі көбінесе тұлғаның патологиялық белгілерінің және барынша терең бұзылуларының туындауына әсер етуі мүмкін. Осылайша, есту қабілеті бұзылған адамдарға ең алдымен, қоғам мен олардың айналасындағы ортаның көзқарасының маңызы зор. Ауытқушылығы бар бала мен оның социумы арасында белгіленген ақаудың орын алуына байланысты өзіндік сипаты бар арнайы өзара әрекеттесу құрылады. Кемістік баланы оқшаулайды, оны тағдырдың және ортаның тәлкегіне қалдырады. Сондықтан естімейтін баланың отбасында, мектепте және қоғамға бірігу процесінде эмоционалды және тәрбиелік қарым-қатынасқа тәуелділігі сау адамға қарағанда едәуір жоғары.

Жас балада өзін өзі бағалауын қалыптастыруға отбасы негізгі әсер етуші күш болып саналады. Өмірінің алғашқы айларында ата-ана махаббатының және жақындарының мейірімді қарым-қатынасының әсерінен балада жалпы өзін өзі бағалау туындайды. Балада ата-ана тарапынан сүйіспеншілік тапшы болған жағдайда мұндай жалпы өзін өзі бағалау орын алмайды, бірақ тап осындай емес, тек оның оң бағыттылығы туындайды. Бұл тұлғалық дамуда түрлі ақауларға жетелейді: өзінің толыққанды болмау сезімінің, жаңа жағдайдан үрейленуінің, агрессиялық, ызаланғыш қасиетінің ұлғаюна және т.б. Ерте жаста, әсересе тіпті өзінің отбасында қарым-қатынас кезінде едәуір қиындықтарға тап болатын есту қабілеті бұзылған балаларда (ата-анасы еститін отбасынан шыққан есту функциясы бұзылған балаларға қатысты) жалпы өзін өзі бағалаудың оң болмауын өте кеш кезеңде орнын толықтыру қиын.

Бала іс-әрекеттің әр түрін меңгере бастаған сәтте, екі жастан кейін үлкендердің баға беруінің тікелей әсер етуімен баланың өзін өзі жеке дара бағалауы қалыптаса бастайды. Мектепке дейінгі жаста өзін өзі бағалау, әдетте, өте жоғары болады – бала өз іс-әрекетінің нақты нәтижелеріне қарамастан жетістіктерін жоғары бағалайды. Бұл жалпы өзін өзі оң бағалау кейбір іс-әрекеттерге таралатын болғандықтан орын алады – мектеп жасына дейінгі бала өзінің нақты істерін бағалаудан жалпы

өзіне қатысты оң қарым-қатынасты ажырата алмайды. Бұған ерекше назар аудару қажет. Өзін өзі бағалауды қалыптастырудың аталған кезеңінде үлкендердің жеке жағымсыз бағалаулары мен ескертулері тиісті тәрбиелік тиімділік бермейді, керісінше сәтсіз қызметтен бас тартуды және ренішті ғана туындатады. Баланың өзі туралы көзқарасының қалай дамуына және саралануына қарай өзін өзі жеке бағалау жалпыдан ерекшеленеді. Мектепке дейінгі жастың соңына қарай бірқалыпты бала өзінің нақты іс-әрекеттері бойынша үлкендердің ескертулері оған деген жалпы оң қарым-қатынасын төмендетпейтіндігін, яғни ол бір нәрсені жасай алмауы мүмкін, бірақ сонда да жақсы және сүйікті бала болып қала беретіндігін түсінуі тиіс. Өзін өзі жеке бағалаудан жалпы бағалауды ажырату баланың ұжымда оқуға дайын екендігінің негізгі алғышарты болып табылады. Сонымен қатар өзін өзі баламалы бағалауын қалыптастыруда баланың күрдастарымен қарым-қатынас жасауы маңызды рөл атқарады. Іс-әрекеттің нақты түрлерінде өзінің жетістіктерін сол жастағы өзге балалардың нәтижелерімен салыстыра отырып, бала өзінің мүмкіндіктерін және қабілеттерін барынша дұрыс және нақты бағалай бастайды.

Ата-аналар балаға өзінің жетістіктерін дұрыс бағалауға көмектесуі, оның өзгелерге қарағанда ептілігі жақсы екенін, алдағы уақытта бұдан да күрделі нәрселерді меңгеруі тиіс екенін нұсқап көрсетуі тиіс. Бірақ бұл ретте жалпы баланың оң бағасына және оның тұлғалығының жалпы құндылығына күмән келтіруге ешқандай да жол беруге болмайды. Өзін өзі жеке бағалау үлкендердің бағалаулары негізінде және баланың жеке тәжірибесінің негізінде қалыптасады. Тіпті бастауыш мектеп жасында балалар өзін өзі бағалауға барынша бағыт-бағдар ала бастайды. Бастауыш мектептің оқушысы моралдік нормаларды, тәрбие ережелерін және рефлексияны дамытуды мейлінше меңгеруге байланысты өз жетістіктерін және сәтсіздіктерін дұрыс бағалауға қабілетті. Өзін өзі бағалауды барынша қарқынды қалыптастыру жасөспірім жасында орын алады. Тұлғалықты қалыптастыруда өзін өзі бағалау ролі қызығушылық деңгейінің жоғарылағаны тәрізді бірден жоғарылайды. Жасөспірімдер көбінесе өздерінің сәтсіздіктерін, тек шамасы келмегенін мойындамау арқылы өздеріне байланысы жоқ себептермен түсіндіреді.

