



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№3(50), 2017



Алматы, 2017

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№3(50), 2017

Алматы, 2017

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

Намазбаева жәмиля ыдырысқызы 75 жаста!

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

Autayeva A.N., Zhumasheva N. Problems of training the teachers for work in conditions of inclusive education in pedagogical studies.....

Аутаева А.Н., Жумашева Н.Ж. Педагогикалық зерттеулердегі инклюзивті білім беруге педагогтарды дайындығы мәселелері.....

Байдосова Д.К. Білім беру үрдісінде денсаулық сақтау технологияларын қолдану тәжірибесінде – теориялық талдау.....

Baidosova D. Theoretical analysis of application of здоровьесберегающих of technologies is in educational process.....

Kalymova A.E. An inside view of gifted education in Kazakhstan.....

Қалымова Ә.Е. Дарынды балаларға білім беруге ішкі көзқарас.....

Завалишина О.В., Халыкова Б.С. Мониторинговое исследование достижений детей с нарушением интеллекта в образовательной области «Познание».....

Zavalishina O., Khalykova B. Monitoring research of achievements of mentally retarded children in the educational knowledge area.....

Аутаева А.Н., Жумашева Н.Ж. Инклюзивті білім беру жағдайындағы мұғалімдердің кәсіби дайындық мәселесі.....

Autayeva A.N., Zhumasheva N. Problems of professional readiness of teachers in the conditions of inclusive education.....

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Былино М.В. Социальная направленность рисуночной деятельности в работе с детьми – инвалидами в условиях домов-интернатов (по результатам анкетирования).....

Bylino M.V. Social orientation of pictural activity in work with disabled children in the conditions of houses boarding schools (by results of questionnaire).....

Жолдыбаева А.Б. Педагог қызметіндегі эмпатияның орны.....

Zholdybayeva A. The role of empathy in the activities of a teacher.....

Тулєбиева Г.Н., Қасымжанова Г.Н. Тандай - жұтқыншақ аппаратының қалыпты және патологиялық жағдайында сөйлеу тілі мен дыбыс айуының бұзылуы.....

Tulebiyeva G.N., Kasymzhanova G.N. Violation of the speech and sound pronunciation at children with crevices of the palatal and pharyngeal device.....

Коржова Г.М., Оразаева Г.С., Ақылбаева Г.И. Программы для родителей как средство их включения в коррекционную работу.....

Korzhova G., Orazayeva G., Akylbaeva G. Programs for parents as means of inclusion them into in correctional work.....

Қошжанова Г.А. Арнайы мектеп жоғары сынып оқушыларының өзін-өзі бағалау ерекшеліктері....

Koshanova G.A. Features of the self-assessment of seniors of special schools.....

Аутаева А.Н., Тыныстан Т.Қ. Инклюзивті білім беру жүйесінде дефектолог мамандарды дайындаудың қазіргі жағдайы.....

Autayeva A.N., Tynystan T.K. Training of specialists of speech pathologists in inclusive education now.....

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Оразаяева Г.С., Орынбасарова А. Е. Применение инновационных технологий в работе по развитию понимания речи детей с расстройствами аутистического спектра.....

Orazayeva G., Orynassarova A. The use of innovative technologies in development of speech understanding of children with autism spectrum disorders.....

Бектаева К.Ж., Увалиева М.З. Зияты зақымдалған оқушыларды сауат ашу кезеңіне дайындау.....

Bektaeva K., Uvalieva M. Preparation of children with violation of intelligence for reading and writing

Джумадуллаева Н.М. Роль воспитателя в развитии речи и обогащении словарного запаса обучающихся с тнр (тяжелыми нарушениями речи).....

Dzhumadullayeva N. Role of the tutor in development of the speech and enrichment of the lexicon of students with HVS.....

Ерсарина А.К., Юлдабаева Д.Р., Токарева А.Н., Мергалиева Т.Е. Опыт групповой работы с детьми раннего возраста с задержкой психомоторного развития.....

A.K. Ersarina, Yldabaeva D.R., Tokareva A.N., Mergaliyeva T.E. Experience of group work with children of early age with psychomotor development delay.....

Петренко Е.П. Особенности формирования фонематического слуха у дошкольников

с фонетико-фонематическим нарушением речи в условиях узбекско-русского двуязычия

Petrenko E. Features of formation of phonemic hearing at preschool children with phonetik-phonematic violation of the speech in the conditions of the uzbek-russian bilingualism.....

Ерсарина А.К., Алмазова Т.Н. Сенсомоторная коррекция нарушений психофизического развития детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Ерсарина Ә.Қ., Алмазова Т. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың психофизикалық даму бұзылымдарының сенсомоторлық түзеуі

Кдыргужина Ж.Н. Приемы формирования слухового внимания, восприятия и памяти у детей раннего возраста на логопедических занятиях.....

Kdyrguzhina Zh.N. Methods of forming auditory attention, perception and memory in young children at speech therapy activities.....

Denisova I. Modelling of the words as means of illiteracy's prevention

Денисова И.А. Моделирование слов как средство предупреждения дизорфографии

Ниембаева Г.Б., Наурызбаева Ж.М Мектеп жасына дейінгі сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың
эмоционалдық дамуы.....

Nietbaeva G.B, Nauryzbaeva Zh M Emotional development of preschool children with speech impairment

Құрметті оқырмандар!

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

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар! Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

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

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№3, 2017-го года) опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В журнале находят отражение проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

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

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

Ждем Ваших материалов и надеемся, что все научные статьи, опубликованные в Вестнике, внесут определенный вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

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



НАМАЗБАЕВА ЖӘМИЛЯ ЫДЫРЫСҚЫЗЫ 75 ЖАСТА!

Адамның жан-жақты дамуы – қоғамдық мәдениет байлығын игеру нәтижесінде қоғамның әрбір мүшесінің еңбегі жинақы іске, игілікті әрекетке, ал адам іскер және шығармашыл жеке адамға айналады. Солардың бірі, әрі бірегейі Жәмиля Ыдырысқызы Намазбаева - белгілі бір маңызды іспен айналысатын, өте терең білімі бар, өмірлік тәжірибесі зор, дүниетанымы мен сенімі тұрақты қайталанбас тұлға. Ол өскелең ұрпаққа білім беру, тәрбиелеу жолындағы ізденістер, ойлар, мектептердің даму кезеңдері баяндалған үлкен әріппен жазылған «Ұлағатты ұстаз», ардақты Ана.

Жәмиля Ыдырысқызы Намазбаева 18.08.[1942](#) жылы, [Павлодар облысы Шарбақты](#) ауданы [Галкино](#) ауылында туылған. Еңбек жолын Павлодар медициналық училищесін бітіргеннен кейін, Шарбақты ауданында, Ботабас ауылында акушерлік жұмыстан бастаған. Еңбек ете жүріп, білім алуды жалғастыруды және оны медицинамен, не психологиямен байланысты болу керек деп шешеді. Осылай Мәскеуге барып, Ленин атындағы ММПИ-нің дефектология факультетіне түсіп, оны 1967 жылы үздік аяқтап, 1970 жылы КСРО Педагогика ғылым академиясының аспирантурасын бітіреді.

Аталған институтта оқи жүріп, ой-өрісінің жалпы мәдени тұрғыдан айтарлықтай кеңейгенін және осы мамандыққа деген қызығушылығының пайда болғандығын, оның ішінде психологиялық ғылым мен практикалық психологияға ерекше көңіл бөлгендігін Жәмиля Ыдырысқызы өзінің берген сұхбаттарында жиі еске алады [1].

Институтты тамамдағаннан кейін, сол Мәскеудегі КСРО ПФА Дефектология ҒЗИ-нің күндізгі бөлім аспирантурасына, Лев Семенович Выготский басқарған зертханаға аспирант

ретінде қабылданады. Бұл ғалымның әр түрлі категориядағы балалардың психикасын салыстырмалы түрде зерттеу бойынша әлемдік деңгейде ашқан бірінші зертханасы болатын.

Институт қабырғасындағы, Жәмиля Ыдырысқызының жеке тұлғаны терең зерттеулері үлкен еңбекке ұласты. Алдымен 1970 жылы кандидаттық диссертациясын, содан кейін 1986 жылы «Көмекші мектеп оқушыларының даму тұлғасы» атты тақырыбында КСРО-да бірінші болып, түрлі типтегі балалар мен жасөспірімдердің тұлғалық дамуы бойынша өте бағалы докторлық диссертациясын жоғары дәрежеде қорғайды.

1976 жылы Қазақстанда дефектология ғылымының жаңа кезеңі басталғандығы белгілі, себебі дәл осы жылдың қыркүйек айында елімізде алғаш құрылған Абай атындағы ҚазПИ-де дефектология факультеті ашылды. Ол Жәмиля Ыдырысқызының ерең еңбегінің арқасында жүзеге асты. Аталған факультет Қазақстан және Орта Азия бойынша алғашқылардың бірі болды. Факультетті басқару Қазақстандағы дефектология ғылымының дамуына, қалыптасуына қомақты үлес қосқан ғалым, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Жәмиля Ыдырысқызына жүктелді [2]. Сол жылдары Ж.И. Намазбаева өзінің әріптестері, шәкірттерімен бірлесе отырып, ҚР-да дефектология ғылымының дамуына айтарлықтай үлес қосты.

1989 жылы ҚазССР Білім Министрлігі Ж.И. Намазбаеваны «Олигофренопедагогика» кафедрасының меңгерушісі етіп тағайындады. Аталған кафедрада еліміздің білікті ғалымдары қызмет атқарды: М.Ш. Адилова, К.Ж. Бектаева, Г.А. Аужанова, А.Н. Аутаева, Н.Б. Жиенбаева, Г.М. Коржова, А.К. Сатова, Л.О. Сарсенбаева және т.б.

Бертін келе, ҚР-да психологиялық-педагогикалық біліктілікті арттыру мақсатында «Түзету педагогикасы – 19.00.01» және «Педагогикалық психология - 19.00.07» мамандығы бойынша Абай атындағы АМУ-де диссертациялар қорғаудың арнайы Кеңесінің төрайымы ретінде еңбек жолын жалғастырды. Кеңес хатшысы, өзінің білікті шәкірті психол.ғ.к. доцент М.Ш. Абдилова болып тағайындалды. Осы аталған шифрлар бойынша 8 жылда 34 диссертация қорғалды. 2008 жылдан бастап Қазақстанда алғаш ашылған Психология ғылыми-зерттеу институтының [директоры](#) қызметін атқаруда.

Қазіргі таңда Абай атындағы ҚазҰПУ-ң оқу-тәрбиелік үрдісін психологиялық қамтамасыз етілуіне белсенді түрде атсалысуда. Ж.И. Намазбаева өз қызметкерлерімен бірге, білім беру үрдісінің субъектілері үшін, білім беру бағдарламаларын әзірледі. Бағдарламаның құрамында шығармашылық әлеует ретінде, дамытуға бағытталған инновациялық психологиялық-педагогикалық технологиялар енгізілген.

Ж.И. Намазбаева ғылыми зерттеуде көптеген жетістіктерге жетіп, тұлғаның денсаулығы, өзіндік таным, тұлғаның психофизиологиялық мәселелері, тұлғаның теориясын өңдеуде кешенді ықпал жасауда ғылыми мектебінің авторы атанды. Оның жетекшілігімен 50 магистр, 34 ғылым кандидаты, 6 психология ғылымдарының докторы ғылыми жұмыстарын қорғап, ғылыми дәрежелерге ие болды.

Алғаш рет 70-80 жылдары ерекше қажеттілігі бар балаларды және үлгерімі нашар кіші мектеп оқушыларын оқыту мен тәрбиелеудің психофизиологиялық негізгі бағыттарын қарастырды. Көмекші мектеп бітіруші сынып оқушыларын әлеуметтік-еңбекке бейімдеу және жеке тұлғалық кешенді әсер ету бағытын жүзеге асырды.

Өзінің ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижесінде Халықаралық және арнайы журналдарда мақалалары жарық көрді. 2012 жылы алғашқы авторлық бірлескен ғалымдар Г.Г. Запругаев, Р.К. Луцкинамен бірге «Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане» атты кітабы жарық көрді [2].

Оның түзету психология аймағындағы зерттеуінің әлеуметтік-гуманистік бағытының бір көрсеткіші – ерекше мүмкіндігі бар балаларға арналған мекемелерде «Ырғақ», «Әлеуметтік-

еңбекке оқыту» пәні енгізілді. Қазақстанда алғаш рет оның жетекшілік етуімен, Австрияда өткен ерекше қажеттілігі бар жасөспірім балалар Спешал Олимпикске қатысып, ерекше нәтижеге ие болды.

Оның жетекшілік қызметімен алғаш рет тек ғана біздің елімізде Абай атындағы ҒЗИ-ты дефектология, практикалық психология мәселелелері, психофизиология зерттеу жұмыстары жақсы нәтижелерге қол жеткізді.

Еңбек жолынан өзге, Жәмиля Ыдырысқызының адами қасиеттері туралы атпай кету мүмкін емес. Ол кісі халықаралық деңгейдегі өз ісінің шебері, жарқын мінезді, өмірге құштар адам. Оны шәкірттері жақсы көреді, әрі үлгі тұтады.

Ғылыми зерттеу жұмыстарына тоқталсақ, 160 астам ғылыми еңбектері соның ішінде 4 монография, жоғары оқу орындарына арналған 3 оқулық, 18 ғылыми кешен, 2 сөздіктер оқулығының авторы, 26 мақаласы шет елдерде басылымдарға шықты.

Достары, әріптестері, білім алушы магистранттар мен докторанттар, сондай-ақ «Хабаршы» журналының редакция алқасы Жәмиля Ыдырысқызына мықты денсаулық және жаңа шығармашылық жетістіктер тілейді!

Ғалымның мемлекеттік наградалары және халықаралық ұйымдар бойынша құрметті атақтары:

1. Психология ғылымдарының Докторы, профессор, академик, ҚР ҰҒА құрметті мүшесі, Дифференциалды Психология бойынша Дюсельдорф Институтының құрметті профессоры;
2. 1988 жылы - ҚР білім беру ісінің Үздігі, КСРО;
3. 2003 жылы – «ҚР білім беру Құрметті қызметкері» (Төс белгі);
4. 2006 жылы «ЖОО Үздік оқытушысы» (Мемлекеттік Грант Иегері);
5. 2008 жылы «За заслуги в развитии науки РК» (Төс белгісі);
6. 2009 жылы Өскелең ұрпақты тәрбиелеу ісінде «Ерең еңбегі үшін» (медаль)
7. 2012 жылы - Жас ұрпақты оқыту және тәрбиелеу ісіндегі елеулі табыстары үшін «Б. Алтынсарин атындағы төс белгі» (Төс белгі);
8. 2014 жылы «Психологияда ғалымдар мен мамандардың, дамуына зор үлес қосқаны үшін» (мемлекеттік ғылыми стипендия иегері);
9. 2016 жылы – «ҚҰРМЕТТІ ҚЫЗМЕТКЕР» Абай атындағы ҚазҰПУ (Төс белгі).

Арнайы білім беру кафедрасының ұжымы
Абай атындағы ҚазҰПУ

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

УДК : 376-056.26

МРНТИ: 14.29.00

*Akbota Autayeva*¹, *Nursaya Zhumasheva*²

¹*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education*
akbota-n@mail.ru

²*the 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology* *nursaya_1994@mail.ru*
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

PROBLEMS OF TRAINING THE TEACHERS FOR WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PEDAGOGICAL STUDIES

Abstract

The article presents various approaches to the preparation of teachers of comprehensive schools on inclusive education. The concept "psychological readiness of teachers to work in conditions of inclusive education" is revealed as a purposeful, creative, and continuous process of development of professional competence, and the possible results of psychological training of specialists are shown.

Key words: inclusive education, psychological readiness of teachers, teacher's professional competence, components of the teacher's psychological readiness.

Аңдатпа

Аутаева А.Н.¹. Жумашева Н.Ж.².

¹*Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі*
akbota-n@mail.ru

²*6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,*
nursaya_1994@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Педагогикалық зерттеулердегі инклюзивті білім беруге педагогтарды дайындығы мәселелері

Бұл мақалада жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерін инклюзивті білім беру жүйесіне дайындаудың әр түрлі жолдары көрсетілген. «Мұғалімдердің инклюзивті білім беру жүйесінде қызмет етуге психологиялық дайындығы» ұғымы кәсіби құзыреттілікті арттыруға бағытталған, шығармашылық және үздіксіз үрдіс ретінде ашылған.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, мұғалімдердің психологиялық дайындығы, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, мұғалімнің психологиялық дайындығының компоненттері.

Аннотация

Аутаева А.Н.¹. Жумашева Н.Ж.².

¹*Научный руководитель, канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования*
akbota-n@mail.ru

²*магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология* *nursaya_1994@mail.ru*
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в педагогических исследованиях

В статье представлены различные подходы к подготовке педагогов общеобразовательных школ к инклюзивному образованию. Раскрывается понятие «психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» как целенаправленный, творческий и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности и показаны возможные результаты психологической подготовки специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность педагогов, профессиональная компетентность педагога, компоненты психологической готовности педагога.

The purpose of the article is to study the theoretical approaches existing in Kazakhstan and abroad to determine the specificity of the performance of the teacher of inclusive education, to identify problems in this issue, and to establish the specifics of the teachers training for this type of professional career.

The primary and important condition for the development of inclusive practices, in the opinion of Russian researchers (E.L. Agafonova, M.N. Alekseeva, S.M. Dmitrieva, E.N. Kutepova, N.N. Malofeev, N.M. Nazarova, N.YA. Semago, I.M. Yakovleva, etc.) and foreign ones (M. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. De Boer, J.- R. Kim, A. Minnaert, S.J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie, etc.) is the training of competent teachers who are able and ready to work effectively with children with disabilities.

Global experience shows that when organizing inclusive education, the requirements for the teachers' performance are increased, their functional responsibilities are expanding. In addition, there is a change in professionally significant and personal features. Under the new conditions, the teacher cannot limit him- or herself to knowledge of the specificity of comprehensive education standards, general education programs and traditional teaching methods. The reliance only on the available pedagogical skills and abilities is clearly insufficient. Active development of inclusive practice requires new didactic models and another organization of teacher training. The identification of the specifics of training the teachers for work in conditions of inclusive education is impossible without a justified analysis of general scientific approaches to the concept of "training." As a result of studying those approaches, we found that when examining the training of teachers for professional performance, researchers rely on different methodological bases: personal-activity, competence, and other approaches.

According to the logic of the personal-activity approach, training is a process of teacher personality's development and transforming his or her professional activity. Thus, the majority of researchers, considering the essence of professional training of teachers, define it as a set of knowledge, skills, abilities, and professionally important personal traits (V.A. Adolf, B.S. Gershunsky, V.I. Zhuravlev, E.F. Zeer, N.F. Ilyina, V.V. Kraevsky, L.S. Podymova, M.N. Skatkin, V.A. Slastenin, A.V. Khutorskoy, etc.). According to this interpretation, training is not limited to the knowledge component only, but also involves the formation of qualitative characteristics, therefore, it must ensure a high level of the teacher's competence and the most favorable conditions for the personality development.

A lot of researchers (V.I. Blinov, V.N. Vvedenskiy, I.A. Zimnyaya, A.B. Leonova, V.T. Myshkina, O.N. Nikitina, V.D. Shadrikov, etc.) note that it is necessary to introduce situations aimed at the self-development of teachers denoting professional training as a process of personal development. The authors proceed from the assumption that only in the conditions of an intensive developing educational environment will independence and educational activity be provided, the teacher's ability to design his or her own educational pathways, which is relevant in the new professional conditions. During such training teachers are changing both in personal and personal-activity development. So, on the personal level individual-personal and moral-psychological traits are formed, which later determine the attitude toward professional career (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, B.G. Ananiev, I.A. Zimnyaya, A.N. Leontiev, F.T. Mikhailov, V.V. Stolin, and others). On the personal-activity level future teachers, in addition to the accumulation of knowledge, a system of motives, attitudes, settings is formed that provide an opportunity to effectively perform professional functions (A.A. Derkach, M.I. Dyachenko, L.F. Ivanova, L.A. Kandybovich, and others).

Some scientists (L.N. Gorbunova, A.B. Leonova, E.M. Nikitin, I.P. Tsvelyukh, V.D. Shadrikov, L.V. Shkerina) consider the essence of preparation as a process of transforming the professional activity of teachers. So, according to L.N. Gorbunova and I.P. Tsvelyukh, the result of such transformation should be the formation of a subjective position on the basis of which one can judge the nature of readiness [1].

Named authors distinguish the criteria, the use of which provides an opportunity to establish the teacher's readiness for motivated improvement of professional activity and him- or herself.

The first criterion, distinguished by the researchers is motivational – value. It appears in the desire to transform self experience, construct professional activity, in self-education and cooperation [Also there].

The next (operational-activity) criterion includes the mastery of ways to develop professional knowledge (interiorization) and actualization of professional abilities (exteriorization), as well as improvement of activities (correction of exteriorization).

The last (reflexive-evaluative) criterion is used to determine the difficulties and problems of professional entity, to interpret their causes, to evaluate the results of professional and personal achievements of the teacher.

Each of the mentioned theoretical approaches to the training of teachers, of course, contains a rational grain, requiring consideration in the work with adult students. The criterion proposed by the authors is of great interest for our research, because they reflect the whole structure of readiness, including its personal, value, knowledge, activity and reflective components.

In recent years, the point of view that the teacher's readiness provides with the skills to solve professional problems effectively, i.e. the teacher is competent (the theoretical basis of the competence approach) has spread.

In the context of the theoretical basis of the competence approach, many Russian scientists (V.A. Kozyrev, E.V. Piskunova, N.F. Radionova, A.P. Tryapitsyna, N.V. Chekaleva, etc.) consider training as a process and result of development of professional competence of the teacher.

Thus, A.K. Markova notes that in the process of training the components of the teacher's professional competence should be defined, namely:

Professional (objectively-essential) pedagogical knowledge (gnostic component);

Professional pedagogical positions, teacher's settings required in his or her job (value-semantic component);

Professional (objectively-essential) pedagogical skills (activity component);

Personal characteristics that ensure the mastery of the teacher's professional knowledge and skills (personality component) [2].