Бұл баламасыз мінез-құлыққа (агрессиялылық, қырсықтық) жол ашады, нәтижесінде қоршаған ортамен қатынасын бүлдіреді, жасөспірімнің тәрбиеленуін қиындатады және шыдамсыз етеді. Мұндай сипаттағы мінез-құлықты ұзақ уақыт сақтау мұндай үлгілердің бекітілуіне және мінездің тұрақты белгілері болып қалуына жетелейді. Тұлғаның жағымды сипатта дамуы кезінде жасөспірімнің өзін өзі бағалауы мен мүмкіндіктері арасындағы қарама-қайшылық өте қатты және терең ойландырмайды, жасөспірім жасының соңына қарай тұлғалық дамудың маңызды факторы болады. Жасөспірім 14-15 жасында өзін өзі тәрбиелеу және жетілдіру арқылы өзін өзі дамытуға қабілетті бола алады.

Алайда өзін өзі бағалаудың мұндай оң және өнімді әрекеті өзін өзі қабылдауды және құрметтеуді қамтамасыз ететін, өзін өзі жалпы оң бағытта бағалауы орын алғанда және сақталғанда ғана орын алуы мүмкін.

Сонымен, өзін өзі бағалауды дамыту механизмінің және кезеңдерінің бірқалыпты екенін қарастыра отырып, нашар еститін балалар өзінің дамуы кезінде, әдетте осы кезеңдердің барлығынан өтетінін атап өткен жөн, бірақ жалпы өзін өзі бағалауын және тұлғалығын сапалы өзіндік қалыптасуы оларда белгіленген кезеңдерде барынша ұзақ тоқтап қалуларда байқалады. Бұл сыртқы ақпараттың белгіленген көлемінің түсу ерекшеліктерінің салдары болып табылады.

Егер есту функциясының бұзылуы орын алса, онда негізі қаланған өзін өзі бағалауын қалыптастырудың тап осы кезеңі тиімді өте алмайды, себебі баланың оны өзгелер, бірінші кезекте үлкендер қалай бағалап отырғаны жайлы көзқарасы көбінесе болмайды. Естімейтін немесе нашар еститін бала жақын айналамен қаншалықты баламалы қарым-қатынас жасай алатын сәтіне дейін біршама уақыт өтеді. Қалыпты балаларда, есту қабілеті бұзылған балаларда өзін өзі бағалауын қалыптастыру барысында туындауы мүмкін қиындықтар барынша өзекті болуы мүмкін. Алайда белгіленген жағдайларда ғана деп атап өткен жөн (біз бұл туралы төменде айтатын боламыз). Мұндай қиындықтар бірізге салынуы мүмкін, немесе тіпті туындамауы мүмкін [2].

Мектепке дейінгі жастың соңына дейін бала үшін отбасы негізгі рөл атқаратынын ескере отырып, мектепке барған сәттен бастап күрдастар, ұстаздар, сонымен бірге оқу барысында алатын білім арқылы баланың тұлғалығына әсер етуді қалыптастыратын қуатты қосымша арна ашылатындығын атап өткен жөн. Бұл ретте баланың дамуына әсер ететін жаңа саланың пайда болуы отбасында қалыптасқан әсер етулердің мүлдем төмендеуін ешқандай растамайды, ол бұрынғы кездегідей айтарлықтай маңызды фактор болып қалады.

Егер бастауыш мектепте оқитын балалар жайында айтар болсақ, онда кіші жасөспірім жас жалпы баланың өзін өзі бағалауын және тұлғалығын дамытудың келесі кезеңіне өтуде өзіндік сипаттағы қадамды білдіреді.

Алайда ауытқушылығы бар бала кейбір жағдайда нормалар заңы бойынша дамуға қабілетті емес екенін ескеру қажет. Демек, есту қабілеті бұзылған балада патологиялық емес, өзін өзі бағалауын қалыптастыруда кідірістер байқалуы мүмкін. Сонымен қатар есту қабілеті бар бала тәрізді өзін, өзінің жетістіктерін жіге сәтсіздіктерін, кіші жасөспірім жасында қоршаған ортаны және олардың қызметін дұрыс бағалауға қабілетті, есту функциясы бұзылған бала үшін оның өзін өзі бағалауы белгіленген дәрежеде қоршаған ортаға және олардың пікіріне байланысты [3].

Яғни, бұл жаста аталған ауытқушылығы бар балалар үшін отбасы олардың есту қабілеті бар құрдастарына қарағанда маңызды рөл атқарады. Осы тәрізді психологияда, сурдопсихологияда саңырау балаларда мінездің өзіндік сипаттары белгіленеді. Олардың неврологиялық күйге және реакцияларға бейімділігі жоғары.

Екі-төрт жастағы балаларда астено-неврологиялық, психопаттық реакциялар, ал кіші жасөспірім жасында – өз ауытқушылығын танып білудің алғашқы белгілері айқындалды.

И.В.Кривоностың байқаулары бойынша естімейтін және нашар еститін балаларда эмоционалды-ерікті жетіспеушіліктің туындауы (илану, табыну, өз бетінше әрекет жасау жеткіліксіздігі, аффективті ауытқуларға бейімділігі) 7-13 жаста барынша айқын бейнеленеді [4].

Т.Н.Прилепская өзінің мақаласында есту қабілеті зақымдалған балалар әлеуметтік кемелділікке, қоршаған ортаның шарттарына бейімделу бойынша еститін балаларға кезек беретіндігі туралы айтады. Оларда көбінесе белгіленген мінез-құлыққа қатысты талаптардың өзіндік ерекшеліктерімен байланысты эмоционалды-мінез-құлықты кемшіліктер жиі кездеседі. Мәселе мұндай балалар көбінесе интернат үлгісіндегі мекемелерде болатындығында, яғни олар уақытының басым бөлігін «еститін әлемнен» оқшауланып өткізеді.

Интернатта барлық жағдайлар есту қабілеті бұзылған балаларға арналған болғандықтан, мысалы төмен талаптар және жиі марапаттаулар, оларда (балаларда) жеңілдіктің алдамшы сезімі туындайды және біреудің асырауында болудың өзіндік сезімі қалыптасады. Балалардың басым бөлігі көбінесе мектеп бітіргенге дейін ауытқушылықпен байланысты ауқымды қиыншылықтарға кездеспейді. Міне осы жағдай естімейтін және нашар еститін балаларда өзі туралы баламасыз көзқарастың қалыптасуына себеп болады [5].

Т.Н.Прилепскаяның (1989 ж.) есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қызығушылық дәрежесі және өзін өзі бағалау қатынасын зерттеу бойынша жұмысына сүйене отырып, аталған балалардың өзін-өзі бағалауын дамыту жолдарын атап кетуге болады.

V және VII сыныптардың есту қабілеті зақымдалған оқушылары, олардың есту қабілеті бар құрдастары, тиісті сыныптардың оқушылары сынақтан өткізілді. Сынаққа түскен оқушылардың барлығының үлгерімі жақсы.

Оқушылармен үміттену дәрежесін зерттеу үшін жеке тәжірибенің екі сериясы жүргізілді. Балалардың алдында келесі бетінде тапсырмалары бар нөмірленген карточкалардың 6 тобы жатты. Топта – 6 карточка-тапсырма. Карточкалар тобының жанында тапсырмалардың (оңай, орташа, күрделі) аталған тобының күрделілік дәрежесі көрсетілген кестелер орын алды.

Сынақтан өтетін тұлғаға біріншіден бастап кезекті тапсырмаларға қарай күрделі бола бастайтындығы, кез келген 6 тапсырманы орындау қажеттілігі түсіндірілді. Сынақтан өтуші тапсырманы дұрыс және жылдам орындағаны үшін «плюс» алды, егер қателік жіберілсе немесе тапсырманы орындауға көп уақыт кеткен болса «минус» алды.

Тәжірибенің әрбір сериясы аяқталған сайын балалардан олар тапсырманы қалай орындағанын бағалау сұралды: «Сен қалай ойлайсың, тапсырманы қалай орындап шықтың: өте жақсы, жақсы, орташа, нашар, өте нашар?». Осылайша, балалардың өзін өзі бағалауы – олардың өз іс-әрекеттерінің нәтижелілігін бағалауы анықталды. Тәжірибе нәтижелері көрсетіп отырғандай, бастауыш мектеп оқушылары үшін тәжірибелік жағдай басқа балаларға қарағанда барынша маңызды болды. Оларда көбінесе айқын бейнеленген эмоционалдык күйзелістер белгіленді, олардан «Минус алғым келмейді», «Қорқамын», «Ура» тәрізді және т.б. пікірлерін естуге болады.

Тәжірибеге қатысушы, сынақ жүргізілетін ең кіші жастағы балалар өте ашық, тәуелді емес, сондықтан біршама жасқаншақ және жәбірленгіш болуы мүмкін. Үлкен жастағы оқушылар өздерінің эмоционалдык туындамаларын барынша ұстамды етті, алайда оларда кейбір кезде қатты күйзелістер байқалды. Мысалы, жетінші сынып оқитын есту қабілеті зақымдалған бір қыз сәтсіздіктерден кейін



тіпті жылап қалды. Ол өзінің сәтсіздігі жайлы басқалар біліп қоймаса екен деп кобалжыды. Саңырау оқушылардың 30-50% - жеңіл, 30-40% - күрделілігі орташа және 15-30% күрделі тапсырмаларды тандап алды. Бұл ретте I және VII сынып оқушылары IV сынып оқушыларына карағанда біршама жеңіл тапсырмалар алды (бастауыш мектеп оқушылары – қателесіп қалудан қорқу, ал үлкендері – өздерінің шамаларын жақсылап таразылау арқылы). Сынакка түскендердің 60-80% тапсырманы дұрыс орындады. Кіші жастағы жасөспірімдер (5-сынып) өзге жастағы топтардың оқушыларына карағанда қиын тапсырмаларды біршама жиі таңдады. Сәйкес келмейтін таңдаулар (барынша күрделі – сәтсіздік кезінде) 20-30% жағдайларда байқалды.

Прилепскаяның зерттеулеріне сүйене отырып, келесідей тұжырым жасалды.

Естімейтін және нашар еститін мектеп оқушыларының мінез-құлқында оларға таныс іс-әрекетте қиындығы әртүрлі тапсырмаларды таңдау – арифметикалық мысалдарды және қорнекті-әрекетті тапсырмаларды шешу барысында түбегейлі ұқсастық байқалады. Нашар еститін оқушылар, есту қабілеті бар оқушылар тәрізді негізінен тапсырманы ойдағыдай табысты орындаған соң өздерінің қызығушылықтарын арттырды, ал сәтсіздіктерден соң барынша жеңіл тапсырма орындауға ұмтылыс жасады. Сонымен қатар естімейтін және нашар еститін мектеп оқушылары орындап қойған тапсырмалары тәрізді қиындығы тап сондай тапсырмаларды жиі таңдады, әдетте, сәтті шығатын; мейлінше жеңіл тапсырмаларды да дұрыс шешкен соң таңдағаны байқалды (көбінесе саңырауларда). Естімейтін және нашар еститін мектеп оқушыларының басым бөлігінде қызығушылығында тұрақсыздық байқалды. Бұл ретте есту қабілеті зақымдалған балаларда мысалдарды шешу барысында, ал еститін оқушыларда – II серияның тапсырмаларын шешуде (I сериядан соң бір аптадан кейін) тұрақсыз қызығушылық басым болды. Кейбір оқушыларда қызығушылық төмен болды, бұл олардың салыстырмалы қиын тапсырмаларды орындау ниеті болмаған кезде байқалды. Мұндай жағдай балалар есту қабілеті бар балалармен салыстырғанда саңырау балалардың ішінде басымдау болды.