L.M. Mitina believes that in the process of preparation three substructures should be formed in the structure of professional competence of the teacher: activity, communication and personal. The activity provides the teachers with pedagogical knowledge, pedagogical means and methods for the realization of pedagogical actions. Communicative substructure implies the development of skills, abilities and ways of creative implementation of pedagogical communication: information, social-perceptive, self-representative, interactive, and affective. The personality structure reflects pedagogical tact, pedagogical reflection, pedagogical orientation, pedagogical thinking and pedagogical goal-setting [3].

The foregoing makes it possible to state that such researchers as A.K. Markova and L.M. Mitina emphasize the formation of the professional competence of the teacher, his or her successful adaptation to a changing world, which contributes to his or her further self-development. This allows us to draw the following conclusions: the content of professional training should be flexible, mobile, and oriented to the current reality. This position, in our opinion, should be taken into account when determining the specifics of teacher training for work in conditions of inclusive education. The training in this field, which lacks flexibility and mobility, cannot be effective, since the very essence of inclusive pedagogical practice requires the restructuring, co-ordination and modernization of one's own professional activity in accordance with the nature of the child's disability, special educational needs and experience of social interaction of each child with disabilities, his or her readiness and the desire to learn together with normally developing peers, and also in accordance with the willingness of a class (group) of the same age to accept a child who has health problems [3,4].

Considering the foregoing, the training of teachers for work in conditions of inclusive education will be viewed as a process of forming the ability to solve professional tasks related to the organization of joint education of children with normal and disrupted development. The result of such training is the formation of teachers' readiness and abilities:

- to understand the philosophy of inclusive education, know the psychological and pedagogical patterns and features of the age and personal development of children with disabilities in an inclusive educational environment, and be able to identify those patterns and features;

- to be able to select the best ways to organize inclusive education, and also design an educational process for joint education of children with normal and disrupted development;

- to apply various methods of pedagogical interaction between all subjects of the correctional and educational process oriented toward the value attitude to the children with disabilities and to inclusive education in general;

- to create a corrective-developing environment in an inclusive educational environment and use the resources of the educational organization for the development of all children;

- to implement professional self-education on the issues of joint education of children with normal and disrupted development.

Summarizing various scientific positions on the issue we consider, it can be noted that while substantiating the training of teachers, scientists present various methodological approaches and theoretical reasons. Among these approaches and reasons are: personal-activity (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, V.A. Adolf, V.N. Vvedensky, B.S. Gershunsky, L.N. Gorbunova, E.F. Zeyer, V.V. Krayevskiy, I.P. Tsvelyukh, V.D. Shadrikov, and others), axiological (I.F. Isayev, S.I. Maslov, T.A. Maslova, V.A. Slastenin, L.A. Shipilina, E.I. Shiyarov, and others) and the theoretical reasons of competence (V.A. Kozyrev, A.K. Markova, L.M. Mitina, E.V. Piskunova, N.F. Radionova, A.P. Tryapitsyna, N.V. Chekaleva, and others). In our opinion, in this context only that targeted professional development of three components of readiness is provided for the teachers: motivational-value, operational-activity and reflexive-evaluative.

Training of teachers for work in conditions of inclusive education must:

- have a syncretic nature, that appears in the interconnection and interdependence of the goals, content, technology of organization and functioning of these components as a whole;

- include the motivational-value, operational-activity and reflexive-evaluative components, since their presence in the structure of training will ensure its syncretism and integrity;
- be based on pedagogical values that provide for the formation of personal settings towards the inclusive education and social significance of the organization where the teacher works, which will become an indicator of personal and professional development and motivational and value-oriented readiness of teachers to implement new activities related to inclusive education;
- be featured by flexibility and mobility in its implementation for the timely transformation by teachers' own professional activities and for successful adaptation to changing conditions in the organization of inclusive education;
- provide for the development of professional competence among teachers as an ability to solve significant, socially determined and increasingly complicated tasks that arise when implementing inclusive practice in an educational organization professionally.

Reference list:

1. Gorbunova L.N. *The educational environment of research-oriented advanced training as an innovative system in the field of additional professional teacher education* / L.N. Gorbunova, E.M. Nikitina // *Priorities of the development of the system of advanced training and professional retraining of educators: materials of the jubilee scientific-practical conference* / I.V. Bolshakova; L.N. Gorbunova, editor. – Moscow, 2009. – pp. 272-276.
2. Markova A.K. *Psychology of the teacher's work: textbook for the teacher* / A.K. Markov. - Moscow: Prosvetsheniye Publ., 1993. – p. 192.
3. Mitina L.M. *To the psychologist about the teacher. Personal-professional development of the teacher: psychological content, diagnostics, technology, corrective-developing programs* / L.M. Mitina. - Moscow: Establishment of the Russian Academy of Education "Psychological Institute", Moscow State Pedagogical University, 2010. – p. 386.

УДК: 616.98:578.828

МРНТИ: 14.01.93

Д.К.Байдосова¹

¹*п.ғ.магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты.@mail.ru*
Алматы қ.Қазақстан

**БІЛІМ БЕРУ ҮРДСІНДЕ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ
ТӘЖІРИБЕСІНДЕ – ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

Аңдатпа

Мақалада қазіргі таңда заман талаптарына сай білім беру мекемелерінде балалардың денсаулығын сақтау және нығайту мәселесіне деген көзқарастар мен ұғымдардың жаңаруы, іс-шаралар аясының кеңеюі заңды құбылыс болып табылады. Білім берудің денсаулық сақтау технологияларын пайдалана отырып балалардың денсаулық сақтау құзіреттілігін қалыптастыру, яғни өз денсаулығын сақтап және нығайту мүмкіншілігін қамтамасыз ету, салауатты өмір салтына қатысты алған білімін және әдебі мен дағдыларын күнделікті өмірінде пайдалануды үйрету өте маңызды екендігі туралы отандық және шет елдік авторлардың еңбектеріне сүйене келе шолу жасалып және талдау жүргізілгені берілген. Сондықтан осы бағыттағы ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізудің маңызы өте зор. Мектепке дейінгі жастағы, әсіресе зият бұзылысы бар балалардың өзіне тән даму ерекшеліктеріне байланысты мұндай дағдыларды меңгеру үшін арнайы ұйымдастырылған педагогикалық көмектің қажет екендігі анық

Түйін сөздер: денсаулық, сақтау, нығайту, денсаулық сақтау технологиялары, балалар, мектепке дейінгі жас, зият бұзылысы.

Аннотация

Д.К.Байдосова¹

*магистрп.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая,
институт педагогики и психологии. dkdina@mail.ru
г.Алматы. Казахстан*

Теоретический анализ применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе

В статье приводится анализ исследований отечественных и зарубежных ученых относительно расширения круга мероприятий по проблеме сохранения и укрепления здоровья детей в организациях образования, что является закономерным явлением. Формирование здоровьесберегающей компетенции с помощью здоровьесберегающих технологий, создание для детей условий укрепления своего здоровья, соблюдения

здорового образа жизни, обучение их применять в повседневной жизни соответствующие знания, умения и навыки является очень важным аспектом. Очевидно, что для усвоения таких навыков детьми дошкольного возраста, в особенности детьми с нарушениями интеллекта, в силу особенностей их развития, требуется специально организованная педагогическая помощь. В связи с этим очень важным является проведение научно-исследовательских работ в этом направлении.

Ключевые слова: сохранение, укрепление здоровья, дети, дошкольный возраст, нарушения интеллекта, здоровьесберегающая технология

Abstract

D.K Baydosova¹.

¹master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. dkdina@mail.ru

Theoretical analysis of using of health-saving technologies in educational process is presented in the article. In the article it is shown that undertaken studies of Kazakh and foreign scientists drives the expansion of circle of events on issue of maintenance and strengthening of health of children in organizations of education. And it's the appropriate phenomenon. Formation of health-saving competence with the help of health-saving technologies, creating conditions for children to strengthen their health, adhere to a healthy lifestyle, teaching them to apply in the daily life of relevant knowledge and skills. It's is a very important aspect. Obviously, for the assimilation of such skills by pre-school children, especially children with intellectual disabilities due to the peculiarities of their development, special pedagogical assistance is required. In this regard, it is very important to conduct research in this direction.

Key words: conservation, enhancement, health, children, preschool age, intellectual disabilities, health-saving technologies

Балалардың денсаулықты күту жайлы білімін, дағдылары мен қабілеттерін қалыптастыру, дамыту үрдісін зерттеу осы тараптағы негізгі түсініктер мен ұғымдарға, сондай-ақ қазіргі кезде педагогика жүйесінде бұл мәселені шешуге деген көзқарастарға талдау жасамай жүргізу мүмкін емес. Біз өз зерттеуімізде ең алдымен «денсаулық», «салауатты өмір салты», «денсаулық сақтау технологиялары» сияқты ұғымдарды қолдандық. Осы терминдер әдебиетте әртүрлі тұжырымдалған. Денсаулық мәселесіне алғаш Ежелгі Үндістан, Греция және Рим философтары назар аударған, бірақ әлі күнге дейін «денсаулық» ұғымының ортақ анықтамасы жоқ, өйткені бұл оның сан қырлылығына және күрделілігіне байланысты. Мысалы, Платон мен Пифагор денсаулықты тепе-теңдік, үйлесімділік ретінде, ал ауруды оның бұзылуы ретінде қарастырған. Дені сау болу үшін адам өзін-өзі танып, дүниедегі орнын және рөлін түсінуі керек деген. Аристотель денсаулық түсінігіндегі жан мен тәннің бірдей маңызды екеніне баса назар аударған. Көне заманның дәрігері Клавдий Гален болса денсаулықты біз ауырудан зардап шекпей, өмір сүрудегі мүмкіншілігіміз шектелмеген жағдай деп сипаттаған. Гиппократ пен Ибн Сина денсаулықтың аса маңызды екенін және адамның бүкіл өмірінің оған тәуелді екенін айтқан. XX ғасырда денсаулық педагогикасының негізін қалаушы И.И.Брехман денсаулықты «адамның физикалық (дене), әлеуметтік, психологиялық үйлесімділігі, басқа адамдармен, табиғатпен, өз-өзімен ізгі ниетті, тыныш қарым-қатынасы» деп тұжырымдаған. Қазіргі таңда Бүкілдүниежүзілік денсаулықсақтау ұйымының (БДҰ) ұсынған тұжырымдамасы қолданылады: «Денсаулық – бұл тек аурудың немесе дене кемістіктерінің жоқтығы ғана емес, тұтас дене, психикалық және әлеуметтік сәттілігі».

Қазіргі замандағы ғылымда дене денсаулығы деп организмнің барлық жүйелері мен мүшелерінің қалыпты қызмет етуіне, аурудың немесе ауру нышандарының бар-жоғына байланысты болатын табиғи жағдайы аталады. Психикалық денсаулық деп ми қызметінің дұрыстығын түсінеді. Ал рухани немесе әлеуметтік денсаулық деп моральдық ұстанымдар, әлеуметтік өмір негіздері айтылады. Яғни біз білім алушылардың денсаулық жағдайына әсерете отырып, тек дене денсаулығын дамытып қоймай, балалардың психикалық жағдайына да қамқорлық етіп, дұрыс әдет қалыптастырып, әлеуметтік тәртіпті сақтауға ықпал етуіміз керек. Шынында да, «денсаулық» ұғымын тек «ауру» түсінігімен шектеуге болмайды. Өйткені, мысалы, адамның бойында қандай-да бір жазып шығару мүмкін емес созылмалы ауруы бар, яғни оны толық дені сау дей алмаймыз, бірақ мұндай жағдайда да адам еңбекке қабілетті және белсенді болуы мүмкін, ол барынша денсаулығын сақтап, салауатты өмір салтын ұстануы қажет. Бұл әсіресе мүмкіншілігі шектеулі жандарға қатысты жағдай. Оқыту үрдісін білім алушылардың денсаулығын сақтай отырып жүргізу технологиялары саласындағы мамандар Смирнов Н.К., Казначеев В.П. оқу үрдісін бала денсаулығына нұқсан келтірмей жүргізуге көп көңіл бөлген. Қазақстандағы білім алушылардың денсаулығы, салауатты өмір салты тақырыбындағы ғылыми еңбектердің авторлары Дүйсембин Қ., Алиакбарова З.М., Исмагулова Ф.А., Төленбеков И.М., сондай-ақ Ормантаев К.С., Ешмұқамбетов С.Н., Бейсеева Г.Б., Сәулебекова М. да осы мәселелерді өз еңбектерінде көтерген. Келтірілген «денсаулық» ұғымының көптеген тұжырымдамаларының ішінде біздің зерттеуіміз үшін ең

жақыны құндылықты-әлеуметті күлгі деп санаймыз, ол бойынша денсаулық адамның әлеуметтенуінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Оның анықтамасын педагог С.М.Каракотова өз еңбектерін деуісінған, ол зият кемістігі бар балаларда қолдануға әсіресе оңтайлы болып келеді. Автордың пікірінше, денсаулық адамның қоршаған ортасына және өзінің мүмкіндіктеріне бейімделе білу, сыртқы және ішкі тері сықпалдарға, ауруларға, бұзылыстарға қарсы тұру, өзін-өзі сақтау, толыққанды өмір сүру мүмкіншіліктерін кеңейту, яғни өз жағдайын жақсарта білу қабілеті болып табылады.

Осы құрамдас бөліктерді біз баланың әлеуметтену және бейімделу немесе икемделу үрдістері дейміз. Сыртқы ықпалдарға экологиялық, экономикалық және әлеуметтік жағдай жатса, ішкі факторларға биологиялық ықпалдар

Және адамның өзінің жүріс-тұрысы, өмір салты жатады. Сонымен, адам әр-түрлі жағдайда өз денсаулығын сақтап, нығайту дағдыларын меңгеріп,

Соған лайықты өмір салтын қалыптастыра білуі керек. Әрине,

Денсаулықтың биологиялық мәні зор, алайда педагогикалық тұрғыдан алғанда адам денсаулығын күтудегі немесе бүлдірудегі оның өз рөлі өзекті болады.

Өсу мен даму заңдылықтары әлеуметтік, экономикалық, санитарлы-гигиеналық және басқа да жағдайларға едәуір тәуелді. «Дене дамуы» түсінігін әртүрлі авторлар әртүрлі түсіндіреді. Мысалы, белгілі антрополог В.В. Бунак мынандай анықтама береді: «Дене дамуы дегеніміз бір рет сынап көргенде және ұзақ әсер еткенде байқалатын организмнің дене күшін, қосынды жұмыс тиімділігін анықтайтын оның дене қабілетінің белгілі бір шартты өлшемі». В.Н. Левин бұдан кеңірек анықтама береді, ол дене дамуы түсінігін «дене жағдайы» терминімен алмастырады және денсаулық жағдайына, физиологиялық және функционалдық көрсеткіштерге кешенді баға беруді меңзейді. Ал В.Г. Властовский «дене дамуы» деп организмнің биологиялық дамуының жасқа сай деңгейін сипаттайтын морфо-функционалдық белгілердің кешенін ұғынады. А.Г. Апанасенко «дене дамуы» түсінігін кеңінен қарастырады, ол әр адам әлеуметтік бірлік ретінде 3 аспектіден қарастырылуы тиіс деп есептейді: әлеуметтік-психологиялық, органикалық (морфо-функционалдық) және жыныстық. Дене дамуын бағалауды тек бойы мен салмағының көрсеткіштерін бағалауға әкеп тіреу әдіснамалық тұрғыда дұрыс емес дейді, өйткені бұл жағдайда тек қана бір аспект сипатталады. Дене дамуын сипаттауда А.Г. Апанасенко дене салмағының бір килограммына шаққандағы функционалдық параметрлерді дұрыс деп санайды. Қай кезеңде болмасын білім мен тәрбие егіз ұғым екендігін ескерсек, отбасынан бастау алған бала тәрбиесі мектепке дейінгі тәрбие ұйымдарында жалғасын тауып, болашаққа қадам басары анық. Олай болса, мектепке дейінгі тәрбие ұйымдарындағы бүлдіршіндер тәрбиесін жан-жақты жетілдірудің жолдарын айқындап, бала денсаулығын сақтаудың жолдарын қарастыру заман талабынан туындап отырған жағдайлардың бірі. Мектепке дейінгі білімде баға жетпес гигиеналық тәрбиенің тәжірибеиесі мол болғанымен, қазіргі заманға сай баланың денсаулығының нашарлап, әлеуметтік жағдай баланың дұрыс өмір сүру бейнесін қалыптастыруда жаңа қарым-қатынасты меңзейді. Ұлттық денсаулық сақтау ұйымында баланың салауатты өмір салтына тәрбиелеу негізгі міндеттердің бірі болып саналады. Баланың салауатты өмір салтын құру баланың тек психологиялық жеке-дара ерекшеліктері ғана емес, оны қоршаған ортасы мен жанұясы қолдап отыру қажет. Қазақстандағы салауатты өмір салтын дамытудың бастамасы мектепке дейінгі ұйымдардағы балалардың денсаулығын сақтаудың аса қажет екендігін көрсетеді. Балабақша жұмысына денсаулық сақтау технологияларын енгізу қажетті заман талабынан туындайды. Кейде дене мен ақыл-ой жетілуі, қозғалыс аппараты мен ішкі мүшелердің функционалдық ұйымдастырылуы, яғни биологиялық жасты сипаттайтын барлық көрсеткіштер календарлық жаспен сәйкес болмайды. Шамамен 30% балалар өз дамуында құрбы-құрдастарынан озып кетсе, шамамен 15- 20% артта қалады. Осыған байланысты календарлық жасы бірдей балалардың дене және ақыл-ой жүктемесіне және тіршілік ортасының ықпалдарына деген әсері кейде әртүрлі болып жатады. Биологиялық жас критерийлері мынандай: 1) екіншілік жыныс белгілерінің даму дәрежесі; 2) қаңқа жетілуі (қаңқаның сүйектену реті мен мерзімдері); 3) тістердің жетілуі (сүт тістері мен тұрақты тістердің шығу мерзімдері). Тістердің шығу мерзімі қаңқа остификациясы мен екіншілік жыныс белгілерінің пайда болуына қарағанда тұрақты және сенімді көрсеткіш болып табылады деп есептеледі. Өсу барысында сандық өзгерістер сапалық өзгерістерге ауысады, бұл бойдың өсуінің тоқтап, салмақ қосуынан білінеді. Қазіргі таңда дәрігерлер, психологтар, әлеуметтанушылар, педагогтар тұрғындардың денсаулығын сақтау мәселелерін зерттеуде. Осы мәселенің мәнін жете түсіну үшін «денсаулық» анықтамасына толығырақ үңілу қажет. Сонымен, «денсаулық» түсінігінің анықтамасының және адам ағзасының бейімделу сипаттамаларының әртүрлілігіне қарамастан, авторлардың көбісі оның құрылымындағы 3 негізгі құрамдас бөлікті бөліп шығарады: физикалық, психикалық және әлеуметтік. Әр компонент адам организмнің жағдайын, үрдістерін және өзара қатынасын, сонымен қатар сыртқы ортамен тепе-теңдігін сипаттайды. А.Г. Сухарев дене денсаулығын үш өлшеммен бағалауды ұсынды :

1. Өсу мен даму процестерінің қоғамның әлеуметтік қажеттілігі мен биологиялық заңдылығына сәйкестігі;

2. Ағзаның функциональді мүмкіндігін көрсететін жұмысқа қабілеттілік деңгейі;

3. Созылмалы ауру мен дене ақаулығының бар болуы және ағзаның резистенттілік (қарсы тұру) деңгейі. Дамыған батыс елдерінің көпшілігінде 1990 жылы «Health Related Physical Fimas» (HRPF), яғни «физикалық жағдай», «физикалық кондиция» туралы бағдарлама қабылданған. Ол «зайырлылық ауруларының» пайда болуы адамның дене белсенділігінің деңгейімен тығыз байланыстылығын көрсететін теориялық және практикалық зерттеулерге негізделген Біздің елімізде Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрінің 2010 жылғы 13 қаңтардағы № 13 Бұйрығымен бекітілген "Білім берудің мектепке дейінгі ұйымдарын күтіп ұстауға және пайдалануға қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптар" санитариялық ережесі қолданылады. Осы құжат білім берудің мектепке дейінгі ұйымдарын жобалауға, құрылысына, реконструкциялауға, жер учаскесіне, ғимаратқа, үй-жайларды күтіп ұстауға, жөндеуге және пайдалануға енгізуге, жабдықтауға, тамақтандыруды ұйымдастыруға, ауа-жылу режиміне, табиғи және жасанды жарықтандыруға, сумен жабдықтауға және кәрізге, медициналық көмек көрсетуге және гигиеналық тәрбиеге қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптарды қамтиды. Бұл мектеп жасына дейінгі балалардың денсаулығына жан-жақты жағдай жасалуын қамтамасыз етеді. Өмір салты дегеніміз – бұл адамның әлеуметтік, мәдениеттік, материалдық, кәсіптік жағдайына байланысты күнделікті өмірінде ұстанатын тіршілік ету тәсілі. Өмір салты тұлғалық бағытты сипаттайды. Академик Ю.П. Лисицын адам денсаулығы 50-55%-ға өмір салтына, 25%-ға экологиялық факторларға, 20%-ға тұқым қуалаушылыққа және 10%-ға медициналық қамтамасыз етілуге байланысты деген.