Бастауыш мектеп жасынан жоғары сынып жасына қарай қызығушылықтың тұрақтылығы және сәйкестігі біршама жоғарылағаны байқалды. Мысалдарды шешу тәрізді іс-әрекетте, қорнекті-тәжірибелік әрекетке карағанда оқушылардың тәуекел жасауға бейімділігі төмен. Мүмкін, бірінші жағдайда, бір жағынан, оларға ұсынылып отырған тапсырманы қаншалықты сәтті орындай алатындығын алдын ала көру жеңіл болған. Келесі жағынан – балалар «оқу барысындағы» сәтсіздік жағдайынан қашықтады, себебі мұнда сәтсіздікті бірқалыпты машықтанған тапсырма деп түсіндіруге болмайды. Осылайша, зерттелетін іс-әрекеттер түрлерін орындау барысында саңырау және еститін мектеп оқушыларынан сөйлеу қатынасын кеңінен қолдану талап етілмеген кезде, олар өздерін көп жағдайда бірдей көрсетіп танытты.

Есту қабілеті бұзылған балалар жалпы осы жағдайда, бірқалыпты даму үстіндегі өздерінің құрдас-тарымен салыстырғанда өздеріне өте сенімсіз болуды сезінбеді. Алайда оқушылар белгіленген мақсатқа ойдағыдай қолжеткізген сәтте, өздерінің қызығушылығын өзгертіп қана қоймай, сонымен бірге тіпті төмендеткені, шамалы ғана күш жұмсап табысқа жетуге ұмытылғаны байқалды. Кейбір мектеп оқушыларында қызығушылығы тұрақты түрде төмендетілген. Сонымен бірге, өзге авторлардың жұмыстарында оқушылардың басым бөлігі өз іс-әрекеттерінің, оқу барысындағы жетістіктерінің нәтижелерін сәйкесінше бағалаған. Бірақ есту қабілеті жоқ бастауыш мектеп оқушыларының басым бөлігінде өз еңбектерінің нәтижелерін жоғары бағалағаны байқалды. Ал еститін оқушылардың жалпы өзін өзі бағалауы барынша сыни тұрғыда сипат алған.

Осы жұмыстың аясындағы тәжірибе нашар еститін балалардың өзін өзі бағалауын қалыптастыру шартына әсер етуді белгілеуге бағытталды. Біздің нашар еститін мектеп оқушыларының өзін өзі бағалауын зерттеуіміз Алматы қаласы, есту қабілеті төмен балаларға арналған № 5 арнайы (түзету) мектеп-интернаттың құрамында жиырма адам бар 5 «А»- 6 «А» сыныбында жүргізілді.

Өзін өзі бағалау – адамның өз қабілеттеріне, мүмкіндіктеріне, тұлғалық қабілеттеріне, сондай ақ сыртқы келбетіне қатысты қарым-қатынасы [6]. Бұл егер адамның өзі туралы пікірі шын мәніндегі жағдайды білдіретін болса, онда дұрыс (баламалы) болуы мүмкін. Адам өзін дұрыс емес бағалаған кезде, оның өзі туралы пікірі өзгелер оны қалай бағаланнан бірден айырмашылық тапқан жағдайда, өзін өзі бағалау көбінесе дұрыс емес немесе психологтардың атауы бойынша баламасыз болады. Егер адам өзін шын мәніндегі жағдаймен салыстырғанда жеткіліксіз бағалаған болса, онда оның өзін өзі бағалауы төмен. Ол өзінің мүмкіндіктерін қайта бағалаған жағдайда, іс-әрекетінің нәтижелері, тұлғалық қабілеті, оған тән сыртқы келбет өзін өзі жоғары бағалау болып табылады. Өзін өзі төмен бағалау тәрізді жоғары бағалау да адам өмірін өте қиындатады. Өз өзіне сенімсіз, жасқаншақ болып өмір сүру оңай емес; өзін жоғары ұстап өмір сүру де қиын.

Адамның өз өзінің бағасын білуі онымен қарым-қатынас ортану, әлеуметтік тіршілік иелері ретінде адамдар шарасыз қосылып кететін ортада бірқалыпты қарым-қатынас жасау үшін өте маңызды. Баланың өзін өзі бағалауын ескеру өте маңызды. Барлығы тәрізді мұнда бәрі жанадан ғана қалыптасады және сондықтан көптеген жағдайда үлкендерге қарағанда өзгерістерге, әсер етулерге ұшырайды. Психологтар өзін өзі бағалаудың түрлі дәрежесі бар балалар түрлі тұлғалық қабілеттерге ие екенін атап өтеді. [7].

Өзін өзі баламалы бағалайтын бастауыш мектеп оқушылары мен жасөспірімдерге белсенділік, сергектік, жарқын жүзділік, әзілкештік, тез тіл тапқыштық қабілеттері тән. Олар өз тұлғалығының артықшылықтарын және кемшіліктерін байқай алады. Сынға төзімді.

Өзін өзі төмен бағалау өз өзін және қоршаған әлемді өмірден түңілген адам сипатында қабылдауға жетелейді, балалар белсенді емес, өте сезімтал, тұйық, жәбірленгіш және секемшіл.

Сырттан сын көзбен қарау одан әрі жабырқау күйіне жетелеуі мүмкін. Өз кемшіліктерін асыра бағалауға бейім. Өз қабілеттеріне сенімсіз.

Өзін өзі жоғары бағалайтын балалар үшін өзін жоғары ұстау, ширақтық, кез келген бағада аудиторияны қаратуға ұмтылу, әдепсіздік тән. Өз тарапына қатысты сынды ең жақсы қорғаныс – бұл қарсы шығу деп ауыр қабылдайды. Өз сыныптастарын сынауды жақсы көреді. Өз мүмкіндіктерін асыра айтуы жиі кездеседі. Өзін өзі бағалау және оны өзгерту сипаты баланың психикалық даму барысына едәуір әсер етеді. [8].

Жасөспірімнің тұлғалығын дамытуда ең маңызды сәттердің бірі – оның өз өзін танып білуін, өз өзін тұлға ретінде танып білу қажеттілігін қалыптастыру. Жасөспірімде өзіне, өзінің ішкі жандүниесіне, жеке тұлғалық қабілеттеріне, өз өзін бағалау, өзін өзге адамдармен салыстыру қажеттілігіне деген қызығушылық туындайды. Ол өз өзіне үніліп қарай бастайды, өз тұлғасының басым және әлсіз жақтарын сезінуге тырысады. Өз өзін танып білу қажеттілігі өмір сүру барысынан, тәжірибелік іс-әрекеттен туындайды, үлкендер ұжымының өсіп отырған талаптарымен анықталады. Жасөспірімде ұжымда өз орнын табу үшін өзінің мүмкіндіктерін бағалау қажеттілігі туындайды. Бірінші кезеңде жасөспірімнің өзін өзі танып білу негізінде өзгелердің – үлкендердің (мұғалімдер, ата-аналар), ұжымның, жолдастырының ол туралы пікірлері қамтылған. Кіші жастағы жасөспірім өзіне қоршаған орта көзімен қарайды. Жасы ұлғайған сайын, сонымен бірге жеке тұлғасын өз бетінше сараптау және бағалау беталысы орын ала бастайды. Жасөспірімнің жеке тұлғалық құбылыстарын дұрыс сараптау ептілігі жеткіліксіз, сондықтан осының негізінде үлкендер және жолдастары тарапынан оған қатысты қарым-қатынасы, жасөспірімнің қызығушылық деңгейі, өзі туралы оның пікірі және ұжымда оның нақты алған орны арасында туындайтын қарама-қайшылықтардан келіспеушіліктер орын алуы мүмкін. [9].

Қазіргі таңда нашар еститін оқушылардың қызығушылық деңгейін, өзін өзі баламалы бағалауын, достық қарым-қатынасын, өз өзін танып білуін қалыптастыру мәселелері сурдопсихологтармен жеткілікті көлемде зерделенбеген. Осылайша, өзін өзі бағалау күрделі тұлғалық қалыптасу болып табылады, мұнда баланың қарым-қатынаста және іс-әрекетте өзінің «Менін» ашуға бағытталған, оның белсенділігі, өзі туралы білуінің бейнесі орын табады.

Нашар еститін балалармен жұмыс кезінде балаларда баламалы өзін өзі бағалау, өзіне өзі деген сенімділік және сын көзқарас қалыптаса алатындай жағдай жасалуына арнайы көңіл аударылуы тиіс. Мектепке дейінгі жастың өзінде, балалар өзінің жұмыс нәтижелерін бағалап және оны басқа тәрбиеленушілердің жұмыстарымен салыстыратын жұмыс нысандарын кеңінен қолдану қажет. Сонымен қатар оқыту қызметі процесінде де, әр түрлі өмірлік жағдайларда да балаларға әр түрлі міндеттерді шешу кезінде үлкен тәуелсіздік беруіміз қажет. Оқушылар салыстырмалы түрдегі қиын тапсырмалардан қашпауы керек, өйткені төмендетілген талаптар олардың әлеуетті мүмкіндіктерін, мақсатқа қол жеткізуді қалыптастыру, басқа да маңызды тұлғалық қасиеттерін ашуға ықпал етпейді. Балаға қол жетімді деңгейден айтарлықтай асатын, жеткіліксіз мақсаттар, балада негативті эмоционалды күйзеліс, айналадағы адамдармен қатығыс тудыруы мүмкін. Сондықтан баланың бойында өзін өзі бағалау қасиетін дұрыс қалыптастыру, өзінің шынайы мүмкіндіктерін есепке ала отырып, алдына айтарлықтай биік мақсаттар қоюға талпыну маңызды болып табылады.

1 Гозова А.П. Исследование самооценки глухих детей//Изучение личности аномального ребенка. - М.: Просвещение, 1977. -113 с.

2 Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя-дефектолога. - М.: Владос, 2005. -156 с.

- 3 Намазбаева Ж.И. Развитие уровня притязаний и самооценки в процессе обучения во вспомогательной школе в условиях самостоятельной трудовой деятельности. дис... к психол.н.-М., 1971
- 4 Кривонос И.В. Особенности самооценки глухих младших школьников // Дефектология - 2001. - № 4 - с.45-48
- 5 Прилепская, Татьяна Николаевна. Самооценка и уровень притязаний глухих школьников : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / НИИ дефектологии. - . 1990
- 6 Даурамбекова А.А., Шаханбаева Д.А Мүмкіндігі шектеулі жасоспірімдердің әлеуметтік бейімделу мәселелері. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы, №1(36), 2014. 74-77 б.
- 7 Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание- М. Прогресс 1986
- 8 Корнеева Л.Н. Самооценка как фактор саморегуляции пилота: Автореф. 1984.
- 9 Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? // Psychological Science in the Public Interest. 2003. Vol 4. No. 1.

#### Резюме

##### Пути развития самооценки неслышащих детей

Махадилова М.С. - магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая

Аутаева А.Н. - кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая

В статье рассматриваются особенности и пути развития самооценки у детей с нарушениями слуха. Также рассмотрены роль родителей в развитии самооценки у слабослышащих детей и взгляд о себе, пути развития самооценки от частного к общему. Были анализированы данные о влиянии недостатка эмоционально-волевой сферы у детей с нарушениями слуха к формированию самооценки.