Статистикалық мәліметтерге сүйенсек, ҚР-да 2013 жылда 0-14 жас аралығындағы 100000 балаға шаққандағы ауру түрлері бойынша сырқаттанушылық көрсеткіші мынандай болып отыр: қан жасаушы жүйе аурулары – 4577.3; эндокринді аурулар, тамақтану бұзылыстары мен зат алмасу бұзылыстары – 1114.4; психикалық және мінез-құлық бұзылыстары – 132.8; жүйке аурулары – 3096.4; көз аурулары – 3101.3; құлақ аурулары – 2477.7; қанайналым жүйесінің аурулары – 337.5; тыныс жүйесінің мүшелері – 55095.8; асқорыту мүшелерінің аурулары – 6124.8; тірек-қимыл жүйесінің аурулары – 817.0; несеп-жыныс мүшелерінің аурулары – 1403.4; туа біткен ақаулар, хромосомдық аурулар – 1060.7. Мектеп бітіруші түлектердің тек 5% мүлдем сау болып табылады. Қазақстан Республикасында (ҚР) соңғы 5 жылдың ішінде мектеп оқушыларының жалпы сырқаттанушылығы 22%-ға өсті, соның ішінде анемия – 2,5 есе, асқорыту жүйесінің аурулары 2 есе, тыныс мүшелерінің аурулары 1,5 есе, эндокриндік аурулар және тамақтану бұзылыстары 1,4 есе, жүйке жүйесінің аурулары 1,5 есе, жарақаттар мен уланулар 1,2 есе артқан. Қажетті деңгейде қалыптасқан білім балаға практикалық мәселелерді шешуге, жаңа әрекет-дағдыларды меңгеруге мүмкіндік береді. Дұрыс білім дұрыс әрекет жасауды таңдауға көмектесу үшін мотивация қажет екені белгілі. Оң мотивацияның жеткіліксіздігінен бірқатар балаларда оқу, білім алу еңбегі мәжбүр, жат сипатта болады да, сондықтан денсаулыққа зиян әсерін тигізеді. Бірқатар авторлардың пікірінше салауатты өмір салтын сақтау үшін балада денсаулықты құндылық есебінде түсінік қалыптастыру қажет. Құндылық тек тұлғаны қызықтыратын болса ғана, ынталандыру күшіне ие болады.

Көп жылдар бойы денсаулық сақтау мәселесі тек медицина саласында шешіліп келді. Қазіргі таңда оны шешуге бүкіл қоғамның назары аударылған. Бұл тек қана ауруларды емдеу қажет емес, адамды өз денсаулығын сақтауға және күшейтуге үйрету қажеттігі туралы ой-пікірлердің нығаюына байланысты. Салауатты өмір салтының бірнеше құрамдас бөлігін анықтауға болады: күн тәртібі, еңбек пен демалыс тәртібі; ұйқы; дұрыс тамақтану; қимыл белсенділігі; шынығу; зиянды әдеттерден аулақ болу. Салауатты өмір салты тіршіліктің барлық тарапында іске асырылуы тиіс – еңбекте (оқуда), қоғамда, жанұя мен тұрмыста, демалыста. XX ғ. басында алдыңғы қатарлы ғалымдарда балада салауатты өмір салтын қалыптастырудағы білім беру саласындағы мекемелердің рөлі жайлы ғылыми негізделген көзқарасы пайда болды: И.А.Василенко, Г.К.Зайцев, В.В.Колбанов, Ю.Д.Косарева, Н.К.Смирнов, Л.Д.Старикова, Л.Г.Татарникова, О.Е.Школа. В.В. Колбановтың пікірінше, денсаулық педагогикасы – бұл адам денсаулығын сақтау мен нығайтудың заңдылықтары, әдістері мен тетіктері жайлы ғылым мен тәжірибенің жаңа интегративті саласы, кешенді оқу пәні. Оның мақсаты жеке бас денсаулығын қалыптастырудың жолдары мен тәсілдерін іздестіру болып табылады. Дефектолог В.М.Мозговой «ақыл-ой кемістігі бар білім алушының өз денсаулығын күту мен сақтаудағы ынталандырушы жағдайды, қажеттілік пен дағдыларды тәрбиелеу» керектігіне көңіл бөлген болатын. Оқыту жұмысының Г.К. Зайцев тұжырымдаған бағыттарының арасынан біз зият кемістігі бар балалар үшін әсіресе өзектілерін бөліп шығардық:

- өз денсаулығын басқаруға даярлығын қалыптастыру;
- өз организмінің жағдайын білу;

•ынталану компонентін қалыптастыру.

Н.К.Смирнов денсаулық педагогикасының 3 тарауын бөліп шығарған :

-жеке бас денсаулығын сақтау;

-түзете-қалпына келтіру бағдарламасы;

-сауықтыру.

Сонымен қатар автор келесі жұмыс бағыттарын атап өткен:

-оқыту бағыты, денсаулық сабақтары;

-ағартушылық бағыт, ол тәрбиелік және мотивациялық міндеттерге арналған;

-ұйымдастырушылық бағыт, ол оқу мекемесінде білім алушылар мен ұстаздар денсаулығын сақтап, нығайта түсуге мүмкіндік беретін жағдай жасауға арналған;

-кадрлік, оған білім беру мекемелері үшін педагогтар дайындау кіреді.Зерттеуде осы бағыттарды ұстанылды.

Оқыту үрдісінің тиімділігі үшін салауатты өмір салтына арналған пәнді білікті мамандар жүргізгені өте маңызды. Бірқатар авторлар ондай сабақтарды педагог-валеологтар жүргізуі керек деген пікірде . Өз зерттеуімізде біз білім алушыларды салауатты өмір салтына үйретудің тиімділігін арттыру үшін педагогтарға методикалық нұсқау бере аламыз деген ойдамыз. Қазіргі таңда педагогикада білім алушылар мен тәрбиеленушілерді салауатты өмір салтына үйретудің бірнеше негізгі көзқарасы бар. Мысалы, Ц.Ц.Дагбақыренова, С.А.Чащаева салауатты өмір салты туралы мәліметтерді оқытудың әр жылында өтілетін әртүрлі пәндердің құрамына енгізуді ұынады. Бұл көзқарас қазіргі таңда қолданылып жүрген оқу бағдарламаларына сәйкес келеді .В.О. Бушуева бар пәндердің мазмұнын өзгертіп, денсаулық мәселелеріне арналған қомақты материал енгізе отырып, пән аралық байланысты күшейтуді ұсынады .Н.Б. Абаскалова, Г.К.Зайцев, И.Б.Захаревич, Т.Н.Калинина,В.В.Колбанов, Л.Г.Татарникова сабақ кестесіне нақты денсаулық мәселелеріне арналған қосымша курс енгізу қажеттігін негізді деп санайды.Денсаулық туралы білім беретін сыныптан тыс сабақтардың мүмкіндігі зор екендігін Д.Ф. Акбердиева, А.К. Бердиева, О.Ю.Тимофеева сияқты педагогтар өз еңбектерінде көрсеткен.Зерттеушілер білім алушылар мен тәрбиеленушілерді салауатты өмір салтына үйретудің төрт моделін жасап шығарған :

•медициналық (профилактикалық), ол әртүрлі денсаулыққа қауіп төндіретін факторлар жайлы ақпарат беруге негізделген. Егер адам денсаулығына қауіп төндіретінін білсе, ондай жағдайлардан алшақ жүруге тырысады деп саналады;

•білім беру моделі, ол бойынша денсаулықты сақтау мақсатымен шешім қабылдау үшін қажетті дағдыларға үйретеді, өйткені тек ақпарат беру өз денсаулығына қатысты әрекет қалыптастыра алмайды. Біз екінші модельге сүйендік. Денсаулық сақтаушы технологиялардың мазмұны білім алушылар және тәрбиеленушілермен жұмыс істеудің бір жағынан бала тұлғасының ерекшеліктерін және дамудың әлеуметтік факторларын ескере отырып, ал екінші жағынан жоғарғы психикалық әрекеттерінің жағдайын ескере отырып өткізілуін меңзейді . Осы позиция көмекші мектеп оқушылары үшін ең оңтайлы болып келеді. Арнайы педагогикада білім берудегі ерекше қажеттілігі бар балаларға денсаулық сақтауға үйрету үрдісін зерттеген бірқатар жұмыстар жүргізілген. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева сияқты ғалымдар мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде «Денсаулық» тарауы бойынша түзетеді-дамыта оқыту жұмысын ұйымдастыру бағдарламасын, технологиясын жасап шығарған . И.М.Новикова жүргізген зерттеуде психикалық дамудың тежелуі (ПДТ) бар балалардың салауатты өмір салты туралы түсініктерінің ерекшеліктері ашылып, сондай ұғым қалыптастырудың технологиясы жасалды, тәрбиелеу-білім беру үрдісінің субъектілері арасындағы қарым-қатынас моделі анықталды. Бұл автор сондай-ақ даму бұзылыстары бар балалардың басқа да категорияларында салауатты өмір салты туралы түсінік қалыптастыру мәселесіне арналған еңбектерді жарыққа шығарған. Гомзякова Н.Ю. өзінің зерттеуінде көмекші мектеп оқушыларын салауатты өмір салтына үйретуге арналған факультативті сабақтар жүйесін жан-жақты талдап, ұсынған .Автор мектеп оқушыларының денсаулыққа деген көзқарасына талдау жасамағанмен, оның құндылықтарды зерттеген нәтижелеріне негізделсек, «денсаулық» ұғымы оқушылардың түсінігіндегі құндылықтар иерархиясында басты орын алмайтындығы туралы ой түйе аламыз. Бұл жұмыста келтірілген мәліметтер көмекші мектеп оқушыларының алғашқы көмек көрсету жайлы білімдерінің саяздығын, азық-түлік қоржынын өз бетімен таңдап толтырудағы қиындықтардың бар екендігін көрсетеді.

Д.А. Виткаускайте, Л.С.Стожок сынды педагогтар да өз еңбектерінде көмекші мектеп оқушыларының жеке бас гигиенасын сақтау ережелері туралы білімінің төмен екендігін атап өтеді .Ақыл-ой кемістігі бар жоғарғы сынып оқушыларының жыныс аралық және жанұялық қарым қатынас туралы түсініктерін қалыптастыру мәселесіне арналған Е.Н.Денисова зерттеуінде осы саладағы маңызды сұрақтар қарастырылған: оқушылардың өз денесіне жасайтын күтімі, жасөспірім кезінде ұл мен қыз организмінде болатын өзгерістер, олардың денсаулық жағдайына әсері және т.б. жайындағы түсініктері мен білімінің

денгейі . Автор осы саладағы оқушылардың біліктілігін арттыруға бағытталған педагогикалық шаралар мен әдістерді құрастырған. Түйіндей келе жас ұрпақтың күннен күнге өмірге деген төзімділігінің төмендеп, қорғаныс механизмдерінің әлсіреуі орын алып келе жатыр. Осындай денсаулыққа жағымсыз тенденция әсіресе білім беру мекемелерінде байқалады, бұл оқушыларға деген талаптардың жоғарылауына, оқудың күрделенуіне, оқу жүктемесінің артуына байланысты. Физикалық, психикалық, әлеуметтік денсаулық тараптарында олқылықтары бар балалардың саны артуда. Бұл оқушылар денсаулығын сақтап, оны нығайтуға жағдай жасалған білім мекемелерінің құрылым бөлімдерін, білім беру бағдарламаларын және басқа да шараларды қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. ҚР Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігінің ресми сайты: <http://www.mzsr.gov.kz/>
2. Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 29 қарашадағы №1113 Жарлығымен бекітілген «Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау саласын дамытудың 2011 - 2015 жылдарға арналған «Саламатты Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы»// Салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемаларының Ұлттық Орталығының (СӨСҚПҰО) ақпараттық сайты:<http://hls.kz/drug/>
3. *Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения/ Под ред. М.М.Безруких, В.Д.Сонькина. -М.: Триада-фарм.-2002г.-114с.*
4. *Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2003.-272 с.*
5. *Дүйсембин Қ., Алиакбарова З. Жасқа сай физиология және мектеп гигиенасы. – Алматы, 2003.*
6. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2011.*
7. *Новикова И.М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. — М., 2007.*
8. *Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье.- М.: Питер, 1990.-210с.*
9. *Никифоров Т.С. Психологическое здоровье: Учебное пособие.- СПб.: Речь, 2002.-256с.*
10. *Виткаускайте Д.А. Формирование социально-бытовых знаний и умений у умственно отсталых детей-сирот во внеурочное время: Дисс... канд.пед.наук.-М., 1992.-210с.*

УДК: 378.016

МРНТИ: 14 5 01

А.Е. Kalymova¹, А.Н. Autaeva²

¹master of pedagogical Sciences, teacher of department of special education of KazNPU named after Abai, aigerimkalymova@gmail.com

²research supervisor, candidate of psychological Sciences, Professor, head of department of special education, akbota-n@mail.ru

AN INSIDE VIEW OF GIFTED EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Abstract

This paper explores the Kazakhstan education system, particularly gifted education, its strengths and weaknesses during the Soviet regime and after the dissolution of the Soviet Union. Further, the study discusses the nature and intent of current legislations, programs and practices regarding the education of gifted children in Kazakhstan. In addition, the study discusses the nature and current laws, programs and practices in the field of education and ways of diagnosing, identifying and developing the talents of gifted children in Kazakhstan.

Keywords: Kazakhstan, Kazakhstan Education System, Gifted education, Gifted and talented children, Soviet regime

Андапта

Ә.Е. Қалымова¹ А.Н. Аутаева²

¹ п.ғ.м., оқытушы Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы, aigerimkalymova@gmail.com

²доцент, пс.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru

Алматы қ., Қазақстан

Дарынды балаларға білім беруге ішкі көзқарас

Мақалада Қазақстан Республикасының дарынды балаларға қатысты білім беру жүйесінің, Кеңес Одағы кезінде және ыдырауынан кейінгі уақытта дамуының мықты және әлсіз жақтары, тарихы қалыптасуы қарастырылады. Сонымен қатар, мақалада дарынды балаларды оқыту бойынша нормативті-құқықтық актілер, бағдарламалар, тәжірибе түрлері және диагностика мен дарынды балалардың қабілеттерін дамыту жолдары сипатталады.

Түйін сөздер: Қазақстан, Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі, дарынды балалар, Кеңес кезеңі

Аннотация

А.Е. Калымова¹ А.Н. Аутаева²

¹ м.п.н., преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, aigerimkalymova@gmail.com

² научный руководитель, к.п.н., доцент, зав.кафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru
г.Алматы, Казахстан

Взгляд изнутри на образовании одаренных детей

В этой статье рассматривается образовательная система Республики Казахстан по отношению к образованию одаренных детей, сильные и слабые стороны, история формирования в период Советской власти и после распада Советского Союза. Кроме того, в статье по материалам специального исследования обсуждается характер действующего законодательства, программы и практики в области образования и пути диагностики, выявления и развития способностей одаренных детей в Казахстане.

Ключевые слова: Казахстан, система образования Республики Казахстан, образование одаренных детей, одаренные и талантливые дети, Советский режим

1. Introduction

Kazakhstan is ninth biggest country in the world located in the center of the Eurasian continent. Kazakhstan has a population of about 17 million of inhabitants and it is multicultural country mostly consists of the Kazakh and Russians people. With the collapse of the Soviet Union in 1991 Kazakhstan gained independent.

Like the other fifteen countries that emerged after this collapse, Kazakhstan experienced a transition period in its political, economic and educational system. Kazakhstan has turned its attention to restructuring and rebuilding of its economic and educational systems. Thanks to its vast oil and gas resources, the Kazakhstani people started to envision a promising future. As a country at the crossroad of socialism and capitalism, and within the re-identification process of its own values, Kazakhstan has experienced an uneasy development. Changes in its political, economic and educational systems especially during the transition period, created considerable issues and need thorough discussions.

The purpose of this study is to explore the Kazakhstan education system, particularly gifted education, its strengths and weaknesses during the Soviet regime and after the dissolution of the Soviet Union. The research is essentially a knowledge oriented description of gifted education in Kazakhstan, its history, previous and current education reforms and programs that address the education of gifted individuals. This research grew out of a desire to answer the following questions:

1. What is the history of gifted education in Kazakhstan?
2. What are the nature and intent of current legislations, programs and practices regarding the education of gifted children in Kazakhstan?

Gifted Education during the Soviet Regime

According to Curtis (1995) during the Soviet period, the Kazakhstani education system was based on the standard model imposed by Moscow, which featured the state control of all education institutions and strong doses of Marxist-Leninist ideology at all levels. He also proves that, in the Soviet era, average and literacy education levels had increased dramatically. Soviet countries had many cultural and educational centers in the villages and small towns too. A progressive language policy was one of the considerable reforms during this period. A student could be educated in his own language or he could study Russian as a second, and at the same time could learn a foreign language such as German, French or English.

However, by the end of the 1950s, disorders in the effectiveness of this system became noticeable. In addition, people's trust in the state and its propaganda started to deteriorate. At the same time, the government demanded well-educated people, especially in the area of mathematics and physics, in order to improve space and military industry. Such requirements necessitated the creation of specialized schools with a more complicated curriculum [1].

In 1958, Khrushchev, who was the Chairman of the Council of Ministers, implemented a new direction in the education system, called The Polytechnization of Education. Although in 1936, the Soviet Government had forbidden research in the education of gifted and talented students (especially its connection with IQ testing) due to ideology [2]; one of the key parts of Khrushchev's reform was educational opportunities for this population. According to Khrushchev (1960), "the new system of public education must provide appropriate secondary schools for particularly gifted children who, at an early age, clearly show an obvious aptitude for mathematics, music, and arts" During 1970s, there were 11 boarding schools specializing in Mathematics and Science which were called "fiziko-matematicheskie shkoli" [3]. These schools were highly selective.

In 1960, the Ministry of Education of USSR organized Physics and Mathematics Olympiads that started to take place on an annual basis. Teams were from different Soviet countries and provinces of Russia [4]. One of the major goals of this Olympiad was to discover gifted and talented students in the area of physics and

mathematics. Mathematics clubs and circles were another important project which provided opportunities for students in order to increase their interest in mathematics and to improve the quality of their preparation for the Olympiads. For example, students who participated in the Moscow Mathematics Circle usually were among the Olympiad winners.

In order to graduate from these schools, students were required to pass oral and written examinations in their core subjects. Additionally, during the semester, they were required to attend an extra six class hours per week; four hours of special courses in the core subjects and two hours of humanities courses [5]. One day a week students were asked to work in laboratories. English, French and German were taught as foreign languages.

Whether gifted students should be educated in regular classrooms or should be placed in separate schools was an issue during one period of the Soviet era. Differential teaching in Secondary education was a point of debate in 1950s. The idea, first, was brought up by Goncharov, vice-president of the Academy of Pedagogical Sciences, and supported by many other mathematicians, scientists and pedagogues. However, different officials strongly protested against differentiated education in regular schools and supported creation of special schools. Their counter argument was that, such education would create an obstacle in gifted students' academic and social developments. On the other hand, "If they are brought together with their equivalents", a Politburo Member said, "they lose their arrogance with their superiority" [6]. As a result, the proposal for the establishment of such schools was not approved at the time (DeWitt, 1961). Later, as stated above, with Khrushchev's reforms the first special school for gifted students was established.

In the 1970s, different kinds of Residential schools were established in order to meet the need for a differential education. These schools were for gifted and talented students who wished to extend their knowledge in various areas such as physics, mathematics, biology, sports, humanities, and music and art. However, this was not supported by corresponding scientific research. Thus, they could not fulfill their aims. In the following years, scientists and pedagogues established a non-governmental public organization in order to enhance the education of gifted students and develop their capabilities. They organized symposia, conferences and many other activities to attract the attention of the government and public.

During the 1980s, gifted children and their education was began to be considered relevant. In 1988, the Educational Committee acknowledged the importance of identification and education of gifted children. The government increased organizing or supporting the establishment of new schools. These schools were academic in nature and their organizers did have true scientific backgrounds. Some of these schools were innovative private, schools, such as Montessori, Rudolf Steiner and Elkoin-Davydov. They had their own curricula, but since it was difficult to match their program with the demands of post-secondary education, they could only provide their education at the primary level.

At the end of the Soviet era, private tutoring arose as an alternative to formal education. Therefore, in this kind of education model there is limited motivation to systematically search for the gifted and talented students. As a result, the country experienced strain during its transition to a market economy due to the lack of competent, functionally trained specialists in science, industry, and agriculture.

It is very important to note that in the Soviet education system the term "gifted" was not emphasized often. The reason is that such a term was incompatible with the ideology of the regime. The education system, claiming to follow Marxist-Leninist ideology, considered teacher effort and propaganda as the main factors on the quality of education and neglected individual abilities, as well as the effect of cultural background in the quality of education. The term "gifted" only appeared in official papers through to the end of the last decade of the Soviet regime.

The development of gifted education in Independent Kazakhstan

The current development of new principles of world demands from the education system the adaption of everyday economic, social and cultural change. Today the whole world to the creation of the "educated society" and "the economics of education." This idea needs reforms in the education system and its modernization. This important task is carried out on the project head of state Nursultan Nazarbayev "Intelligent Nation 2020". The main goal is education of Kazakhs of new formations, turning Kazakhstan into a country with competitive human capital.

Analyzing psychological and pedagogical literature, we notice that all civilized countries are defined, research, training and development of gifted children. Since the change in social, political, economic, cultural, cognitive processes of the individual. In the era of globalization, the most important management industry, science, culture, art and creative thinking, business-like, single-minded youth. Now a new system based on the achievements of world science and education, introduced in the educational sphere of our state. These changes in time will ensure the formation of future intellectual nation.