**Ключевые слова:** слабослышащие дети, самооценка, поведение, отношение, эмоциональная-волевая сфера, образ «Я», школа-интернат, коллектив, подросток.

#### Summary

##### Self-esteem of deaf children: ways of development

Makhadilova M.S. 2<sup>d</sup> course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

Autayeva A.N.- candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department special education

The article discusses the features and ways of self-development in children with hearing impairments. It is also considered the role of parents in the development of self-esteem in deaf children and think about yourself, the way of self-development from the particular to the general. It was analyzed data on the impact of the lack of emotional and volitional in children with hearing impairment to self-formation.

**Keywords:** hearing impaired children, self-esteem, behavior, attitude, emotional and volitional, the image of "I am", boarding schools, collective, teenager.

УДК 376.2

## ТІРЕК-ҚИМЫЛ ЖҮЙЕСІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ИППОТЕРАПИЯМЕН ЕМДЕУ ЖОЛДАРЫ

Г.А. Қошжанова – п.ғ.магистр оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ  
А.С. Аязбекова – 2-курс студенті, Дефектология мамандығы Абай атындағы ҚазҰПУ

Кез-келген адам өзінің күнделікті өмірінде дене жаттығуларымен айналысқанда екі бағытта ғана қозғалыс жасайды: оңға-солға және алға-артқа. Атка мінген адам мұның бәрін жасап, жоғары-төмен бағытта да қозғала алады. Ол – адам ағзасы үшін өте пайдалы қозғалыс. Бұл бұлшық еттерді қуаттандырады, ішкі сөл бөлуші бездер мен ішкі ағзалардың жұмысын жақсартып, күшейтеді. Осының бәрі жерде тұрып, отырып дене жаттығуын жасаған адамнан ат үстінде бірнеше бағытта қозғалған емделуші жаттығуының басты артықшылығы.

Аттың белінің бұлшық еттері көптеген бөліктерден тұратындықтан, ол адамның жамбасы мен аяқ бұлшық еттеріне үгуші және жылытушы әсер етіп, аяқтың қан айналысын қалпына келтіреді. Атка мінген адам жүріп келе жатқанында алдында, айналасына жіті көз тастап, алыстағыны да жоғарыдан жанарымен шолып, көзінің көру қабілетін қайтадан қалпына келтіріп, жақсартады, таза ауа жұтып, ағзаны шынықтырып, иммунитетін күшейтеді, тыныс алу қызметін жолға қойып, жанын сергітеді.

**Түйін сөздер:** тірек-қимыл, иппотерапия, жүйке жүйе, терапия, диагноз.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында тірек-қимыл жүйесі бұзылған балалар саны жылдан-жылға дейін артып келуде. Баланың тірек-қимыл аппаратының бұзылуы дегеніміз – жас кезінен

бастап прог-рессивсіз топтарды біріктіретін, бірақ моторлық бұзылыстар синдромының ауысып тұруы және бас ми қыртысының дұрыс қалыптаспауы мен қайталанып бұзылуы болып табылады.

Адам жанын емдеудің түрлі тәсілі бар. Медицинаның соңғы жаңалықтары дәрі-дәрмектің, заманауи препараттардың сан түрін ұсынуға. Бірақ, дамыған медицина ешқашан халықтық медицинадан алшақ кеткен емес. Әртүрлі шөптермен, табиғи минералды сулармен, тіпті топырақпен де емдейтін халықтық медицинада адамды жануарлармен емдейтін әдісі бар. Соның бірі – иппотерапия. Ғылыми тілде «иппотерапия» деп аталатын атпен серуендеу арқылы жасалатын емнің бұл түрінен бүгінде талай жан дертіне дауа табады. Мінсе-көлік, шапса-желік, ішсе-қымыз, жесе-ет болған жылқы төлінің жағымды тұстары өте көп. Иппотерапия-қазақтың қанына сіңіп, ұлттың дәстүрімен қабысып кеткен ежелгі ем деп айтсақ қате айтпағанымыз болар. Айтар сөзіміздің арқауы-иппотерапия, яғни жылқымен емдейтін медицина саласы. Атқа отыру – адамға биохимиялық тұрғыда ықпал жасап, ағзаны нығайта түседі. Мамандардың айтуы бойынша иппотерапия көмегімен көптеген невроз, стресстік жағдайлар секілді басқа да келеңсіздіктерден емдеуге әбден болады екен. Мұндайда емделушінің өз күшіне сенімі молайып және оны бағалауы да арта бастайды.

Ат үстіндегі серуен – әлемнің көптеген елдерінде балалардың тірек-қимыл бұзылысының ауруларына емдік тәсіл ретінде қолданылады. Атпен баяу серуендегенде, адам денесіне минутына 100 шайқау импульсі беріледі. Ол – массаж, ат үстінде отырған адамның барлық бұлшықеті жұмыс жасайды. Тепе-теңдікті сақтау үшін салт мінген адам бойын жинауға, өзінің әрбір дене қимылын игеруге жаттығады. Жылқының әрбір адам алшақтығы адамды кімен бірдей, бұл арқылы ол өзінің адымын да есептеп үйренеді. Ал тірек-қимыл жүйесі бұзылған балаларға да ең керігі осы жаттығу. Жылқы – табиғи тренажер.

Тірек-қимыл жүйесіндегі жарақаттар және туа біткен немесе жүре пайда болған аурулар 5-7% балаларда байқалады. Тірек-қимыл қозғалысындағы ауытқулар түрі:

1. Жүйке жүйесінің аурулары: балалық церебральды сал ауруы (БЦС), полиомелит.