Realizing that gifted children constitute an intellectual and creative potential as the main resource of the state of development in general, workers in sphere of education of Kazakhstan prepare and conduct a number of

activities for the identification, training and development of children on different levels and in different forms. The intensification of this work with the most able Kazakhstani children and youth contributed Order of the President "On state support and development of schools for gifted children" (1996). To implement the Government Decision of the Republic of Kazakhstan № 256 dated March 24, 1998 a fundamentally new scientific and educational institution was opened - Republican Scientific Practical Center (RSP C) "Daryn" ("Gifted") under the Ministry of Education and Science, which became the backbone link in the with gifted children. "Daryn" - is a multifunctional scientific educational institution, whose work is aimed at improving ways to identify and develop talented individuals. The main goals and objectives of the RSPC "Daryn": Fostering intellectual potential of the Republic of Kazakhstan; the creation of detection, selection, support, development and education of gifted children; expansion of international cooperation in the field of innovation development of talented individuals; provision of social and legal protection of gifted children and youth. RSPC "Daryn" includes 4 republic and 34 regional specialized boarding schools for gifted children, 23 Kazakh-Turkish lyceum, 3 regional centers and 6 experimental schools and grounds. In the RSPC "Daryn" consists of the following departments: laboratory for intellectual competitions, laboratory of innovative educational technologies, the laboratory diagnosis of psychological and personality development of gifted children and a laboratory for organizational and pedagogical activity. For all structural units of the identified managerial functions, tasks, forms and methods of activities, expected results. As part of the RSPC "Daryn" constantly functioning Republican school of Olympic reserve, republican correspondence school in general subjects, science school "Zhas Galym" ("Young Scientist"), the school of additional education, profile shift school "Daryn", which includes six areas: the Olympic, humanitarian, natural-mathematical, cultural, cognitive, creative and summer school. RSPC "Daryn" also conducts research in the field of pedagogy and psychology of giftedness (through programs of fundamental researches of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan). In the Republic conducted a multi-level Republican Olympiad in fifteen subjects, which includes the school, district, regional and national stage for many years. In addition, the Kazakh students annually participate in world competitions in many subjects, in International Mendeleev Chemistry Olympiad, international competitions among juniors in the natural sciences, multidisciplinary international competition "Tuymaada" and many others. Currently, there are more advanced model of the republican subject Olympiads, which is different from previous ones in that, firstly, in order to create equal conditions for all participants, as well as the principle of succession the district, regional and republican stage of the Olympiad provided the task sets "from the single center "; secondly, for random screening and selection of of the best students, regardless of where they live, between stages of the qualifying school district and regional stages.

Kazakhstan's education system is in a state of transition. To give a clear assessment of the achieved level of education is difficult. It takes some time to conducted modernization impacted positively on the results of the education system.

Reference list:

1. Zhilin, D. (2011). *Work with Gifted Children in Russia*. Available: <http://www.giftedchildren.org.nz/national/article9.php> (September 13, 2011)
2. Shcheblanova E., & Shumakova, N. (2007). *Gifted Education in Russia: A Special Programme at a Moscow*. *ECHA News*, 21 (1) 2-3
3. Dunstan, J. (1983). *Attitudes to Provisions for Gifted Children: The Case of the U.S.S.R.*, In Shore B. M. et al. (Eds.): *Face to Face with Giftedness*, Trillium Press, New York.
4. Petrakov, I. S. (1982). *Matematicheskie Olimpiyadi Shkolnikov*. Moskva: Prosveschenie.
5. Vogeli, B. R. (1997). *Special secondary schools for the mathematically and scientifically talented: An international panorama*. New York: Teachers College, Columbia University.
6. Stevens, R. E. (1987). *Growing up gifted in the Soviet Union*. *The Gifted Child Today*, 10, 4.

УДК: 376.02

МРНТИ: 14.29.21

О.В. Завалишина,¹ Б.С. Халыкова²

¹к.п.н., доцент, Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая, o.zavalishina@mail.ru

²к.п.н. старший научный сотрудник ННПЦ КП

г.Алматы, Казахстан

МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЗНАНИЕ»

Аннотация

Достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и государства представляет важнейшую задачу образовательной политики на современном этапе. Качество дошкольного образования, в том числе и его коррекционного направления, определяется состоянием и результативностью процессов воспитания и обучения детей. Результаты учебных достижений являются значимыми для оценки качества образования детей с особыми образовательными потребностями.

В статье представлены для обсуждения результаты апробации системы мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов освоения программы в образовательной области «Познание». Дается описание процедуры мониторингового исследования, обосновывается измерительно-оценочный инструментарий для мониторинговой деятельности. Анализируются и обобщаются полученные результаты.

Ключевые слова: мониторинг, образовательная область, познание, планируемые результаты, измерительно-оценочный инструментарий.

Аңдатпа

О.В. Завалишина¹, Б.С. Халықова²

¹Абай атындағы Қаз ҰПУ-інің жанындағы Педагогика және психология институтының доценті, п.ғ.к.

²ТП ҰҒПО аға ғылыми қызметкері, п.ғ.к.

Алматы қ., Қазақстан

Зерде даму бұзылыстары бар балалардың «таным» білім беру саласындағы жетістіктерін мониторингтік зерттеу

Білім берудің заманауи сапасының жетістіктері, оның жеке тұлға мен мемлекеттің өзекті және келешекті қажеттіліктеріне сәйкес келуі білім беру саясатының заманауи кезеңдегі міндеттерінің маңыздылығын білдіреді. Мектепке дейінгі білім берудің, соның ішінде оның түзету бағытының сапасы балаларды оқыту мен тәрбиелеу үдерісінің жағдайымен және нәтижелелігімен анықталады. Оқу жетістіктерінің нәтижесі білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға білім беру сапасын бағалау үшін маңызды болады.

Мақалада зерде даму бұзылыстары бар балалардың «Таным» білім беру саласындағы бағдарламаны меңгерудегі жоспарланған жетістіктерін мониторингілеу жүйесін апробациялау нәтижесі талқылау үшін ұсынылған. Мониторингтік зерттеу шараларының сипаттамасы беріледі, мониторингтік әрекеттерге арналған өлшеу-бағалау құралдары негізделеді. Алынған нәтижелер талқыланады және жинақталады.

Тірек сөздер: мониторинг, білім беру саласы, таным, жоспарланған нәтижелер, өлшеу-бағалау құралдары.

Abstract

O.Zavalishina¹, B.Khalykova²

¹Associate professor of the Institute of at Abai KazNPU, o.zavalishina@mail.ru

²Старший научный сотрудник, National Centre of correctional pedagogic, Almaty, Kazakhstan,

Monitoring research of achievements of mentally retarded children in the educational knowledge area

Achieving the modern quality of education, its relevance to the current and future needs of the individual and the state is the most important strategic policy at the present stage. The quality of preschool education, including its correctional direction, is determined by the state and effectiveness of the processes of upbringing and education of children. The results of the training achieves significant results for assessing the quality of children's education with disabilities.

The article presents the results of approbation of the monitoring system for achievements with intellectual disabilities, the planned results of the development of programs in the educational field "Cognition". The description of the monitoring procedure of the survey is given, the measuring and evaluation to ol for monitoring activities is just ified. The results are analyzed and generalized.

Key words: monitoring, educational area, cognition, planned results, measuring and evaluation tools.

Качество дошкольного образования, в том числе и его коррекционного направления, определяется состоянием и результативностью процессов воспитания и обучения детей. В современной педагогической науке такое отслеживание представлено понятием «мониторинг», который не только определяет статистическую картину результатов, но и ориентирует на динамику педагогического процесса, способствует разработке обоснованных прогнозов, определению путей развития детей и постановке задач их дальнейшего образовательного маршрута. Несмотря на значительное количество работ, посвященных организации мониторинга в системе образования (А.С. Белкин, В.А. Кальней, А.И. Кукуев, А.Н. Майоров, А.А. Орлов, Е.И. Терзиогло, П.И. Третьяков, С.Е. Шишов и др.), анализ теории и практики свидетельствует о недостаточной изученности проблемы организации мониторинговых исследований в дошкольных учреждениях. Усложнение задач, стоящих перед педагогами-практиками в современных условиях, указывает на необходимость определения содержания мониторинга в дошкольном образовательном учреждении, разработки измерительно-оценочного инструментария мониторинговой деятельности.

Анализ организации педагогического процесса и программно-методического обеспечения специальных дошкольных организаций образования для детей с нарушениями интеллекта показывает, что, несмотря на значительные достижения в разработке содержания, методов и организационных форм

обучения детей с нарушением интеллекта, не разрешен ряд трудностей в понимании образовательных потребностей и возможностей этих детей. Эти трудности проявляются в том, что в процессе обучения и воспитания педагоги-дефектологи часто не связывают постановку задач обучения с результатами диагностического обследования детей, испытывают трудности при оценивании достижений детей с ограниченными возможностями развития. Проблема субъективности оценки усложняет проведение мониторинга качества обучения, искажая исходные данные, и требует особого внимания к разработке измерительно-оценочного инструментария мониторинговой деятельности: составление измерителей (конкретных показателей и индикаторов), конструирование оценочных шкал [1].

Результаты учебных достижений являются значимыми для оценки качества образования детей с ограниченными возможностями (ОВ). При оценивании образовательных достижений детей с ограниченными возможностями система оценивания должна не только объективно показать достижения в обучении таких детей, но и стать основой для построения дальнейших шагов поддержки детей с ограниченными возможностями в образовательном процессе.

При определении подходов к оцениванию учебных достижений детей с ограниченными возможностями целесообразно опираться на следующие принципы:

- комплексности оценки достижений обучающихся в освоении содержания основной образовательной программы, предполагающей оценку освоенных обучающимися знаний по основным образовательным областям, а также социального опыта (жизненных компетенций), необходимого для их включения во все важнейшие сферы жизни и деятельности, адекватные возрасту и возможностям развития;

- дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и образовательных потребностей обучающихся с ОВР;

- динамичности оценки достижений в освоении обучающимися содержания основной образовательной программы, предполагающей изучение изменений его психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей;

- единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении обучающимися содержания образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки достижений обучающихся в разных образовательных организациях [2].

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования детей с ОВ, самым тесным образом друг с другом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов их образования.

Таким образом, можно выделить основные принципы оценивания достижений детей с ОВ: личностно-ориентированный подход, включающий учет неодинаковых возможностей детей усваивать программный материал с использованием разноуровневых критериев оценивания достижений; деятельностный подход предполагает выявление возможностей и способностей детей в разнообразных доступных видах продуктивной деятельности; здоровьесберегающий подход, обеспечивающий решение задач сохранения и укрепления психосоматического здоровья учащихся путем создания благоприятного психологического климата в ситуации оценивания.

Дошкольники с нарушением интеллекта обучаются в соответствии со специальным учебным планом и программами, не ориентированными на выполнение требований ГОСО в силу серьезных ограничений познавательной деятельности. Разнообразие возможностей обучения детей с нарушением интеллекта связаны с глубиной и распространенностью нарушения развития. Ни одно нарушение развития не дает разнообразия искажения психики, как раннее органическое поражение центральной нервной системы. В коррекционных дошкольных организациях для детей с интеллектуальной недостаточностью воспитывается и обучается большое количество детей, имеющих выраженную интеллектуальную недостаточность. Уровень достижений некоторых детей даже к школьному обучению может быть более чем скромным. Это делает актуальным усиление индивидуализации обучения и переход к критериальному описательному оцениванию достижений данной категории детей.

На основе изучения и анализа литературных источников, программно-методических материалов, а также результатов опытно-педагогической работы были обоснованы критерии и процедуры оценивания достижений детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в образовательной области «Познание». Познавательное развитие - одно из важнейших составляющих в системе коррекционно-образовательной работы с детьми, нарушение познавательной деятельности которых является «ядерным», основным в сложной структуре нарушения. Целенаправленная работа в данной образовательной области существенно изменяет способы ориентировки детей в окружающем мире и составляет существенное звено в подготовке их к школьному обучению и социализации [3,4].

Психолого-педагогической основой для разработки измерительно-оценочного инструментария мониторинга достижений детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта является технология

проектирования коррекционно-педагогического процесса, разработанная в лаборатории дошкольного образования ННПЦ КП. [5,6]. Отправным моментом является целеполагание, или определение целей обучения для каждого раздела образовательной программы. За основу уровневого целеполагания положена таксономию учебных целей Б. Блума. В отношении детей с нарушением интеллекта приемлемы первые три уровня: «узнавание», «понимание», «применение». Итак, первой категорией целей обучения является «узнавание». Это начальный этап процесса познания. На этом этапе ребенок способен выполнить действия, упражнения, задания на узнавание, распознавание, воспроизведение по образцу. Следующей категорией целей обучения является уровень «понимание», предполагающий использование имеющихся знаний. «Применение» – следующий шаг в овладении программным материалом, он предполагает правильное применение усвоенных знаний в похожей учебной ситуации.

В соответствии с данным подходом были определены критерии и показатели (индикаторы) оценивания достижений детей с нарушением интеллекта в образовательной области «Познание». Как известно, критерий – это признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере). Следовательно, критериями оценивания достижений обучающихся могут служить характеристики (описание) учебных целей по таксономии Б. Блума, а также характеристики уровня усвоения (таксономии). Критерий результативности характеризуется качественными или количественными показателями. Показатели, в отличие от критериев, это наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты. Поэтому для мониторингового исследования подбираются оптимальное количество критериев, которые характеризуются показателями. В мониторинге главные из них называются индикаторами. Мониторинговые индикаторы, по сути, являются планируемыми результатами освоения ребенком образовательной программы в каждой возрастной группе и имеют преемственный с возрастной точки зрения характер. Таким образом, система индикаторов является инструментарием для исследования и отслеживания уровня освоения программы детьми в образовательных областях. Такой подход позволяет педагогам дошкольных организаций, родителям проводить диагностику, являющуюся основанием для построения индивидуальной образовательной траектории ребенка, а также более эффективно организовывать дифференцированную работу.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе д/с № 2 для детей с нарушением интеллекта. Экспериментальную группу составили 20 детей 3 года обучения. Для проведения мониторинга достижения детьми планируемых результатов в образовательной области «Познание» были подобраны диагностические (контрольные) задания, соответствующие уровневому целеполаганию. При выполнении контрольных заданий учитывались способы их выполнения детьми: совмещенные действия, по подражанию, наглядному образцу, словесной инструкции. При оценке выполнения заданий также анализировались виды помощи, которые оказывались каждому ребенку педагогом.

Для фиксации индивидуальных достижений детей с нарушением интеллекта в освоении образовательных областей предлагалась карта.

№	Фамилия, имя ребенка	Образовательная область, подобласть _____		
		Узнавание, воспроизведение	Понимание, овладение определенным запасом знаний	Применение

Разработанная форма учета достижений ребенка выполняет не только функцию оценки, но и ориентирует педагога в определении ближайших перспектив работы с каждым ребенком. По результатам выполнения контрольных заданий выстраивается индивидуальный образовательный маршрут ребенка, который должен быть обеспечен индивидуальным подбором материала, соответствующими методами и приемами коррекционно-развивающей работы.

На основе индивидуальных карт достижений детей заполнялась сводная таблица по группе детей. Подсчитывалось количество детей в %, имеющих тот или иной суммарный уровень. Данные заносились в сводную таблицу по группе детей. Обобщение данных индивидуального развития детей позволяет увидеть тенденции развития детей каждой группы.

Уровни	Узнавание, воспроизведение	Понимание, овладение определенным запасом знаний	Применение
Количество детей			

Показатели, %			
---------------	--	--	--

Обсуждение результатов мониторинга осуществлялось на педагогических советах, родительских собраниях, что способствовало уточнению задач по совершенствованию коррекционно-педагогического процесса, налаживанию конструктивных взаимоотношений педагогов с детьми, повышению педагогической культуры педагогов и родителей.

На прогностическом этапе исследования в процессе обсуждения представленных данных делался вывод о соответствии совокупности мониторинговых индикаторов одному из уровней достижения планируемых результатов (показателей). На основе полученных данных осуществлялся анализ (оценка) уровня достижения детьми группы планируемых результатов (показателей) в конкретной образовательной области. Результаты мониторинга группы систематизировались и представлялись в форме заключения, которое позволяет соотнести выявленные результаты с запланированными. В заключении по результатам мониторинга достижений детей был дан анализ индивидуальных особенностей развития детей для проектирования дальнейшего индивидуального маршрута образовательной работы.

Результаты мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание», подобласть «Сенсорное воспитание» отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание», подобласть «Сенсорное воспитание» (3 год обучения)

Подобласти	Уровни		
	Узнавание, воспроизведение	Понимание, овладение определенным запасом знаний	Применение
Зрительное восприятие и внимание	80	10	10
Слуховое восприятие и внимание	90	10	-
Тактильно-двигательное восприятие	85	10	5
Вкусовое восприятие	85	10	5
Интегральный показатель	85	10	5

Данные мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание», подобласть «Сенсорное воспитание» показывают, что у большинства детей с нарушением интеллекта (85 %) выявлен 1 уровень (узнавание, воспроизведение).

Дети данной группы соотносят действия, изображенные на картинках, с реальными действиями; выбирают среди нескольких предметов такой же (цвет, форма, размер) по образцу; соотносят объемные и плоскостные формы; воспроизводят пространственные отношения между предметами по образцу (внизу – вверху - посередине); выстраивает ряд с постепенным изменением величины с ориентиром на образец; различают на ощупь предметы разные по форме, выбирают из 4-х по зрительному образцу; воспроизводят действия по обследованию предметов: зрительно- тактильно (ощупывают) и зрительно-двигательно (обводят по контуру) по подражанию и образцу; узнают по характерному звуку шумы, узнают знакомые предметы по их звуковым характеристикам; реагируют на изменение звучания определенными действиями (мимические движения, эмоциональным состоянием); определяют продукты, имеющие противоположные вкусовые признаки (сладкий, горький).

У незначительной части детей (10 %) был выявлен 2 уровень (понимание, наличие знаний). Они узнают предметы по словесному описанию их цвета, формы, величины; различают на слух слова близкие по звучанию; различают тихое и громкое звучание; различают на ощупь предметы разные по форме по словесному заданию педагога; различают на ощупь предметы разные по величине, делают выбор из 3-х по словесной инструкции взрослого; различают и группируют пищевые продукты по вкусовым признакам; обозначают словом вкусовые признаки (сладкий, горький, кислый, соленый)

5% детей при решении практических задач пользуются способами примеривания, зрительного соотнесения; различают формы в ходе практической деятельности, использует представления о цвете, форме, величине предметов в продуктивной деятельности; способны на слух определить направление звука в пространстве; они применяют простые действия по обследованию предмета с использованием зрительно-тактильного и зрительно-двигательного анализа в игровых, практических ситуациях, выражают словом свои вкусовые предпочтения.

Обобщенные данные достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание» отражены в таблице 6.

Таблица 2

Уровни достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание» (%)

Подобласти	Уровни		
	Узнавание, воспроизведение	Понимание, овладение определенным запасом знаний	Применение
Сенсорное воспитание	85	10	5
Формирование мышления	81	13	6
Формирование элементарных количественных представлений	75	20	5
Конструирование	78	13	9
Ознакомление с окружающим миром	73	17	10
Интегральный показатель	78	15	7

Данные мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов в образовательной области «Познание» показывают, что большинство детей (78 %) имеют 1 уровень (узнавание, воспроизведение). Контрольные задания дети данной группы выполняли с помощью совмещенных действий, по подражанию или по образцу педагога. У 15 % детей выявлен 2 уровень (понимание). Эти дети овладели определенным запасом знаний. Они понимают и решают знакомые задачи в наглядно-образном и словесном плане. Только 7% детей продемонстрировали умение применять полученные знания в игровых и практических ситуациях, фиксировать в речи результаты своей практической деятельности.

Таким образом, в ходе опытно-педагогической работы был доказан объективный характер обоснованных показателей, уровней достижений детей с нарушением интеллекта. Обоснование данных уровней позволяет отслеживать изменения в развитии ребенка, осуществлять контроль и выстраивать планы индивидуального развития ребенка. При этом необходимо отметить, что не все дети с нарушением интеллекта способны овладеть программным материалом на указанных уровнях. В то же время любые достижения ребенка, какими минимальными они не были, должны рассматриваться как положительные. Коррекционно-развивающая работа должна проводиться с ориентиром на разные по уровню развития группы детей, а также на отдельных детей внутри одной и той же группы.

Список использованной литературы:

1. *Теоретические основы и практические процедуры системы мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Коллективная монография/ Научные редакторы: А.Г.Гогоберидзе, М.Н.Полякова. – СПб. РГПУ имени А.И.Герцена. 2012. 280с.*
2. *Программа «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». Авторы: Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.- М., 2003.*
3. *Типовая специальная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.- Алматы, 2010.*
4. *Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями.- Астана, 2015*
5. *Технологические основы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта (образовательная область «Познание», подбласти «Сенсорное воспитание», «Формирование мышления»). Методическое пособие - Алматы: ННПЦ КП. - 2014. - 98 с.*
6. *Технологические основы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта (образовательная область «Познание», подбласти «Конструирование», «Ознакомление с окружающим миром», «Обучение игре») - Алматы: ННПЦ КП. 2015.*

*Akbota Autayeva*¹, *Nursaya Zhumasheva*²

¹*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education*
akbota-n@mail.ru

²*a 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology* nursaya_1994@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

УДК : 376-056.26

МРНТИ: 14.29.00

***Аутаева А.Н*¹. *Жумашева Н.Ж*².**

¹*Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі*
akbota-n@mail.ru

²*6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,*
nursaya_1994@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайындағы мұғалімдердің кәсіби дайындығы және оның бүгінгі таңдағы жағдайы қарастырылған. Инклюзивті білім беру идеясының таралуы «инклюзивті білім берудегі мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі» немесе «инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасауға мұғалімдердің дайындығы» секілді құбылысты зерттеу қажеттілігін өзектендіре түсті. Жоғары педагогикалық мектеп үшін инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қабілетті, қазіргі мұғалімді даярлау біршама қиын және күрделі міндет болып табылады.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, мұғалімдердің кәсіби дайындықтары, мұғалімдердің құзыреттілігі.

Аннотация

*Аутаева А.Н*¹. *Жумашева Н.Ж*².

¹*Научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования*
akbota-n@mail.ru

²*магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология* nursaya_1994@mail.ru
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Проблемы профессиональной готовности учителей в условиях инклюзивного образования

В статье рассматривается профессиональная готовность учителей к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Распространение идеи инклюзивного образования актуализировало необходимость изучения такого феномена, как «готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования» или «профессиональная компетентность учителей в инклюзивном образовании». Подготовка современного учителя, способного к реализации инклюзивного образования, оказывается чрезвычайно актуальной и сложной задачей для высшей педагогической школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная готовность педагогов, компетентность педагогов.

Abstract

*Akbota Autayeva*¹, *Nursaya Zhumasheva*²

¹*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education*
akbota-n@mail.ru

²*the 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology* nursaya_1994@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Problems of professional readiness of teachers in the conditions of inclusive education

In article the professional readiness of teachers in the conditions of inclusive education is considered. Spread the idea of inclusive education has actualized the need to study such phenomenon as "the preparedness of teachers to work in conditions of inclusive education" or "professional competence of teachers in inclusive education". Preparation of modern teachers, who capable of implementing inclusive education, is extremely urgent and difficult task for higher pedagogical school.

Key words: inclusive education, professional readiness of teachers, competence of teachers.

Бүгінгі таңда Қазақстанда тұрақтанған дамудағы ауытқушылықтарды кешенді диагностикалау ісі мен түзетуші-педагогикалық қолдау жүйесі мүмкіндігі шектеулі әрбір үшінші балаға жалпыға бірдей білім беретін үдеріске араласуға мүмкіндік береді. Алайда дамуында ауытқушылығы бар, яғни мүмкіндігі шектеулі мектепке дейінгі балаларға білім беруде тепе-тең қолжетімділік толыққанды қамтамасыз етіле қоймаған. Егер төменде келтірілген кестеге назар аударатын болсақ, мынаны көруге болады: педагогикалық кадрларды қайта дайындау қазіргі таңда өте өзекті мәселе болып отыр. Тек қана айқын құрастырылған көрініс бізге біліктілікті жоғарылатудың нақты ұстанымдарын анықтауға және инклюзивті білім беретін педагогикалық кадрларды қайта дайындауға көмектесе алады Мектепке дейінгі және жалпы орта білім, жалпы қосымша білім беретін ұйымдарының инклюзивті білім беру саласында біліктілігін жоғарылатқан педагогтарының үлесі 2014 жылдан бері әр жыл сайын 20%-ға көтеріліп келетінін көріп отырмыз.

Инклюзивті білім беру – біріктірілген білім беру жүйесі. Ағылшын тілінен аударғанда «inclusion» - «қосу» деген мағынаны, қосқанда да барлық қажеттілігі болған субъектілерге қолдау көрсетуге кепілдік беретін қосу жүйесі.[1]

Инклюзивті білім беру жағдайында білім алушылардың дамуына өз үлесін қосқан педагогтарды дайындау мен дамыту әсіресе, біздің елімізде күн тәртібінде өзекті мәселе болып отыр.

С.И.Сабельникованың жалпыға бірдей білім беретін мекемелердің педагогтарын инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындау бойынша көзқарасын қарастырып көрелік [2].

Педагогтардың кәсіби және тұлғалық дайындығы үшін мынадай психология-педагогикалық білімдер қажет:

- инклюзивті білім дегеніміз не, оның дәстүрлі білім формасынан айырмашылығы неде екендігін түсіну;
- инклюзивті білім беру ортасында балалардың жас ерекшеліктері мен тұлғалық дамуы, психологиялық заңдылықтары туралы білу;
- ауытқушылығы бар және қалыпты дамып келе жатқан балаларды бірлесіп оқыту үшін оқу үдерісін дидактикалық жобалау мен психологиялық тәсілдерін білу;
- білім беру ортасының субъектілері (топ ішіндегі әрбір оқушылармен, ата-аналармен, әріптес-мұғалімдермен, мамандармен, басшылармен) арасындағы педагогикалық өзара байланыстың әртүрлі тәсілдерін жүзеге асыру қабілеті.

Педагогика мұғалімдердің дайындық деңгейін анықтау үшін кәсіби біліктілік деген ұғымды ендірі (А.К.Маркова, В.И.Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А.Сластенин және т.б.). Бұл ұғым педагогтардың педагогикалық іс-әрекеттерді жүзеге асыруға деген теориялық және практикалық дайындығының бірлігін көрсетіп, олардың кәсібилігін сипаттайды [3].

Білім берудегі педагог – білім алушыларына тек білім мен шеберлік беріп қоймай, оның тұлғасын айқындайтын құндылық тәрбиелейтін тұлға. Педагог тұлғасы инклюзивті білім берудің басты мәселесі болып танылады. Ол жоғары мәдениетке, рухани тұрақтылыққа және кәсіби біліктілікке ие болуы тиіс. Мұғалім тұлғасы мен оның басқару стилінің икемділігіне білім алушы топтардың ішіндегі психоэмоционалды атмосфера тәуелді, оқыту ортасы құрылып, қолайлы коммуникация, серіктестік пен ынтымақтастық ұстанымдары жүзеге асырылады. Инклюзия идеологиясын ендіре отырып оқытушы жоғары рухани ұстанымдарды басшылыққа алып отыруы керек. Ол адамгершілік қасиеттерін, толеранттылық, мейірімділік, жақсылық, инабаттылық, сабыр мен «қалыпты емес» адамдарға деген құрметке ие болуы керек. Инклюзивті топ педагогы білім алушыларының дене, интеллектуалды, эмоционалды және рухани денсаулығына жауапты екендігін ұмытпауы тиіс. Сондықтан педагог әртүрлі білім алу үшін қолайлы микроклиматты тудыра алады. Ол – әділ болуы тиіс, білім алушыларды бөліп-жармай барлығына бірдей қарап, олардың өз күшіне деген сенімі мен өзіне деген құрметін нығайтып, күш-жігерлерін жетілдіруге мүмкіндік жасауы тиіс.

Мұндай қасиеттердің бірлігі мұғалімге өзінің басты миссиясын атқаруға көмектеседі: үшінші мыңжылдық адамының интеллектуалды және рухани әлемін қалыптастыру. Жол нұсқаушы және «саналы, мәңгілік пен жақсылық» жаршысы болған Мұғалімнің мұндай жоғары миссиясын тек өзөі адамгершілігі жоғары әрі саналы азамат қана орындай алмақ.

Фантаст Герберт Уэллс басып алушыларға да, мемлекетке де көпшіліктің болмысын өзгертпеуі керек, тек мұғалім ғана жаңа қиялдар тудырып, адамзаттың жасырын күштерін аша алатынын айтады. [4].

Ғылым мен білім білім беру, мәдени және философиялық дүниетанымды толық бейнелеуі керек. Сұлулық пен Керемет ұғымын жоғалтқан және соғыстардың қозғаушы күшіне дейін жетіп қалған ғылым

– есепқұмар әрі тым өзімшіл бола түседі. Интеллект – даналыққа апаратын есік, ал даналық дүниетанымды жоққа шығара алмайды, себебі ол – толыққандылық, бірбүтіндік пен синтез. Сондықтан, холистикалық (грек тілінен аударғанда: holos – толық, бүтін; ағылшын тілінен аударғанда: holy – қасиетті) дүниетаным кеңеюі үшін бірбүтін білім қажет. Бүтін – бірлік – үштің үшіншісінің сомасы. Сол үшін, А.Эйнштейннің жазғаны бізге арналған секілді: «Қай жерде болмасын, меңгеру деген – бастан кешіруге айналуы тиіс. Бұл ұстаным, мүмкін, мектептің болашақ реформасының өміріне енеді».

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогика мен психология, медицина ғылымдары мен физиология бойынша мәселелерде білікті, зерттеушілік ақыл-ойы мен дарыны бар, жоғары мәдениетті, кез келген пәнді шеберлікпен игере алған, әрине, балаларды бір-бірінен ойы, денсаулығы мен мінез-құлқына қарай айырмашылығы бар болғанына қарамастан, жақсы көретін педагог айтарлық өте жоғары бағаланады. Ұлы педагог саналған Я.А.Коменскийдің ойынша, өсіп келе жатқан бала тек мейірімді жан бар ортада ғана білім алып, тәрбиеленуі тиіс. Ол: «Кім ғылымда табысқа жетіп, бірақ жақсы қасиеттерде артта қалған болса, ол табысты емес, керісінше, өте қателеседі» – деп жазады. Адам баласының табиғаты әу бастан-ақ мейірімді, сондықтан, Я.А.Коменский: «адамға сырттан ештеңені қосудың керектігі жоқ, бірақ өзінің бойындағы қасиетті дамытып, анықтауы қажет»– деген пікір айтады.

Ғалым табиғаттан алынған мысалдарды келтіре отырып, даналық адам бойында мықты негіздер қалап қойғанын, оның ішінде білім алуға, қиындықты жеңуге, тіпті қиыншылыққа ұмтылуға деген талпыныс бұрыннан-ақ қалыптасып қойғанын айтады. Ұлы дидакт әрбір адамның ішкі жан-дүниесінде шам, шырағдан да, май да, шақпақ тас та бар. Сондықтан, тәрбиеленушіге өзгелердің пікір-шырағдарын қолдануға ғана емес, өзінің ішкі жарығын жағуға да көмектесу керек.

Гуманизациялаудың педагогикалық аспектісі адамның бастапқы рухани мәнін түсінуге, оның айрықшалығы мен өзін өзі бағалауын мойындауына байланысты. Сонымен қатар, бұл аспект жүзеге асырудың қажетті шартының аспектісі ретінде инклюзивті білім беруде жүзеге асырылуы тиіс.

Инклюзивті білім беру мәселелерімен айналысатын ғалымдар, қалыпты балалар, әдетте, ересектердің көмегінсіз топтың, үйірме немесе сыныптың ажырамас мүшесі мен қатысушысы болғысы келген кез келген ерекше қажеттіліктері бар құрбы-құрдастарына қуана көмектесетінін айтып көрсетеді.

Инклюзивті білім беру мекемелеріне баратын балалардың ата-аналары олардың (балаларының) «өзге» балалармен оқып жүргенін тіптен сезбейтінін айтады. Балалар ата-аналарына сыныбында ым-ишаратпен (мылқаулар тілінде) немесе суреттер (суреттердің көмегімен қарым-қатынас жасау жүйесі) сөйлесе алатын балалардың бар екенін айтқанмен, мұндай балалардың дамуда артта қалып келе жатқанын бірде-бір рет айтпаған.

Инклюзивті мектептердің болуы тек мүмкіндігі шектеулі балаларға ғана емес, қалыпты дамып келе жатқан балаларға да оң ықпал ететінін айта кету керек. Мүмкіндігі шектеулі құрбыларына көмектесе отырып, қалыпты дамып келе жатқан балалар білім беру және әлеуметтік іс-әрекеттерге белсенді қатысып қоймай, адамгершіліктің өмірлік сабақтарын да алып отырады. Бұл оң тәжірибе әлеуметтік саналылықтың, адамдар арасында айырмашылықтың болмауы, өзін өзі құрметтеу мен өзін өзі бағалау, өз ұстанымдарын қалыптастыру, ең соңғысы, шынайы достық пен қамқорлықтың өсуінен көрінеді.

Шетелдік және отандық тәжірибелерге талдау жасай отырып, біз педагогтардың инклюзивті білім беру саласындағы біліктілігін көрсететін кәсіби көрсеткіштер тобын белгілеп көрсеттік:

- инклюзивті білімнің нормативті-құқықтық негіздерін теориялық білу;
- инклюзивті білім беру жағдайында оқыту мен тәрбиелеу үдерістерін құрастырудың ерекшеліктерін білу;
- инклюзивті білім беру жағдайында ақпараттық-коммуникативті технологиялардың негіздерін практикалық білу;
- барлық субъектілерді қатыстырып, мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары арасындағы дұрыс қарым-қатынасты құрастыра білу қабілеті;
- мүмкіндігі шектеулі балалар мен қалыпты дамып келе жатқан балалар үшін дидактикалық жобалау, психология, дефектология, логопедия және психологиялық заңдылықтардың негіздері туралы теориялық және әдістемелік білім алу;
- мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті білім беру ортасында оқыту, тәрбиелеу мен дамыту мәселелері бойынша өз бетімен кәсіби білім алуды жобалау және жүзеге асыру;
- жалпыға бірдей білім беру үдерісінде этикалық нормаларды сақтау, толеранттылықты және «кедергісіз» ортаны қалыптастыру, рухани-адамгершілік қасиеттерінің көрінуі.

Ең алдымен, ғалымдар мен практиктер көмегімен Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беретін педагогтарға қатысты мемлекеттік кадрлық саясаттың тұжырымдамаларының заманауи талаптарын жасау қажетті. Тәжірибеге педагогикалық мамандықтардың педагогикалық кадрларын

дайындау мен дамыту бойынша жаңаша үрдістер механизмін ендіру керек. Инклюзивті білім беру – шын мәнінде, болашаққа апаратын тамаша жол, мұнда кез келген адам өзі үшін және қоғам үшін білім алып, алған білімі негізінде өмірінің жаңаша сипаттарын жасап, білімін күнделікті өмірде қолданып, арман-тілектерін шынайы өмірде қолданып, жер бетіндегі өзі секілді адамдарға көмек бере алады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Хабаршы ҚазҰПУ, «Арнайы педагогика» сериясы №2(41), 2015, 20 б.
2. Р.Б. Каримова «Основные проблемы и задачи инклюзивного образования в РК» // Журнал «Открытая школа», 13-14 б.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя /А.К.Маркова Москва: Посвящение 1993, 192 б.
4. Ахмедалиева, Д. У. Мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмысты ұйымдастыру // Элеуметтік педагог. - 2010.-№1. - . 15-17б.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК: 376.02

МРНТИ: 14.29.21

М.В.Былино¹

*¹Старший преподаватель кафедры андрагогики
Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ им. Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь) marina_bylino@rambler.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РИСУНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ – ИНВАЛИДАМИ В УСЛОВИЯХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)

Аннотация

В статье описывается социальная направленность рисуночной деятельности детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проживающих в домах-интернатах для детей с особенностями психофизического развития (по результатам анкетирования). Рисование мы рассматриваем как самый эффективный, доступный и продуктивный вид отображения окружающей действительности для формирования социальных навыков у детей с умеренным и глубоким интеллектуальным дефектом, находящимся в закрытых социально-бытовых условиях - государственных учреждениях социальной защиты для детей с особенностями психофизического развития. Специально организованная рисуночная деятельность отражает социальные и эмоциональные потребности ребенка, влияет на развитие личностных качеств и социальной компетентности. Для детей с особенностями психофизического развития, как известно, характерно различие между социальным и культурным развитием, что препятствует процессу их ассимиляции и передачи им социального опыта. Следовательно, поиск и разработка новых арт-приемов и альтернативных методов корректирующего педагогического влияния актуален. В работе с детьми с умеренным и глубокими интеллектуальными нарушениями в рисуночной деятельности невозможно достичь результата без целеустремленного и ясно структурированного специального обучения: из-за недостаточного понимания самой идеи рисунка как отражения явлений и объектов, окружающих их. Иллюстративная деятельность ребенка, как и другие действия детей с интеллектуальным недостатком, активизирует познавательные возможности, и поэтому используется не только для развития и совершенствования психики ребенка, но и для того, чтобы он мог ориентироваться в окружающем мире и даже преобразовывать его до некоторой степени. Статья описывает социальную ориентацию рисуночной деятельности детей с умеренным и серьезным интеллектуальным недостатком, живущим в домах-интернатах для детей с психофизическими особенностями развития (на основе результатов анкетного опроса).

Ключевые слова: дети-инвалиды, дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития, социальные умения, рисуночная деятельность.

Андатпа

М.В.Былино¹

Психофизикалық дамуы ерекше балаларға арналған интернат үйлерінде тұратын зияттары ауыр және терең зақымдалған балаларды бейнелеу әрекеті арқылы әлеуметтенуге бағыттау (сауалнама нәтижесі бойынша)

Андамна

Мақалада психофизикалық дамуы ерекше балаларға арналған интернат үйлерінде тұратын зияттары ауыр және терең зақымдалған балаларды бейнелеу әрекеті арқылы әлеуметтенуге бағыттау баяндалады (сауалнама нәтижесі бойынша). Сурет салу жабық әлеуметтік жағдайында ауыр және терең зияты зақымдалған балаларға әлеуметтік психологиялық дамуы бар балаларға арналған мемлекеттік әлеуметтік қорғау мекемелерінің әлеуметтік дағдыларын қалыптастыру үшін айналадағы шындықты картаға түсірудің ең тиімді, қолжетімді және өнімді түрі болып табылады. Арнайы ұйымдастырылған бейнелеу қызметі баланың әлеуметтік және эмоционалды қажеттіліктерін көрсетеді, жеке қасиеттер мен әлеуметтік құзыреттілікті дамытуға әсер етеді. Психофизикалық дамудың ерекшеліктері бар балалар үшін әлеуметтік және мәдени дамудың ерекшелігі тән, олар өздерінің ассимиляция процесіне және әлеуметтік тәжірибені оларға беруіне кедергі келтіреді.

Түйін сөздер: мүгедек балалар, психофизикалық дамуы ерекше балаларға арналған интернат үйлері, әлеуметтік дағды, бейнелеу әрекеті

Abstract

M.V. Bylino¹

*¹Senior teacher of department of an Andragogika
Institute of professional development and retraining of BSPU named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus) marina_bylino@rambler.ru*

Social orientation of pictorial activity in work with disabled children in the conditions of houses boarding schools (by results of questionnaire)

The article describes the social orientation of the drawing activity of children with moderate and severe intellectual insufficiency, living in boarding homes for children with psychophysical development peculiarities (based on the results of the questionnaire) Drawing activity is considered by us as the most effective, accessible and productive kind of mapping of the surrounding reality with the purpose of forming social skills in children with moderate and severe intellectual deficiency in closed social conditions - state social protection institutions - boarding homes for children with special psychophysical development. Specially organized picture activity reflects the child's social and emotional needs, influences the development of personal qualities and social competence. In children with the peculiarities of psychophysical development, as is known, there is a distinction between social and cultural development, the process of assimilation and the transfer of social and social experience is hampered. Hence the need to find workarounds and alternative methods of corrective pedagogical influence. In children with moderate and severe intellectual insufficiency in the pictorial activity without purposeful and clearly structured special education, no idea is formed that images are a reflection of the phenomena and objects surrounding them. The child's pictorial activity, like other activities of children with intellectual insufficiency, activates cognitive possibilities, and therefore develops and teaches not only to orientate themselves in the surrounding world, but also to transform it to a certain extent. The article describes the social orientation of the drawing activity of children with moderate and severe intellectual insufficiency, living in boarding homes for children with psychophysical development peculiarities (based on the results of the questionnaire).

Key words: Key words: children with disabilities, boarding homes for children with special psychophysical development, social skills, drawing activities.

Отличительной особенностью человека является его предрасположенность к социальному развитию. Социальное развитие личности – это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования личности в результате ее социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде. Окружающая ребенка среда выступает одним из основных двигателей социального развития, без которого не может быть сформирована личность.

В 2011 году принят Кодекс Республики Беларусь об образовании (Кодекс Республики Беларусь об образовании (13.01.2011), в котором вопросы получения образования лицам с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) регламентированы по всем видам к уровням образования. Пункт 1 статьи 3 Кодекса гласит: «Каждый гражданин Республики Беларусь имеет право на образование». В Кодексе выделен раздел «Специальное образование», в котором сконцентрированы основные правовые нормы и гарантии получения специального образования лицами с ОПФР [1].

Дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проживающие в семье, получают образование в специальных дошкольных учреждениях, в классах второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), в группах и классах интегрированного обучения и воспитания. Эти же дети находятся и в детских домах-интернатах для детей-инвалидов с

особенностями психофизического развития Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь. После введения в действие Кодекса Республики Беларусь об образовании с 2011 года образовательный процесс для получения специального образования в доме-интернате для детей-инвалидов с ОПФР организуется учреждениями образования. До этого времени обучение и воспитание детей-инвалидов осуществлялось самими учреждениями социального обслуживания.

Следует отметить, что обучение детей данной категории нужно понимать прежде всего в его социальном и правовом контексте, как право каждого человека получать гарантированные государством и обществом условия жизни, которые бы не унижали его достоинства как личности, что закреплено в ряде межгосударственных и государственных документов. Позиция гуманного, толерантного отношения к личности индивида с особенностями психофизического развития позволяет устранить негативные стереотипы в сознании общества, создавать систему комплексной помощи. В Конвенции о правах ребенка отмечается, что получение доступного образования «приводит к наиболее полному, по возможности, включению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка».

В десяти домах-интернатах Республики Беларусь проживают более 773 детей с ОПФР. Все эти дети в возрасте от 4 до 18 лет имеют выраженные нарушения развития: умеренную, тяжелую или глубокую интеллектуальную недостаточность, тяжелые множественные нарушения развития.

Нами было организовано и проведено анкетирование воспитателей домов-интернатов, работающих с детьми 8-14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Выявлялись отношения детей к рисуночной деятельности, предпочтительные формы организации проведения занятий по рисуночной деятельности, тематика рисунка, отношения ребенка с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью к продукту – рисунку.

Цель анкетирования – определение возможностей рисунка как продуктивного вида деятельности в формировании социальных умений у детей в возрасте 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проживающих в домах-интернатах.

Всего в опросе приняли участие 96 воспитателей из семи государственных учреждений социальной защиты. Приведем выдержки из анкеты.

Среди объективных характеристик личности респондентов были выделены пол, образование, стаж работы в доме-интернате, стаж работы с детьми изучаемой категории, возраст. Из 96 воспитателей 85(88,5%) женщин и соответственно 11 (11,4%) мужчин в возрасте от 21 до 64 лет. Общий стаж работы в доме-интернате от 1 до 40 лет, с детьми данной категории от 2 до 35 лет. Показатели образования распределились следующим образом: «среднее специальное» – (2,08%), «высшее педагогическое» - (48,9%), «высшее специальное (закончил (а) факультет специального образования либо получил (а) переподготовку по специальности)» - (24%), высшее непедагогическое - (4,2%). Из приведенной характеристики педагогов можно отметить широкий диапазон возраста и стажа работы. Положительным является высокий процент педагогов с высшим педагогическим (48,9%) и высшим педагогическим специальным (24%) образованием, что дает возможности соответствующей организации коррекционной направленности работы и на качественные ответы респондентов на вопросы анкеты. Также положительной стороной состава воспитателей является наличие в домах-интернатах мужчин (11,4%). Педагоги, не имеющие высшего и высшего специального образования, адекватно оценивали свои профессиональные возможности в вопросе «Считаете ли Вы достаточной свою подготовку для работы с детьми 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью?»: «считаю достаточной» – (86,4%), «считаю недостаточной (поясните*)» - (3,1%), «не совсем достаточная (поясните*)» – (5,2%), «затрудняюсь ответить» (4,16%). В пожеланиях отмечали недостаток в специальном образовании, низкое владение методиками работы с детьми с данной категорией детей.