2. Тірек-қимыл жүйесінің ауытқуларының туа біткен дерті: омыртқа дамуындағы кемістік (сколиоз), аяқ-қолдың толық жетілмеуі, туа жанбас сүйегінің шығып кетуі, қолсаусақтарының кемтар дамуы.

3. Тірек-қимыл жүйесінің жарақаттануынан болған аурулар мен кемістік-тер: бас мидың және аяқ-қолдың жарақаттануы: Полиартрит, қаңқа ауруы (туберкулез, сүйектегі ісік, остеомиелит), қаңқаның жүйелі ауруы (рахит).

Тірек-қимылы бұзылған тұлғаларға нағыз осы ипотерапия жолдарын пайдаланған жөн. Бұл терапия тірек-қимылы бұзылған тұлғалардың бұлшық еттерінің дамуына септігін тигізеді. Бұл терапияны ерте жастан бастап, бір күнде 1-2 рет пайдаланған жөн. Бұл терапия курсы өте ұзаққа созылады. Себебі бұл курс бала толығымен емделгенге дейін пайдаланылады. Жылқы терапиясы тірек-қимылы бұзылған тұлғалардың қан айналымын, зат алмасуын, тыныс алуын, ірі-ұсақ бұлшық еттерінің дамуына септігін тигізеді. Алдымен бұл тұлғаларды ат үстіне жатқызып, ептеп жүргіземіз, сол кезде баланың бүкіл денесі қимылға түседі. Кейін баланы ат үстіне отырғызып, жүргіземіз, сол кезде баланың аяқ, дене және қол бұлшық еттері қимылға түседі. Осындай процестер қайталанып, әр түрлі қалыпта жасалынады. Сонымен бірге, жылқыны сипалау, өз қолымен тамақтандыру, жалын ұстау және т.б баланың қол моторикасының дамуына өз себебін тигізеді.

Аттың үстінде отырған адам өз денесін үнемі тепе-теңдікте сақтауға тырысады. Бұл тірек-қимыл жүйесі бұзылған балаларға оң әсерін береді. Тірек-қимыл жүйесі бұзылған балаларға атқа мінгенде жауырынның, қарынның, кеуденің бұлшық еттерінің қызметін біресе босаңсытып, біресе қатайтып ширықтыруға мәжбүрлейді, соның нәтижесінде, омыртқаны демейтін әрі оған түсетін жүктемені азайтатын бұлшық ет «белбеуі» қалыптасады. Жылқыға міну арқылы адамның жеке мүсіні де әдеміленеді. Әрі адамның жайшылықта әрекетке түсе қоймайтын бұлшық еттері де іс-қимылға көшеді. Иппотерапия дәрігерлерінің айтып түсіндіруінше, жылқы бұлшық еттерінің қозғалысы адам денесіне массаж жасауға тиімді көптеген элементтерден тұрады. Астындағы аты жайлап желігеннің өзінде 110 түрлі тербеліс тудырады да, желіп келе жатқан аттың бұлшық еттерінің қозғалысы үстіндегі адамның бойына беріледі. Сондай сәтте адам ат үстінен құлап қалмай, тепе-теңдікті сақтауға тырыспайды ма? Мінеки, бұл тірек-қимыл жүйесінің қызметі бұзылған адамның қимылсыз қалған бұлшық еттерін «тірілтіп», іске қосады, жүйке дертінің ауыр түрімен сырқаттанған адамды қоршаған ортамен үйлестіріп, табиғатпен қайта табыстырады, өмір сүруге деген ынта-ықыласын арттырады, жүрегінің қызметін жақсартып, жүйкесін тыныштандыра бастайды.

Кез-келген адам өзінің күнделікті өмірінде дене жаттығуларымен айналысқанда екі бағытта ғана қозғалыс жасайды: оңға-солға және алға-артқа. Атқа мінген адам мұның бәрін жасап, жоғары-төмен бағытта да қозғала алады. Ол – адам ағзасы үшін өте пайдалы қозғалыс. Бұл бұлшық еттерді қуаттандырады, ішкі сөл бөлуші бездер мен ішкі ағзалардың жұмысын жақсартып, күшейтеді. Осының бәрі жерде тұрып, отырып дене жаттығуын жасаған адамнан ат үстінде бірнеше бағытта қозғалған емделуші жаттығуының басты артықшылығы.

Аттың белінің бұлшық еттері көптеген бөліктерден тұратындықтан, ол адамның жамбасы мен аяқ бұлшық еттеріне үгуші және жылытушы әсер етіп, аяқтың қан айналысын қалпына келтіреді. Атқа мінген адам жүріп келе жатқанында алдында, айналасына жіті көз тастап, алыстағыны да жоғарыдан жанарымен шолып, көзінің көру қабілетін қайтадан қалпына келтіріп, жақсартады, таза ауа жұтып, ағзаны шынықтырып, иммунитетін күшейтеді, тыныс алу қызметін жолға қойып, жанын сергітеді.

Адамның атпен бірге болуы оны қайталанбас жағымды әсерлерге бөлейді, көңіл күйзелісінен арылтады, тәні мен бірге жанын сауықтырып, өзіне деген сенімділігін нығайтады, дене бітімін сұландырып, кеудесін, басын жоғары ұстап, тік жүруіне жәрдемдеседі. Тіршілік иелерінің қай-қайсында да биоөріс болғанымен, аттың биоөрісі өте күшті, қашанда адамға жақсы қуат сыйлайды. Дәрігерлердің дәлелдеуінше, адамдар аттан биоөрістік қуатты оған мініп жүргенде ғана емес, оны бағып, күту, баптау кезінде де жан-тәніне алады екен. Сөйтіп, жылқы өзінің биоөрістік қуатын адам жанына өткізіп, оның өн бойындағы биоөрістік қуатын тазартып, жаңартып шығаратын көрінеді.