Воспитателям предлагалось анонимно ответить на ряд вопросов, часть из которых предусматривала выбор одного или нескольких вариантов ответов, предполагал свободный ответ по желанию респондента. Положительным в процессе анкетирования можно отметить маленький процент ответов с вариантом «затрудняюсь ответить» (1–3%). Это в свою очередь указывает на компетентность педагогов по данной проблематике, их заинтересованности. О положительном отношении детей домов-интернатов с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью к рисуночной деятельности указывает большой процент на ответ «все любят» (32,2%), «больше половины» (28,1%), «меньше половины» (14,5%), «только некоторые» (26%). С целью выявления тематики рисуночной деятельности был предложен вопрос следующего содержания «Что дети 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью чаще всего рисуют?». Ответы распределились следующим образом: «явления природы» (45,8%), «животных» (41,6%), «растения» (30,2%), «продукты питания» (29,1%), «предметы быта (посуда, мебель, одежда обувь и др.)» (17,7%), «эмоции (настроение)» (14,5%), «праздники» (7,29%).

Интересовала также роль педагога в выборе тематики рисунка «выбор темы для рисунка предлагает педагог» ответили 55,2% респондентов, «может выбрать сам ребенок» (17,7%), «только некоторые дети выбирают» (38,5%).

Для изучения возможностей рисуночной деятельности детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью был составлен вопрос: «Какие техники рисования чаще всего используются?». Ответы распределились следующим образом: «нетрадиционные» (66,4%), «традиционные» (42,7%). Для уточнения этого вопроса предложен следующий: «Укажите количество детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые используют нетрадиционные средства рисования?» Респонденты ответили несколько противоречиво, что говорит о разных возможностях организации педагогов в разных домах интернатах, а также составе воспитанников. Если рассматривать ответы воспитателей отдельно по интернатам, то такого рассогласования не наблюдается. Соответственно ответы были: «все используют» – (52,08%), «больше половины» (11,45%), «меньше половины» (10,04%), «только некоторые» (32,29%), «никто не любит» (1,04%), «затрудняюсь ответить» (3,12%). Это же соответственно наблюдается и в следующем вопросе: «Укажите количество детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые используют традиционные средства рисования?», в котором ответы распределились: «все используют» – (17,7%), «больше половины» (20,8%), «меньше половины» (33,3%), «только некоторые» (23,9%), «никто не любит» (4,1%), «затрудняюсь ответить» (3,1%). Исходя из данных респондентов и имеющихся методик для детей рассматриваемой категории, наблюдается преобладание использования нетрадиционных техник рисования, поэтому был предложен вопрос «Наблюдается ли переход от нетрадиционных способов рисования к традиционным детьми от 8 к 14 годам с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью?». Ответы были следующими: «да, наблюдается» – (42,7%), «нет» (13,54%), «незначительный переход» (43,75%), «никогда не переходят» (1,04%), «затрудняюсь ответить» (2,08%)

Для возможности использования коллективного рисования предложен следующий вопрос: «Как часто в своей работе Вы используете коллективное рисование (на одном листе бумаги)?». Ответы воспитателей: «часто» (46,8%), «иногда» (29,1%), «редко» (15,6%), «никогда» (1,04%). Соответственно отношение самих детей рассматривалось в следующем вопросе «любят ли дети 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью коллективное рисование?». Из опыта воспитателей ответы распределились: «да» – (60,4%), «иногда» (25%), «редко» (10,4%), «никогда» (1,04%), «затрудняюсь ответить» (2,08%). Соответственно при определенной организации коллективного рисования это направление работы следует развивать.

Далее нас интересовала возможность формирования социальных умений в ответе на вопрос «На Ваш взгляд, какие социальные умения можно формировать у детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью посредством рисуночной деятельности?». Респонденты ответили: «создание рисунка в качестве подарка» (64,5%), «создание открытки для поздравления» (64,5%), «украшение (окрашивание, создание орнамента) одежды на праздник» (64,5%), «отображение в рисунке своих родных (родители, родственники, братья, сестры)» (32,2%), «отбор продуктов питания для украшения праздничного стола» (28,1%), «создание картины для украшения комнаты» (19,7%), «отображение в рисунке своей мечты» (9,3%). Это означает, что дети хотят взаимодействовать, выражают положительные эмоции друг другу через подарок или открытку, выполненную с помощью рисуночной деятельности.

На вопрос «Какие приемы, по Вашему мнению, наиболее эффективны при формировании посредством рисуночной деятельности социального опыта у данной категории детей?» респонденты ответили: «использование дидактических игр» (87,5%), «использование картинок, иллюстраций» (61,4%), «специальное моделирование жизненных ситуаций» (40,6%), «обращение к жизненному опыту детей» (37,5%). Это показывает акцент в работе педагогов на знаниевый подход больше, чем на компетентностный.

Формирование отклика на выполненную работу выясняли через вопрос «Каким образом Вы оцениваете рисунки детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью?». Ответы были следующими: «словесно (молодец, постарался, красивая работа и др.)» - (87,5%), «с помощью символов (смайлик, наклейка, печать и др.)» - (38,5%), «угощение (конфета, яблоко, печенье и др.)» - (28,1%).

Значительно отличались ответы на вопрос «на Ваш взгляд, какая форма организации обучения рисованию наиболее эффективна для детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью?» и были следующие: «индивидуальная» (70,8%), «групповая» (1,04%), «подгрупповая» (16,6%), «в зависимости от выбранной темы рисунка» (29,1%). Однако при проведении эксперимента в различных домах-интернатах наблюдались различные формы организации. Так в одних

дети успешно выполняли работы в группах по 7-9 человек, и, напротив, в других можно было работать лишь индивидуально.

Для реализации содержания и педагогических условий разработано программно-методическое обеспечение процесса формирования социальных умений у детей в возрасте 8 – 14 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью, находящихся в домах-интернатах, включающее программно-методический комплекс: учебная программа «Изобразительная деятельность» [2], методические рекомендации программы «Изобразительная деятельность» [3], учебные наглядные пособия, электронный образовательный ресурс «Искусство», как компонент коррекционно-развивающего обучения с рекомендациями для педагогов, педагогические условия формирования социальных умений у детей в возрасте 8 – 14 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью, находящихся в домах-интернатах. Вышеуказанный комплекс изданий позволил впервые обеспечить программно-методическое сопровождение обучающихся и педагогов, способствовал созданию образовательной среды для эмоционально-ценностного, социально-личностного, познавательного развития детей и сохранению их индивидуальности.

Отсюда вытекал вопрос о приоритете использования учебно-методического материала в процессе обучения детей рисуночной деятельности. Однако, ответы воспитателей, выбранных домов-интернатов, различались и были следующие: «В каком программно-методическом обеспечении Вы нуждаетесь при обучении рисованию детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью? (расставьте нумерацию в соответствии с Вашей последовательностью выбора)». Учебная программа была выделена на приоритетное первое место у 55,2% , на второе место ее определило –7,2%, на третье – 5,2%, четвертое – 4,1%, шестое – 2,0%. Далее первое место в значимости заняло методическое пособие для педагогов - 14,5%. Соответственно на второе место его определило - 36,4%, на третье –14,5%, четвертое – 11,45% воспитателей. Также учебное наглядное пособие на первое место определило 12,5%, на второе –27%, на третье – 39,5%, четвертое – 1,04%, пятое – 1,04% респондентов. Следующим в ряду лидеров было обозначено электронное пособия для педагогов - 7,2%, на второе –3,1%, на третье – 4,1%, четвертое – 5,2%, пятое – 36,4% респондентов, шестое –2%.

Электронное пособия для детей никто из респондентов (0%) не определил на первое место. Далее значимость распределилась: на второе - 3,1%, на третье – 8,3%, четвертое – 2,0%, пятое – 7,2% шестое - 22,9% респондентов.

На свободный вопрос «Ваши предложения по улучшению организации работы по обучению рисованию детей 8 – 14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью» педагоги выразили пожелания: «использование не групповой, а индивидуальной формы работы по обучению рисованию с опорой на индивидуальные особенности и способности каждого ребенка..», «давать возможность каждому ребенку выбрать тему самому или ориентируясь на настроение ребенка определять тему или предмет рисования», «...опираться на настроение на данный момент», «методические разработки с наглядностью...», «проведение семинаров-практикумов на базе школ-интернатов по использованию нетрадиционных приемов обучения рисованию», «разработка рекомендаций по включению рисования в коррекционную индивидуальную и подгрупповую работу (подбор социально-значимой тематики)», «...рисование способствует формированию социального опыта детей...поэтому это направление важно использовать не только на учебных занятиях, но и в коррекционной работе», «посетить курсы, открытые уроки опытных педагогов».

Таким образом, респондентами отмечен высокий интерес детей к рисуночной деятельности, к самому продукту – рисунку. Отражают темы: «Явления природы», «Животные», «Украшение одежды», «Праздник» («Новый год», «Рождество», «Пасха»), «Предметы быта» (посуда, одежда). Отмечали, что дети любят дарить рисунки в качестве подарка друг другу, сотрудникам интерната, особенно тем, кто чаще с ними взаимодействуют, няням, которые участвуют в процессе кормления и ухода. Дети в процессе рисуночной деятельности обращаются к взрослым и другим детям за помощью (фразой, словом, жестом). С радостью участвуют в выставках.

Рисуночная деятельность рассматривается нами как наиболее эффективный, доступный и продуктивный вид отображения окружающей действительности с целью формирования социальных умений у детей 8 – 14 лет с умеренной интеллектуальной недостаточностью, находящихся в закрытых социальных условиях – государственные учреждения социальной защиты – дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития.

Социальные умения являются одной из структурных составляющих жизненных компетенций детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Содержание социальных умений определяется потребностями ребенка с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и включает способность отображать действительность через рисуночную деятельность и готовность к выполнению действий, направленных на более успешное социальное взаимодействие. В состав

социальных умений входят такие умения, которые включают в себя навыки и витагенные знания, действия и операции, способствующие накоплению и обогащению социального опыта.

Список использованной литературы:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-3. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Былино, М.В. Изобразительная деятельность / М.В. Былино // Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: НИО, 2007. – С. 179–200.
3. Былино, М.В. Методические рекомендации по реализации программы «Изобразительная деятельность» / М.В. Былино // Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Четыре четверти, 2010. – С. 338–386.
4. Былино, М.В. Программно-методические рекомендации по созданию адаптивной образовательной среды для проведения уроков по предмету «Изобразительная деятельность» в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / М.В. Былино // Обучение изобразительной деятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов ЦКРОиР / Ю.В. Захарова, М.В. Былино, Е.А. Якубовская; под ред. Ю.В. Захаровой. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – С. 67–103.
5. Былино, М.В. Рисуночная деятельность как средство отражения и накопления социального опыта детей дошкольного возраста / М.В. Былино // Дефектология – 2007. – № 6. – С. 44–49.

УДК: 378.016

МРНТИ: 14 5 01

Жолдыбаева А.Б.¹. Аутаева А.Н.²

¹6M010500 – Дефектология мамандыгының 2 курс магистранты,

bekzatkhankyzy@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

²Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

akbota-n@mail.ru

ПЕДАГОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ЭМПАТИЯНЫҢ ОРНЫ

Аңдатпа

Мақалада педагогикалық эмпатияның ұғымы және құрылымы көрсетілді. Инклюзивті және жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдерінің эмпатия деңгейін зерттеудің нәтижелері ұсынылды. Педагогикалық салада эмпатияның маңызды рөлі дәлелденді.

Түйінді сөздер: эмпатия, педагогикалық эмпатия, эмпатия деңгейлері, жеке қасиеттер.

Аннотация

Аутаева А.Н.¹ Жолдыбаева А.Б.²

¹Научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедры специального образования

akbota-n@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология bekzatkhankyzy@mail.ru

КазНПУ им.Абая, г.Алматы, Казахстан

Роль эмпатии в деятельности педагога

В статье раскрываются сущность и структура педагогической эмпатии. Представлены результаты исследования уровня эмпатии у педагогов инклюзивной и общеобразовательных школ. Доказана значимая роль эмпатии в педагогической сфере.

Ключевые слова: эмпатия, педагогическая эмпатия, уровни эмпатии, личностные качества

Abstract

Zholdybayeva A.1. Akbota Autayeva²

¹the 2^d year master student, major in 6M010500 – Defectology

bekzatkhankyzy@mail.ru

²Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education

akbota-n@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

The role of empathy in the activities of a teacher

The article focuses on the stages, stages and structure of pedagogical empathy. The conclusions of the experimental study of the inclusive and general education of teachers in the empathy are presented. The role of empathy in the pedagogical sphere is evident.

Key Words: empathy, pedagogical empathy, stages of empathy, personality

Педагогикалық үрдістегі эмпатия түсінігінің анықтамасының мәселесі, оның қызметі мен ғылымдағы даму шарттары жаңалық емес. Сонымен қатар, оны зерттеу мәселесі психологияда өте өзекті. Алайда, соңғы онжылдықта педагогика саласында бұл мәселенің көкейкестілігі қомақты орын алып жатыр, себебі адамдар арасындағы қарым-қатынастағы гуманизм мен адамгершілікті қоғам қажетсінеді. Сол үшін, педагогтар мен психологтардың эмпатия феноменіне деген қызығушылық күннен-күнге артып отыр. Педагогтың кәсіби қабілеттерінің басты компоненті ретінде, басқа да оның қызметіндегі компоненттерге әсерін беретін – эмпатия.

Педагог тұлғаның жеке эмпатиялық қасиеті оқушымен тығыз қарым-қатынасқа түсуге, екеуінің арасында кикілжің мен келіспеушіліктің болмайтындығының кепілі мен кәсіби қызметінің жетістігі ретінде көрінеді. Эмпатия алғаш философияда көрініс таба бастады, «ұнату», «байлану» деген мағыналарға сәйкес келді. (Г. Спенсер; А. Смит; А. Шопенгауэр еңбектерінен көруге болады).

Эмпатияны алғашрет [АҚШ](#) психологы [Э.Титченер](#) зерттеген. Ол философиядағы “ұнату” сезімінің теориялық негіздеріне сүйене отырып, жанашырлық сезімнің салыстыру мен ұқсататәсілдері мен түсіндіретін танымдық негіздерінашып көрсетті. Ол үрдісті Т. Липпе эстетикалық тәрбие коцепциясында табиғат пен өнерді, кейінірек адамды түсіндіру барысында қолданды. [1].

С.Б. Борисенконың зерттеу жұмыстарына жүгінсек, «Эмпатия» түсінігі еуропа тілдеріне енгеннен кейін, көптеген психологиялық мағыналар бере бастады. Эмпатия мәселелері бойынша әдебиеттерді қарастыра келе, бұл термин әр түрлі эмпатиялық шындықта көрінетінін байқадық. «Эмпатия» терминінің мазмұнын қарастыра келе, ол терминнің синонимі ретінде «гуманизм», «альтруизм», «толеранттылық», «әлеуметтік сезімталдық», «эмпатиялық қабілет», «эмпатиялық реакция», «эмпатиялық қарым-қатынас» осы түсініктер қолданылатынын аңғардық. [2].

Эмпатия мәселесін ғалымдар жан-жақты қарастырған, соның бірі Дж. Мид өзінің жұмыстарында эмпатияны «басқа адамның рөлін қабылдай алу қабілеттілігі» ретінде қарастырған. Бірте келе, ол басқа біреуді түсіну «интроекция», «қабылдау», «ойша өзгеру» секілді эмоционалдық реакция арқылы жүзеге асты. Алайда, бұл үрдіс тек эмоционалды ғана емес, сонымен қатар когнитивті болып табылады. Осы жерде атап өтетін жайт, ең алғаш эмоционалды эмпатияны қарастырып совет үкіметінің психологиясына енгізген Т. П. Гаврилова болып табылады. [3].

Бұл жерде «субъектінің және объектінің жеке психикалық процестері», «басқа адамның ішкі әлемін танымдық түрде қайта құру», «басқа адамдардың мінез-құлқын болжау мүмкіндігі» туралы айтылады. Қазіргі кезде психологиялық-педагогикалық теорияда эмпатия дегеніміз эмоционалды жауап немесе интеллектуалды процесс болып табылады деген пікір жоқ. Эмпатияның қолданыстағы анықтамаларын зерттеуде, ең жиі кездесетіндер анықтамалар: басқа сезімдерді түсіну; оқиғаны, өнерді объектісін, табиғатты сезіну; бөтен адаммен аффективті қарым-қатынас, басқа адамның немесе бір топ адамдардың жағдайымен бөлісу. Эмпатия феноменінің табиғаты мен тетіктерін түсіндіру көбінесе психологиялық мектептердің дәстүрлері бойынша анықталып, құбылыстың келесі анықтамаларының пайда болуының септігін тигізді: эмпатия, сезімталдық, эмоционалды сәйкестендіру, әлеуметтік сезімталдық. [2].

Осы қасиеттерді қолдану мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынасты жақсартуға, оқушының эмоционалдық әлемімен танысуға өз септігін тигізіп, тиімді педагогикалық өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін мұғалімнің жеке басының кәсіби қабілетін ретінде эмпатияны дамытуға мүмкіндік береді. Біз бұл эмпатияны педагогикалық деп атаймыз.

Көптеген педагогиканың классиктары бұл терминді қолданбай-ақ, мұғалім мен студенттің арасындағы қарым-қатынаста оның қажеттігі туралы айтады. Педагогикалық өзара әрекеттесу деңгейі К. Роджерс жүйесінде айқын көрінді.

Ол екі түрлі оқу тәсілін ажыратады, біріншісі - білімді игеруге және сыртқы бағалаумен ауыртпалыққа бағытталған міндетті және жеке тұлғалық оқыту, ал екіншісі - жеке тәжірибенің элементтері ретінде меңгеруге бағытталған оқушылардың еркін және тәуелсіз дамуы.

К. Роджерстің «Адам бола бастау жолында» атты кітабында мұғалімнің негізгі міндетін оқыту үрдісін жеңілдетуінде (фасилитация) көреді.

Бұл оқыту әдіс емес, ал «әрбір адамның еркін таңдаудағы жауапкершілігі мен білім алғаннан ляззат алуға мүмкіндік беретіндей жағдай тудыратын мұғалім құндылықтарының жиынтығы».

К. Роджерстің пікірінше, мұғалім- фасилитатор ұшпараметрге сүйенуі керек:

1. Оқушыға сөзсіз оң көзқараспен қарау.

2. Мұғалімнің теңдігі, яғни оқушымен қарым-қатынаста мұғалім өзінің шын бейнесінде болуы тиіс.

3. Оқушының ішкі әлемін эмпатиялық түсіну [4].

Мұндай қарым-қатынас жүйесінің нәтижесі қандай?

Зерттеушілердің пікірінше, бұл жүйедегі оқушы – «қызығушылығы жоғары, тәртіпті, білімінің көрсеткіші жоғары, өзін-өзі бағалау дәрежесі анық». Бұл жүйедегі мұғалімдер оқушылармен тығыз қарым-қатынаста болады, тез диалогқа түседі, баланың ішкі жағдайын біліп отырады.

Алайда, осы принцип бойынша өмір сүретін және жұмыс істейтін мұғалімдер 10% аспайды. Дәстүрлі білім беруде мұғалім мен оқушының арасындағы қарым-қатынас жүйесі қандай?

Дәстүрлі қалыптасқан оқу бойынша, К.Н. Волковтың пікірінше, психологиялық зерттеулердің нәтижесі бойынша мұғалім оқушыларын әдетте, үш көрсеткіш бойынша бағалайды: академиялық жетістік, тәртіп пен оқушының сыртқы кел беті. Алайда, қазіргі заман талаптарына сәйкес өзгерістер еніп жатыр. Бұл айтылған пікірге, осы зерттеу жұмысын жүргізушілер толықтай қосыла алмаймыз. [5].

Ичаловская Е.А. ғылыми басылымдарында Л.М. Митина мен Е.Иванованың мұғалімдердің зерттеу жұмыстарын қарастырған. Олардың пайымдауына, 76% -ы студенттерді схематизациялау арқылы күрделі педагогикалық жағдайға бейімделуді жеңілдетуге тырысады. Екі белгі бойынша - академиялық жетістік пен тәртіпті басшылыққа ала отырып, мұғалімдер өздерінің барлық оқушыларын бес түрге бөледі. Бірінші типті оқушылар қабілетті, адал және мұғаліммен жұмыс істейтін, екінші - қабілетті, бірақ күрделі (яғни, тәртіпсіз, жүйелі түрде жұмыс істемейтін), үшіншіге қабілетсіз, бірақ жағымды адамдық қасиеттерге ие, төртінші - проблемалық және бесінші - студенттердің сәл сараланған тобы. Тиісінше, студентке деген көзқарас оның жеке басымен емес, белгілі бір топқа тиесілі болуымен анықталады. Мәселен, бірінші топтағы оқушыларға мұғалімдер әдетте мақтанш пен сенімділікпен қарайды, оларға сенім артады және оларға көмектеседі. Мұғалім екінші топтағы студенттерді бағалайды, бірақ оларға сенбейді, олармен қақтығысады. Үшінші топтағы оқушылардан мұғалім үлкен жетістіктерді күтпейді, бірақ оларды жақсы бағалайды және оқудағы нәтижелерді азайтпауға көмектеседі. Төртінші топтағы оқушылармен қарым-қатынастың негізі, әдетте, кикілжің мен қарама-қайшылықтардан тұрады. Ал бесінші топтағы балаларға мұғалімнің көңілі мүлдем аумамайды. Әрине, мұндай қатынастар соңғы екі топқа жататын оқушыларға зиянды әсер етеді. Бұл типті жақсы оқитын оқушыларға да өзінің кері әсерін тигізеді. Үздіксіз жақсы оқитын оқушыларды қолдау, олардың елгілі бір танымдық эмоционалды қиындықтарды жеңуге өзінің кедергісін келтіреді, ал 2-ші топтағы оқушылар көбінесе сөзге келіспей, жанжалдасуының арқасында 4-ші топтағы оқушылар қатарына өтіп кетеді.[5].

Сонымен қатар эмпатияның деңгейі қаншалықты оқу үрдісіне әсері туралы зерттеген ғалымдар аз емес. Оның ішінде біз Л.С.Славинаның оқушыларға деген эмпатиялық емес қарым-қатынастың салдарын атап өткенін көрсете аламыз. Педагогикалық әсердің жетістігі, оның пікірінше, ең алдымен оқушылардың жағымсыз қасиеттерінің пайда болуына ошағының нақты себебінің табылғанына байланысты. «Оқушылардың кері тәртібі бірдей сипатта болғанымен олардың ошағы әр түрлі болуы мүмкін, осыны оларды қайта тәрбиесу барысында есепке алу қажет». Оны ажырататын бұл жерде тек эмпатия болып табылады. Егер, ажыра алмаған жағдайда, оқушы мен мұғалім арасында «ойша тосқауыл» қалыптасып, оқушыға әсер ету мүмкіндігі болмай қалады. Көбінесе «семантикалық тосқауыл» мұғалім тек сыртқы нәтижеге назар аударып, негізгі себепке назар аудармай, оқушыны өз ниеттеріне сүйеніп отырып осылай етуге талпындырса, стереотипті түрде әрекет етсе пайда болады. Біреудің мотивациясымен келіспейтін оқушы түсініксіздік пен әділетсіздік сезімінен туындаған реніш туындатқан педагогикалық ықпалға кейде агрессиямен байланысты осындай жауап береді. Сол ғалымдар қатарындағы А.Е. Штейнметтің айтуынша, эмпатиясы дамымаған мұғалімдер жиі педагогикалық қателіктерді жіберіп, әділетсіз жазалауға немесе моральдық әрекетке барады. Олар баланың орнына өзінкөя алмайды, өздері үшін маңызды тәжірибе әлеміне бағынады, демек оның психологиясын түсінбейді.[5].

С.Б. Борисенко, беткеұстар, алайда біреуді қабылдауы төмен дәрежедегі педагогтар қатарын зерттей келе, олардың балалармен қарым-қатынасы жақсы болғанымен, оқу үрдісінде алға қойған мақсаттарына сирек жететініне көз жеткізді. Мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынасты қалыптастыру үшін мұғалім оқушының ұстанымын біліп қана қоймай, оны сезіне білу маңызды, яғни, эмпатияны білдіруі тиіс.[2].

Педагогикалық процесте эмпатияны белсенді пайдалануға не кедергі? Бұл сұраққа К.Роджерс былай жауап берді: «Адамға сену оңай емес. Біз ұсынған жол өте қиын. Бұл біздің ойымызды, біздің өмір сүру жолымызды, оқушылармен қарым-қатынасымызды өзгертуді талап етеді. Мұныңбәрі, әрине, жекежәнеұжымдықтүрдемына сұрақты қоюға әкеледі: бұны өзгертуге батылдығымыз жете ме?» [3].

Педагогикалық эмпатияның құрылымы келесі компоненттермен сипатталады: эмоциялық (эмоционалды және мейірімділік басқа эмоционалды жағдайға қатысу, серіктес әлеміндегі эмпатия, эмоционалды сәйкестендіру, дамыған назар аудару, есте сақтау, дамыған қиял, жолдасыңның мінез-құлқын алдын ала білу қабілеті); когнитивтік (өз тәжірибесін жүзеге асыру арқылы басқа тұлғаның эмоционалды жағдайын түсіну, реинкарнация, интегралдау, басқа біреуді құнды қабылдау, белсенді эмпатикалық тыңдау, рефлексия); мінез-құлықтық (өздерінің шынайы өздігімен сәйкес келу қабілеті, ауызша және ауызша емес формаларда өз тәжірибелерін түсіну, басқалардың игілігі үшін қызығушылығын жоғалтпау, оның коммуникативтік іс-әрекетіндегі бар кемшіліктерді түзету ниеті).[5].

Күрделі мәселелерді шешу эмпатияның даму деңгейіне байланысты.

Эмпатиясы жоғары деңгейдегі педагогтар басқалардың мүдделері мен тәжірибелерін ескере отырып, жанжалды шешудің конструктивті жолдарын таңдап, тиімді көмек көрсетуді, қарым-қатынастарды дамытуды көздейді.

Эмпатияның төмен деңгейінде мәселені шешу барысында деструктивті немесе пассивті тәсілдер қолданылады.

Біз инклюзивті және жалпы білім беретін мектептердің (40 адам) мұғалімдерінен эмпатиялық қабілетінің деңгейін анықтайтын арнайы диагностика құрастырып (А. Магребяныңтестіне жүгіне отырып жасалды), жүргіздік.

Оны жүргізу барысында «Эмоционалды жауап беру шәкілі» (Balanced Emotional Empathy Scale — BEES) атты әдістеме қоланылды. Бұл сынақты Альберт Меграбян (Albert Mehrabian) деген профессор жасаған. Бұл әдістеме эмоционалды жауап қайтару деңгейін, яғни эмпатияны анықтауға бағытталған.[6].

Бұл сынақта 12 сұрақ ұсынылады. Әрбір сұрақта жауаптың 4 нұсқасы бар (келіседі (әрдайым), жартылай келіседі (жиі), онша келіспеймін (сирек), келіспеймін (ешқашан)). 4-тен 25 ұпайға дейін жинаған 1 адам (инклюзивті мектеп), бұл эмпатияның төмен деңгейін көрсетеді. Бұндай педагогтар топ арасында өзін ыңғайсыз сезінеді, басқа тұлғалармен қарым-қатынас орнатуда қиындықтар туады. Балалардың жеке өміріне еш қызығушылық танытпайды. Өз билігін жүргізеді. 26-дан 39 ұпайға 36 адам ие болды, бұл эмпатияның орташа деңгейін көрсетеді. Бұндай педагогтар басқа адамдарды істеген жұмышына байланысты бағалайды, ішкі жеке әсерлерге берілмейді. Өзін-өзі ұстау дәрежесі жоғары. 40 ұпайдан асқан тек 3 адам ғана (инклюзивті мектептен - 1

адам, жалпы білім беретін мектеп - 2 адам). Жоғары деңгейлі эмпатия басқалардың қажеттіліктері мен проблемаларына сезімтал болуға, жомарт болуға және кешіре білуге мүмкіндік береді. Ондай мұғалімдерге оқушының ішкі жан дүниесін білу бірінші орында тұрады. Оқушылармен тез қарым-қатынасқа түседі. Жиналған мәліметтердің негізінде біз, мұғалімдердің 90% -да орта деңгейдегі эмпатия екендігін аңғардық. Инклюзивті және жалпы білім беру мектептерінің мұғалімдері үшін бұл деңгей жеткіліксіз. Біздің болжамымыз бойынша, осы мұғалімдердің жартысынан көбінде эмпатияның жоғарғы деңгейі болуы тиіс еді. Алайда, ол көрсеткіш байқалмады.

Қорытынды келетін болсақ, талданған мәліметтердің негізінде біздің алдымызда педагогтардың эмпатиялық қабілетін арттыру деген міндет тұр. Бізге дейінгі зерттеушілер әлеуметтік-психологиялық тренинг аясында мұғалімдердің эмпатикалық қабілеттерін дамыту арқылы осы жағымсыз аспектілерге ықпал ету әрекеттерін жасады. Біздің ойымызша, бұл зерттеулер эмпатикалық қабілеттерінің құрылымының ерекшеліктерін толығымен ескермеген, сондықтан бұл мәселе егжей-тегжейлі әзірлеуді қажет етеді. Тәжірибелік қабілеттерді дамыту оқыту тренингтері мен жаттығу тобының көмегімен жүзеге асады. Біз жүргізген зерттеу жұмысы осының бастамасы болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Интернет-ресурс: <https://kk.wikipedia.org/>
2. Борисенко С. Б. Методы диагностики и формирования эмпатии у учителей: Автореф. канд. дис. Ворошиловград, 1988.
3. Ваганова О. И., Быстрова Н. В. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучени // Концепт. – 2015.
4. Rogers C. On becoming a person. Boston Houghton Mifflin, 1961.
5. Ичаловская Е.А. /Эмпатия в деятельности педагога 2013г
6. Mehrabian, A. (1996). Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES). (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940).

УДК: 376-056-264

МРНТИ: 14.29.29

Г.Н.Тулебиева,¹ Г.Н.Қасымжанова²

¹п.ғ.магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университет. Қазақстан Республикасы. Алматы қаласы grl_60@mail.ru

²п.ғ.магистрі, аға оқытушы, Мемлекеттік Қыздар педагогикалық университет. Қазақстан Республикасы. Алматы қаласы. gulnar2701@mail.ru

ТАҢДАЙ - ЖҰТҚЫНШАҚ АППАРАТЫНЫҢ ҚАЛЫПТЫ ЖӘНЕ ПАТОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫНДА СӨЙЛЕУ ТІЛІ МЕН ДЫБЫС АЙУЫНЫҢ БҰЗЫЛУЫ

Андатпа

Қазіргі таңда баланың дамуындағы туа біткен ақаулар мәселесі жаһандық болып табылады. Солардың ішінде таңдай-жұтқыншақ аппаратының дамуындағы ақаулар ерекше орын алады. Бұл мәселе Өзбекстанда, Украина, АҚШ, Ресей, Қазақстан, Япония және тағы басқа аумақтарда зерттеліп келеді. Яғни, бұл бүкіл әлемдік деңгейде зерттелініп келе жатқан мәселелердің бірі деп айтуымызға болады.

Туа біткен жарықшалар бала ағзасының қалыптасуына және жоғарғы психикалық функцияларының дамуына кері әсерін тигізеді. Науқастар өз ауытқуларын орын басатын ерекше жолдарын табады. Соның нәтижесінде артикуляциялық аппарат бұлшық еттерінің өз ара байланысы дұрыс қалыптаспайды. Мектеп жасына дейінгі ринолалиясы бар балалардың таңдай - жұтқыншақ аппаратының қалыпты және патологиялық жағдайында сөйлеу тілі мен дыбыс айуының бұзылуы ерекше орын алады.

Түйін сөздер: ринолалия, таңдай - жұтқыншақ аппараты, патология, оқшаланған жарықтар, жұмсақ таңдай, артикуляция.

Аннотация

Тулебиева Г.Н.¹, Қасымжанова Г.Н.²

¹магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая.. grl_60@mail.ru

²магистр п.н., старший преподаватель, КазГосЖенПУ.

Республика Қазақстан. г.Алматы.

Нарушение речи и звукопроизношения у детей с расщелинами небо-глоточного аппарата

В статье рассматривается проблема нарушения речи и звукопроизношения у детей с расщелинами небо-глоточного аппарата.

Актуальность статьей объясняется тем, что на сегодняшний день количество детей данной категории растет. Проблема врожденных аномалий приняла всемирный масштаб. Исследования проводятся учеными многих стран (США, Япония, Узбекистан, Россия, Украина и др.). Врожденные аномалии отрицательно влияют на формирование организма в целом, а так же на развитие высших психических функций. Больные находят особые пути компенсации своего дефекта. В результате чего взаимосвязь мышц артикуляционного аппарата формируется неправильно. Проблема нарушения речи и звукопроизношения при нормальном и патологическом состоянии небо-глоточного аппарата у детей с ринолалией требуют особого внимания.

Ключевые слова: артикуляционный аппарат, расщелина, мягкое небо, патология, ринолалия, артикуляция.

Abstract

G.N.¹Tulebiyeva., G.N.²Kasymzhanova

¹ master of pedagogics, senior teacher, KAZ,NPU named after Abay. grl_60@mail.ru

² master of pedagogics, senior teacher, KazSWU

Republic of Kazakhstan, Almaty.

Violation of the speech and sound pronunciation at children with crevices of the palatal and pharyngeal device

In article the problem of violation of the speech and sound pronunciation of children with crevices of the palatal and pharyngeal device is considered. The relevance article is explained by the fact that today the number of children of this category became more. The problem of congenital anomalies has accepted the world scale. Researches are conducted by scientists of many countries (the USA, Japan, Uzbekistan, Russia, Ukraine, etc.). Congenital anomalies negatively influence formation of an organism in general, and also development of the highest mental functions. Patients find special ways of compensation of the defect. Therefore the interrelation of muscles of the articulation device is formed incorrectly. The problem of violation of the speech and sound pronunciation at a normal and patologiichesky state of the palatal and pharyngeal device at children with a rinolaliya require special attention.

Keywords: articulation, crevice, Vellum, Uvula. Palatum., pathology, rhinolalia,

Отандық және шетелдік әдебиеттерінде сөйлеу тілі бұзылыстар арасында ринолалияны клиникалық түрі күрделі бұзылыс ретінде қарастырады. Ринолалия- сөйлеу аппаратының анатомиялық-физиологиялық құрылымының ақаулықтарымен шартталған дыбыс айтуы мен дауыс тембрінің бұзылуы. Ринолалия кезінде дауыс тембрі, артикуляция мен фонация мұрындық ренкте болады, сонымен қалыпты жағдайдан ерекшеленеді. Экологиялық жағдайдың нашарлауына, отбасыларының тұрмыстық жағдайы төмендеуіне қатысты туа біткен жарықшалары бар балалардың саны ұлғаюда. Сондықтан бұндай балаларды ерте анықтау және оларға кешенді медициналық, педагогикалық, психологиялық, логопедиялық көмек көрсету қажет.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасы «Бала құқықтары туралы», «Білім туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» туралы заңдарына сүйене отырып, сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балаларға жан-жақты көмек көрсету жүйесі қолға алынған [1, 2,3].

Сөйлеу тілі бұзылыстарының арасында ринолалия кең таралған бұзылыс. Ринолалияның жиі кездесетін және қиын ажыратылатын түрі – ашық ринолалия көбірек кездеседі. Логопедиялық тәжірибеде ауытқудың осы түрі көптеген қиындық туғызады. Туа біткен жарықтардың баланың физикалық және сөйлеу тілінің дамуына тигізетін кері әсері зор.

Ринолалиясы бар балалардың сөйлеу тілі және дыбыс айту ерекшеліктері әліде зерттеуді талап ететін мәселенің бірі. Сонымен қатар осы бұзылысты түзету бағытына арналған қазақ тілінде әдістемелер жоқтың қасы. Ал, орыс тілінде зерттеулер мен әдістемелер көп болғанымен оны қазақ тілінде қолдану мүмкін емес. Себебі қазақ тілі фонетикалық, орфоэпиялық жағынан ерекшеленеді. Сондықтан сөйлеу тілі ақаулықтарын жоюға бағытталған әдістерді құруды талап етеді. Бұл отандық логопедияның негізгі міндеттерінің бірі болып табылады.

Қазақстан Республикасында туа біткен ерін және таңдай жарықшаларының таралуы туралы бірыңғай көз қарас жоқ .

Туа біткен ерін мен таңдай жарықтарымен (ТБЕТЖ) туылған балалардың саны атмосфералық ауасы ластанған аймақтарда жоғары болатынын отандық ғалымдардың зерттеулерінде айтылған. ТБЕТЖ туылу қауып қатерін, генетика мен қоршаған ортаның бір бірімен тығыз байланысы үнемі зерттелуде. Ғалымдардың зерттеулері бойынша химиялық мұнай және мұнай шығаратын өнеркәсіп жақсы дамыған аймақтарда туа біткен ерін мен таңдай жарықтарымен туылған балалар саны 1:200 дан 1:694 дейін құрайды [4]. Әрине, сондықтан осы балаларға кешенді көмек көрсету, оңалту мәселелері медицина және арнайы педагогика саласының қазіргі таңда өзекті мәселесінің бірі болып тұр.

Таңдай қалыпты жағдайда – мұрын, ауыз қуыстарын және жұтқыншақты бөліп тұратын қалқанша бар. Ол қатты және жұмсақ таңдайдан құрылады. Қатты таңдайдың негізін сүйек құрайды. Оның алды мен жан-жағын (шетін) жоғарғы тістер мен жақ сүйектің альвеолярлы өскіні, ал артын жұмсақ таңдай қоршайды. Қатты таңдай сілекей қабығымен жабылған. Таңдайдың кескін үйлесімі мен жоғарлығы резонансқа әсер етеді.

Жұмсақ таңдай мұрын және ауыз қуыс арасындағы қалқанның артқы бөлігі болып табылады. Жұмсақ таңдай бұлшық еттен құрылған. Оның алдыңғы үштен бір бөлігі қозғалмайтын, ортаңғы бөлігі сөйлеу процесіне ең белсенді қатасатын, ал артқы бөлігі- қыналу, жұтынуға қатысады. Көтерілген кезде жұмсақ таңдай ұзарады. Бұл жағдайда оның алдыңғы үштен бір бөлігі жіңішкіреді, ал артқы бөлігі жуарады.

Анатомиялық және функционалды жұмсақ таңдай жұтқыншақпен байланысты, таңдай-жұтқыншақ механизмі тыныс алуға, жұтынуға, сөйлеу тіліне қатысады.

Тыныс алу кезінде жұмсақ таңдай төмендетіліп, жұтқыншақ пен ауыз қуыс арасындағы саңылауды жартылай жауып тұрады. Жұтыну кезінде жұмсақ таңдай созылып, көтеріледі де жұтқыншақтың артқы керегесіне жақындайды. Бұл кезде жұтқыншақта оған қарай жылжиды да таңдаймен ұштасады. Сонымен қатар басқа да бұлшық еттер: тіл, жұтқыншақтың шеткі керегелері жиырылады.

Сөйлеу кезінде бұлшық еттердің өте тез жиырылуы қайталанады, ол жұмсақ таңдайды артқа және жоғары қарай жұтқыншақтың артқы керегесіне жақындатады. Жұмсақ таңдай көтерілген кезде Пассаван валигімен мен ұштасады. Бірақ, осы валиктің таңдай-жұтқыншақ қабысуына қатысы бар екені жайында әдебиеттерде әр түрлі пікір айтылады. И.И. Ермакованың айтуы бойынша, туа біткен жарықтары бар адамдарда Пассаван валигінің қалыптасуын өте сирек байқауға болады. Сөйлеу кезінде жұмсақ таңдайдың төмен және жоғары жылжуы өте тез: мұрын-жұтқыншақтың ашылу немесе жабылу уақыты 0,01сек. 1секундқа дейін созылады. Оның көтерілу деңгейі сөйлеу тілінің жылдамдығына, айтылып жатқан фонемаларға байланысты болады. Таңдайдың максималды көтерілуі *a* және *c* дыбыстарын айтқан кезде, ал ең көп шиеленісуі *u* дыбысын айтқанда байқалады. Бұл шиеленісу *u* дыбысын айтқанда азаяды да, *a, o, э* дыбыстарын айтқанда едәуір азаяды.

Жұтқыншақ қуысының көлемі әр түрлі дауысты дыбыстардың фонациясы кезінде өзгереді. *И* және *у* дыбыстарын айтқан кезде жұтқыншақ қуысының көлемі ең үлкен болады, *a* дыбысын айтқан кезде кішкене азаяды, ал *o* және *э* дыбыстарын айтқан кезде алдыңғы атаған дыбыстар көлемінің арасында болады. Үрлеу, жұту, ысқыру кезінде жұмсақ таңдай фонация кезінен де жоғары көтеріліп, мұрын-жұтқыншақты жабады. Бұл кезде жұтқыншақ тарылады. Бірақ сөйлеу және сөзсіз әрекет кезіндегі таңдай-жұтқыншақтың қабысу механизмі әр түрлі болады. Сонымен қатар жұмсақ таңдай мен жұтқыншақ арасында функционалды байланыс бар. Ол байланыс таңдай пердесінің азғантай болса да өзгерісі дауыс перделерінің қалпына әсер ететінімен көрінеді. Ал жұтқыншақтың тонусының көтерілуі жұмсақ таңдайдың өте биік көтерілуіне әкеліп соғады.

Туа біткен таңдай жарықтары бұндай байланысты бұзады. Таңдай ауытқулары әр түрлі болады. Әдебиетте бұл ауытқудың көптеген топтастыруы кездеседі. Бірақ жарықтарды екі негізгі түрге бөлуге болады: оқшаланған және ашық.

Оқшаланған жарықтар таңдайды екіге бөледі. Олар кішкентай тілшікті (бөбешікті), жұмсақ таңдайдың бір бөлігін немесе тұтас жұмсақ таңдайды зақымдайды, кейбір жағдайда альвеолярлы өскіндікке жақындауы мүмкін. Бұл жағдайда таңдай пердесі қысқартылған, ал олардың сегменттері жан-жаққа керілген болады. Оқшаланған жарықтардың бір түрі шырышты қабықасты (субмукозды) жарықтыр. Әдетте олар жұмсақ таңдайдың қысқару және жұқалануымен үйлеседі. Шырышты қабықасты жарықты *a* дыбысын айқан кезде байқауға болады. Бұл жағдайда шырысты қабық жақсы көрінетін үшбұрыш тәрізді ауытқудың ішіне тартылады.

Ашық жарықтарда қоса альвеолярлы өскінінің тұтастығы бұзылады. Бұл ауытқулар екі жақты және біржақты. Әдетте олар ерін жарықтарымен қабаттас болады. Бұл жағдайда тіс қатарларының бұзылуы жиі байқалады: тістердің дұрыс орналаспауы, тіс саны артық немесе кем болуы. Тістену де әр түрлі өзгереді. Прогения, сирек прогнатия, ашық тістену, диастемалар байқалады.

Жарығы бар таңдай әдетте қысқартылған болып келеді, уранопластикадан кейін де қалыптағы жағдаймен салыстарған да өсу жағынан артта қалады.

Жұмсақ таңдай функциялары қос бұлшық еттерінің өз ара байланысы жоқ болуының салдарынан бұзылады. Фонация мен жұтыну кезінде олар жұмсақ таңдай сегменттерін жан-жаққа айырады (ажыратады). Операциядан кейін оның қозғалғыштығы қалыпқа келмейді, өйткені оны көтеріп тұратын бұлшық еттер қалыптағыдай ортаңғы үштік деңгейде бекітілген болмайды. Олар терең алдыда бекітіледі.