Жылқы үстіндегі серуен церебралды сал ауру диагнозы қойылған балаларды емдеуде ең тиімді тәсіл. Осындай ауыр дертке шалдыққан балалардың саны елімізде оң мыңның үстінде екенін ескерсек, жылқының емдік күшін кеңінен пайдалану керек. Шығыс Қазақстанда таяуда осы мақсатта ат спорты мектебі ашылды. Жергілікті мамандар: «Атпен серуендеп, сауықтыру шараларын кешенді түрде дамыту қажет», - дейді. Жылқыға салт мінген адам екіжақты ем алады. Біріншіден, жылқы малының дене қызуы адамдікінен 1,5-2 градусқа жоғары. Яғни, ат денесінің жылылығы табиғи ем. Екіншіден, атпен баяу серуендегенде, адамға аса пайдалы импульстер беріледі.

Біз енді иппотерапияға пайдаланылатын аттар туралы айтар болсақ, оған жас, асау, үркек, жүген-құрық көрмеген, бас білмейтін жылқылар жарамайды. Шет елдерде, қазір біздің елімізде де, иппотерапияға спорттық ойындарға қатысып, оған барлық күш-қайратын беріп болған аттар тартылады: өзінің спорттық өмір жолын аяқтағаннан кейін аттар иппотерапияға пайдаланылып, тағы да бірнеше жыл адамға қызмет жасайды. Аттарды иппотерапияға пайдаланар алдында арнайы жаттығулардан өткізіп, дайындайды. Оған 3–5 жыл уақыттың да кетуі мүмкін. Өйткені, емдеу сеансы кейде ұзаққа созылып, атқа көп уақыт бойы тапжылмай тұруға да тура келеді. Немесе оның сеанс барысында бірнеше рет баяу шеңбер жасап қозғалуы қажет. Мұндай жаттығу кезінде мүмкіндігі шектеулі, сырқат балалар аттың арқасында созылып жататындықтан, ертоқымға ішін беріп, асылып бойын салбырататындықтан, аттың бір жағынан екінші жағына асып түсетіндіктен, оның бәріне шыдап, төзетін жұас, балаларды жатырмайтын, керсінше, жақсы көретін ат тандап алынады. Иппотерапияға көбінесе спорттық ойындарға қатысып, жасына байланысты одан босатылған аттардың пайдаланылатыны, мінеки, олардың осындай қатаң тәртіпке үйретіліп тасталғандығынан.

Қазіргі кезде Қазақстан Республикасында тірек-қимылы бұзылған тұлғалар саны жыл санап көбейіп келеді. Оның үстіне тірек-қимылы бұзылған тұлғаларға арналған мекемелер, ұйымдар өте аз, жоқтың қасы десе де болады. Әрі қазіргі кезде Қазақстанда иппотерапияның барлығы дерлік жеке меншік және бағасы қымбаттау. Ал оған мүмкіндігі шектеулі балалардың кейбірінің отбасылық жағдайының қалтасы көтермейді. Сол себепті менің ұсынысым Қазақстанда иппотерапияларды мемлекет тарапынан көбейту керек және қол жетімі бағада болғаны дұрыс болар еді.

1 Иппотерапия против ДЦП/Ч.Ташенов//Казахстанская правда.-2013.-26 сентября.-С.7

2 Тұлпартерапия/Думан АНАШ//Егемен Қазақстан.-2014 жыл.-12 наурыз.

3 Иппотерапияның құпиясы неде?/Лаура Тілеубайқызы//Дидар.-2015 жыл 27 тамыз.-13 б.

4 Детский церебральный паралич/Г.М.Кумаргалиева//Терапевтический вестник.-2012 г.-№2-с 71-72

5 Иппотерапия в физической реабилитации детей в возрасте 6-10 лет с церебральным параличом. автореф...канд.наук по физ.воспит. и спорту/Воронин /Львовский гос. Ун-т физической культу-ры. науч рук. Трач В.М.-Львов. 2009 год 17 с.

**Резюме**

**Иппотерапия в лечении детей с нарушением опорно-двигательного аппарата**

**Кошжанова Г.А.** – магистр п.п.н. КазНПУ им Абая, кафедра специального образования

**Аязбекова А.С.** – Студент 2-го курса, специальности дефектология КазНПУ имени Абая

В статье описываются формы лечения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата с применением иппотерапии. В настоящее время число детей с нарушением костно-мышечной системы увеличивается из года в год. Езда верхом - это наиболее эффективный и интересный прием в коррекции и развитии детей, которым поставлен диагноз «Детский церебральный паралич». Число детей, страдающих от такого серьезного заболевания, в РК превысило десять тысяч. Учитывая это, следует использовать целебную силу верховой езды.

**Ключевые слова:** опорно-двигательный аппарат, иппотерапия, нервная система, лечение и диагностика.

**Summary**

**Treatment of hippotherapy for children with disorders of the musculoskeletal system**

**Koshanova G.A.** – master. specialty of pedagogy of chair special education KazNPU named after Abai

**Ayazbekova A.S.** – Student of the 2nd year, specialty Defectology KazNPU named after Abai

This article provides a form of treatment of children with disorders of the musculoskeletal system using hippotherapy. Currently, the number of children in violation of the musculoskeletal system are increasing from year to year. Riding a horse is the most effective approach to the treatment of children who are diagnosed with the disease cerebral palsy. The number of suffering from such a serious illness has exceeded more than ten thousand children in the country, with this in mind, you should use the healing power of horses.

**Keywords:** musculoskeletal system, hippotherapy, the nervous system, treatment and diagnosis.