Анатомиялық ауытқу тыныс алудың, тамақтанудың, фонацияның, естудің және сөйлеу тілін бұзылуына әсер етеді.

Жарықтар кезінде тыныс алудың өзгеруі әр түрлі болады. Ауыз және мұрын қуысының арасында қақпаның болмауына байланысты балалар үнемі аралас ауыз, мұрын арқылы тыныс алады. Бұндай тыныс алуда дем шығару ұзақтығы кілт қысқарады. Тынысы жиіленеді, өкпенің сыйымдылығы азайады, кеуде торшасының дұрыс дамымайды, оның экскурсиясы төмендейді.

Фонациялық тыныс алуы күрделі бұзылады. Қалыпты жағдайда сөйлеу алу кезінде адамдар ауыз арқылы дем алатындары белгілі. Бұл кезде дем алу терең болады және қысқарады, ал дем шығаруы дем алу ұзақтығына қараған да 5-8 есе ұзара түседі. Бір минутта тыныс қозғалыстырының саны 16-20-дан 8-10 дейін қысқарады; сөйлеу кезіндегі дем шығаруға іш (қарын) керегелері мен қабырға арасы бұлшық

еттері қатысады. Бұл дем шығаруды ұзартуға көмектеседі және қатапар астындағы ауа қысымымен қамтамасыз етеді [53].

Жарығы бар балалар сөйлеу кезінде тек ғана бұғана арқылы, бір мезгілде ауыз және мұрын арқылы тыныс алады. Дем шығарған кезде ауа көлемі (орташа санмен 30%) мұрынға кетеді. Соның салдарынан, бірінші ден, дем шығару ұзақтылығы кілт қысқарады, екінші ден, қатпар үстіндегі ауа қысымы төмендейді. Сондықтан фонациялық тыныс алуы жиі және саяз болады.

Мұрынға кеткен ауаны азайтуға тырыса отырып дауыссыз дыбыстарға керек қысымды сақтау үшін балалар маңдай бұлшық еттерін қинайды, мұрын қанаттарын қысады.

Бұл толықтырғыш (компесаторлы) бетін тыржиту біртіндеп әдетке айналады. Бала сөйлеген кезде қоса жүретін болады, ринолалиясы бар балалардың бет әлпетіне тән қасиет болып табылады. Ринолалиясы бар балалардың дауысы әлсіз, үнсіз, ақырын болады. Айқын мұрындық резонансы байқалады. Таңдай пердесінің тұтастығының жоқтығы, оның қозғалуының шектелуі және жұтқыншақ бұлшық еттерінің патологиялық өзгеруі жұтқыншақ пен таңдайдың қозғалу үйлесімдігін (координациясын) бұзады.

Айтып кететін жағдай, туа біткен жарықтары бар бір жасқа дейінгі балалардың дауысының акустикалық қасиеттері жоғарғы жақ сүйектің қалыпты жағдай кезіндегіден айырмашылығы болмайды. Сөйлеуге дейінгі кезеңде бұндай балалардың жылауы, айқайы, үілдеуі қалыпты дауыспен шығады. Дауыс тембрінің өзгеруі- ашық мұрындық резонанс пайда болуы- алғашқы рет бала былдырлай бастағаннан пайда болады. Осы кезде бала бірінші дауыссыз дыбыстарын шығара бастайды.

Кейін, мөлшері 7 жасқа дейін таңдайының жарығы бар балалар дауысында мұрындық ренкімен сөйлейді, бірақ басқа жағынан қалыптан ешқандай айырмашылығы жоқ болады.

7 жастан кейін дауыс нашарлай бастайды: күші төмендейді, әлсіреу пайда болады, диапазоны кеңеюді қояды. Ринолалиясы бар жас өспіремдер мен ересектер 80% дауыс бұзылуынан зардап шегеді. Оларға фонестения немесе жұтқыншақтың ішкі бұлшық еттерінің парезі тән [5].

Туа біткен таңдай жарықтары кезінде дауыс бұзылудың үш себебі бар.

Таңдай-жұтқыншақ қабысу механизмінің бұзылуы. Жұмсақ таңдай мен көмейдің функционалды тығыз байланысы салдарынан таңдай пердесінің сәл ғана қимылы және қиналуы дәл сондай көмейдің қозғалу реакциясын және қиналуын тудырады. Таңдай жарықтары кезінде оны көтеріп, керетін бұлшық еттер синергист болғанның орнына антогонист ретінде жұмыс атқарады. Сонымен қатар таңдай және көмей бұлшық еттерінде функционалды жүктеменің төмендеуіне байланысты оларда дистрофиялық процесс пайда болады. Жұтқыншақ сақинасының патологиялық өзгерістері 4-5 жаста көріне бастайды. Сілекей қабығы атрофиялық, азыған, өңсіз болып көрінеді, әр түрлі қоздырғыштарға реакция бермейді (ауыру, тигізу, күйдіру). Кейін бұлшық еттер жиірудан мүлдем қалады. Жұтыну рефлексісі кілт төмендейді және мүлдем жойылады. Бұлшық еттерінің патологиялық дистрофикалық процесі олардың және көмейдің резонаторлық қуыстарының ассиметриясына, дауыс қатпарларының ассиметриялық қозғалуына әкеледі.

Ринолалия кезінде бір қатар үнді дауыссыздардың ларингиальді (көмейлік) жолмен дұрыс емес қалыптасуы. Бұл жағдайда қабысу көмей денгейінде орындалады және ауаның дауыс қатпарларының шетіне ысылу арқасында дыбыс пайда болады. М.Зееманның айтуы бойынша, көмей өзіне қосымша артикуляторлы қызметін жүктейді.

Дауыстың дамуына мінез – құлық ерекшеліктері әсер етеді. Балалар бетінің көріксіздігінен және сөйлеу тіл кемістігінен ұялғанынан, айналадағылардың назарын өздеріне аудау үшін, олар қандай жағдай болмасын дауысын көтермей, үнемі ақырын сөйлеуге дағдыланады.

Туа біткен таңдай жарықтары кезінде патологиялық жағдайда дамыйтын сөйлеу тіл басқа функцияларға қарағанда ең күрделі бұзылады. Уранопластикадан кейін өз бетімен сөйлеу тілі түзелмейді.

Таңдай-көмей қабысуының жоқ болуына байланысты мұрын қуысы ауыз қуысының қос резонаторы болады да барлық дыбыстарға мұрындық тембр береді. Сөйлеу тілінің мұрындық резонансының көріну денгейі қабысудың жетіспеушілігіне, таңдай пердесінің қозғалымштығына, жұмсақ таңдай мен тілдің қимылдарының үйлесіміне байланысты болады.

Дыбыс айтуының бұзылу және сөйлеу тілінің мұрындық ренкінің денгейіне қарай таңдай жарығы бар балалардың барлығын үш топқа бөлуге болады (М.Морли бойынша).

Бірінші топқа мұрындық ренкі бар, бірақ дауыссыз дыбыстар дұрыс артикуляция кезінде пайда болатын балалар жатады. Бұндай бұзылысты ашық ринофония деп атайды. Бұл топқа қатты таңдайында субмукозды жарықтары, жұмсақ таңдайдың жарықтары бар және жұмсақ таңдайы қысқартылған адамдар жиі кіреді.

Екінші топқа сөйлеу тілінің мұрындық резонансы және дауыссыз дыбыстардың артикуляциясы бұзылған адамдар жатады. Олардың таңдай ауытқулары кең болады.

Үшінші топқа кіретін адамдардың сөйлеу тілі жақсы көрінетін мұрындық ренкімен қоса дауыссыз дыбыстардың артикуляциясы жоқтың қасында деуге болады. Артикуляция тек ритмикалық (ырғақтық) көрінісін сақтайды. Бұндай сөйлеу тіл бес жастан төмен балаларға тән, өйткені оларда дыбыс айтуы әлі толық қалыптаспаған, сонымен қатар таңдай жарықтары тістенудің бұзылуымен, естуінің төмендеумен және басқа да ауытқулармен шиеленіскен адамдарға тән болады.

Бірінші және екінші топтағы адамдардың сөйлеу тілі ашық ринолалия деп топтастырылады. Оның анықтығы орташа санмен 28,4% құрайды. Дыбыс айтудың бұзылуының күрделілігі жарықтың түрімен тікелей байланысты емес. Фонемалардың бұзылуы жұмсақ таңдайдың шеттері мен жұтқыншақ керегесінің арасындағы саңлауға байланысты және ол мұрындық ренкінің дәрежесіне әсер етеді.

Ринолалия кезінде артикуляцияның дұрыс дамымауы бір қатар себептерге байланысты.

Тілдің ауыз қуысында патологиялық қалпы жайында бұрынғыдан белгілі: еңжар, жұқа тіл ұшы ауыз қуысының ортасында орналасуы, дыбыс шығаруға қатыспауы. Тілдің жансыз түбірі жұтқыншаққа қарай қуысты жауып тұрады.

Тілдің жұтқыншаққа қарай жылжыу дауыссыз дыбыстардың шығуына қажетті ауа бағанасының қысым көлеміне көмей-жұтқыншақта ғана жетеді. Одан жоғары бөлімдерде ауаның мұрынға кетуіне байланысты қысым кілт төмендейді, дауыссыз дыбыстардың артикуляциясы кезінде қабысуды ажырату мүлдем мүмкінсіз болады.

Содан басқа, ауаның мұрынға кеткені ауыз қуысында дауыссыз фонемалардың шығуына қажетті бағытталған ауа ағынын пайда болуын қиындатады. Тіпті бар болғанның өзінде ол сонша әлсіз болғандықтан, сапалы фонеманы жасай алмайды. Қатаң дауыссыздар бұл жағдайда дыбыссыз болып қалады, ал үнді дыбыстырдың айтылуы жеке акустикалық бояуы бірдей болады.

Көбінесе бағытталған ауа ағыны мүлдем болмайды, балалар оны жұтқыншақтан дем шығарумен алмастырады. Олар көмейден шыққан ауа ағынының жолында қабысу мен саңылауды артқа тартылған тіл түбірімен және жұтқыншақтың артқы керегесімен жасайды. Артикуляцияның бұндай тәсілі көмейлік немесе форингеальді деп аталады. Ринолалая кезінде бұлай шұғыл дыбыстар немесе фрикативті дауыссыз фонемдер айтылады.

Дауыссыз үнді дыбыстарды қалыптастыру барысында басқа компесаторлы актіге жүгінеді. Саңылау мен қабысу жұтқыншақ деңгейіне түсетін болады. Бұлай дыбыс шығару тәсілі жұтқыншақтық немесе ларингеальді деп аталады.

Дауыстыларда тіл жоғары көтерілген жағдайда айтылады. Тіл түбірінің жұту және артикуляцияға үнемі белсенді қатысуы оның гипертрофиясына әкеліп соқтырады. Операциядан кейін тіл өз бетімен қалыпты орналаса алмайды. Бұл ауытқуды тек қана логопедиялық сабақтардың көмегімен жоюға болады. Қызығы, ересек кезде жүре пайда болған жұмсақ таңдайдың ауытқуы кезінде ұқсас компенсация дамиды, тіл артқа қарай тартылады.

Тіс-жақ сүйектер аймағының деформациясы, тіл асты желбезегінің қысқаруы, еріннің тыртықтары да дыбыс айтудың бұзылуына әсер етеді. Ашық тістену, прогения, прогнатия, альвеолярлы өскінінің ауытқулары еріндердің, ерінмен тістердің, тіл мен тістердің ұштасуына кедергі келтіреді және еріндік, еріндік-тістік, тістөңіректік дауыссыздарды дұрыс атуға мүмкіндік бермейді. Альвеолярлы өскінінің екі жақты жарықтартары кезінде оның алдыңғы бөлігі көлденең қалыпта болады. Соның салдарынан адам еріндерін, тістерін бірге қоса алмайды, еріндік және тіл алды фонемаларды мүлдем айта алмайтын болады. Тіл асты желбезегінің қысқа болуына байланысты жоғары артикуляциямен айтылатын дыбыстарды айтуы қиын болады, ал хейлопластикадан кейін қалған тыртықтар еріндік дауыссыздарды айтуын қиындата түседі. Тіл ортасы- тіл арты дыбыстар таңдайдың жоқ болуына байланысты айтылмайды.

Ринолалия кезінде дауысты дыбыстардың акустикалық сипаты мұрындық резонансқа байланысты. Ол тілдің көтерілуіне және резонатордың пішінінің өзгеруіне байланысты күшейе түседі. Әр дауысты дыбыстың айтуында мұрындық ренкінің көрінуі таңдай-жұтқыншақ қабысуының тығыздығына, еріндердің жіңішкеру деңгейіне және жұтқыншақтың пішінінің өзгеруіне байланысты болады. Жұтқыншақтың ең кіші мөлшері *a*, ал ең үлкен- *u, y* фонемалардың артикуляциясы кезінде байқалады. Таңдай пердесінің қысқаруында, жоқ болуында немесе оның қозғалысының шектелуінде жұтқыншақтың кеңеюі жұмсақ таңдайдың шеті мен жұтқыншақтың артқы керегесінің арасындағы саңылауың ұлғаюына әкеледі. Ринофония кезінде мұрындық ренктің ұлғаюу а дан *y* – ға дейін келесі кезектілікпен *a-o-э-u-у* бұның клиникалық көрінісі болып табылады.

Ринолалая кезінде дауыссыз фонемалардың артикуляциялық және акустикалық қасиеттері күрделі ауытқулармен сипатталады. Сөйлеу ағынында балалар дыбыстарды таспат кетеді, басқа дыбыстармен алмастырады немесе оларды дефекті тәслмен шығарады. Көбінесе оларға шұғыл және фрикативті дыбыстарды жұтқыншақ (фарингендиальді) және көмейлік (ларингеальді) дыбыстармен алмастыру тән болады.

Еріндік n , n' , b , b' , дыбыссыз болады немесе дем шығарумен алмастырылады, немесе сондай күшті мұрындық резонанспен айтылғандықтан m , m' дыбыстарына айналады, немесе жұтқыншақ (n , n'), көмей (b , b') денгейінде k , g дыбыстарына ұқсас дыбыстар шығарады.

Тіл ортасы k , g дәл осындай тәсілмен жасалады. Ойткені тіл арқасы мен таңдайдың қабысуына ауытқу мүмкіндік бермейді.

Тіл алды m , m' , d , d' дыбыстары әлсізденеді немесе n , n' , дыбыстарымен алмастырылады.

Ринолалия кезінде мұрын жолды үнді дыбыстар көп жағдайда қалыптаспаған вокализациямен алмастырылады: l фонемасы еріндік болып, j , n дыбыстарға алмастырылып айтылады.

Таңдай-жұтқыншақ ауытқуы кезінде дауыссыз p , p' фонемалары ешқашанда қалыпты дыбыстауға жетпейді деуге болады. Ойткені тіл ұшының вибрациясына (діріліне) өте күшті ағым керек, ал оған жету мүмкін емес. Сондықтан, дыбыс тастап кетіледі, бірсоғынды p мен алмастырылады. Операциядан кейін жұмсақ таңдай шеті дірілдеу арқасында шығатын велярлы p дыбыс пайда болуы мүмкін. Ринолалия кезінде ұяң дауыссыз дыбыстардың ақаулықтары байқалады, әсіресе b , b' , d , d' , z , z' , $ж$. Олар өздерінің қатаң дауыссыз сыңарларымен орын алмастырады.

Операциядан кейін балаларда аралас мұрын-ауыз арқылы тыныс алуы, дыбыс шығарудың бұзылуы, мұрындық ренкі, әлсіз, ақырын шығатын дауыс қалады. Яғни, сөйлеу тіл өз бетімен, арнайы оқытусыз қалыпқа келмейді.

Ринолалияның тұрақты болуының себебі тек патологиялық дыбыс шығаруға байланысты емес. Ауыз қуысындағы ауа қысымының төмендеуінің салдарынан таңдай жарықтары бар адамдардың кинестезиясың төмендеуі, фонематикалық есту қабілетінің бұзылуы және тілдің астарегнозиясы байқалады. Бұл ауаның «жарылысын» және ағымын сезу арқылы қабылдауын азайтады. Ортодонтикалық аппараттар және шешілмелі тіс протездері таңдай және альвеолярлы өскіндерінің сілекей қабығын жауып тұрадындығынан сезуден ауыз қуысының маңызды зоналарын шектеп тастайды. Жасы ұлғайған сайын кинестетикалық сезуі одан әрі төмендей береді. Таңдай жырықтары бар балалардың фонематикалық есту қабілетін тексергенде белгілі ерекшеліктері байқалады. Сөйлеуді қабылдауында есту, сөйлеу-қимыл анализаторлары қатысатыны белгілі. Орталық жүйке жүйесінде фонеманың дыбыс және қимыл бейнелерінің арасында оны тануға және ажыратуға көмектесетін байланыс болады. Сөйлеу-қимыл анализаторының шеткі (перифериялық) ұшының органикалық зақымдалуы (таңдай жарығы) дыбысты есту арқылы қабылдауын тежейді. Ринолалиясы бар балалардың есту арқылы ажырату процесінің дамуына артикуляциясының патологиялық стереотиптері кедергі жасайды. Олар акустикалық ұқсамайтын фонемалардың бірдей кинестезияларын тудырады. Есту арқылы ажырату процесінің денгейі экспрессивті сөйлеу тілінің фонетикалық жағының зақымдалу денгейімен тікелей байланысты.

Тәжірибеде акустикалық жақын дауыссыздарды экспрессивті және импрессивті тілде шатастыруы жиі кездеседі. Бұл көмей және жұтқыншақ арқылы дыбыс шығаруының шектелуіне байланысты барлық фрикативті және шұғыл (взрывные) фонемалар бірдей дыбысталады. Фонемалардың бұлай бірдей дыбысталуы орталық жүйке жүйесінде бекітіледі. Балалардың көбі өздерін дұрыс сөйлетін деп санайды, өздерінің сөйлей тілінде кемімшілігі бар екенін айналадағылардан біледі.

Ринолалия кезінде сөздік қоры және сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымы жайында әдебиеттерде әр түрлі пікір айтылады. Кейбір авторлар жазуының және тілдің лексикалық-грамматикалық құрылымының бұзылу денгейі тек артикуляциялық аппараттың зақымдалуына байланысты емес, сонымен қатар сөйлеу тәрбиесіне, қоршаған ортасына, естуінің төмендеу денгейіне, компенсаторлы және тұлғалық жүйелерінің ерекшеліктеріне де байланысты деп есептейді [6].

Сөйлеуге дейінгі кезең өзгеше және аномалды өтеді. Көбінесе әдеттегі сыбдыр дыбыстар «п», «б», «т», «д» мұрын қуысына ауаның кетуінен үнсіз айтылады. Бұл естудің нығаюының жоқтығына немесе күрт төмендеуіне әкеліп соғады, соның салдарынан былдыр белсенділігі азаяды. Сөйлеудің кеш пайда болуы байқалады. Дыбыс артикуляциясы ғана емес, сонымен қатар сөйлеудің просодикалық элементтерінің дамуыда азап шегеді. Артикуляциялық аппарат тұтастығының бұзылу нәтижесінде артикуляция мүшелерінің қалпының компенсаторлы өзгеруі қалыптасады: тіл түбінің жоғары көтерілуі, ерін, тіс пен ерін дауыссыз дыбыстардың, лабиаланған дауыстылардың айтылу кезіндегі еріннің жеткіліксіз қатысуы, мимикалық бұлшық еттеріне күш түсу. Дауыста күрт мұрынмен айту өзгешелігі пайда болады. Сөйлеу кезінде ринолалиясы бар балалардың тілінде көп дыбыстардың артикуляциясы бұзылады. Сөйлеудің айтарлықтай жалпы түсініктілігі төмендейді. Кей-кезде сөз төңіректегілер үшін мүлдем түсініксіз болады.

Айтылу ерекшелігі жазбаша сөйлеу тіліндегі қателіктерге, тілдің фонематикалық жүйесінің бұрмалануына әкеліп соғады. Сөйлеу тілінің кеш шығуы, логопедиялық көмек көп уақытқа дейін көрсетілмеуі, қажетті сөйлеу тәжірибесі аз болуы, психикалық белсенділігінің төмендеуі баланың сөйлеу

әрекетіне әсерін тигізеді. Туа біткен жарығы бар балалардың жазбаша сөйлеу тілінде кездесетін дисграфиялық қателері алуан түрлі. Ринолалиясы бар балаға тән *n*, *б* дыбыстарын *м*, *т* дыбыстарына, *д* дыбысын *н* дыбысына алмастыру болып табылады және керісінше *м* - *д*, *м* - *б*, *п*. Мысалы, бал- мал, тал; доп – ноп, т.б. Ысқырық, ызың дыбыстардың алмастыруы және шатастыруы жиі кездеседі: засыл – жасыл. *Ц* дыбысы *с* дыбысымен алмастырылады: сирк – цирк; *ч* дыбысы жазуда *ш*, *с* немесе *ж* дыбысымен алмастырылады, ал *ш* – *ж* дыбысымен алмастырылады. *Р* дыбысы *л* дыбысымен алмастырылып жазылады, керісінше *л*- *р* алмастыру сирек кездеседі. Қатар келген дауыссыз дыбыстардың, дауысты дыбыстың түсіп қалғаны байқалады: сакан – стакан; клді – келді, шлек – шелек; керісінше артық дауысты дыбыстарды жазуы да кездеседі. Жазбаша тілдің бұзылуы көптеген факторларға байланысты: артикуляциялық аппаратындағы ақаулығының тереңдігіне, баланың тұлғалық ерекшеліктеріне және компенсаторлы мүмкіншіліктеріне, логопедиялық көмекті алған уақытына және түріне, сөйлеу ортасының әсеріне. Мектеп жасындағы жалпы сөйлеу тіл дамымауы бар ринолалиясы бар балаларда сөйлеу тілінің лексикалық және грамматикалық жағының дамымауы байқалады. Балалардың сөздік қоры кедей, аз болады. Жазуында балалар қосымша сөздерді, септік жалғауларын, демеуліктерді дұрыс қолданбайды, яғни балалар жазуында аграмматизмдер байқалады. Балалардың ауызша сөйлеу тілі дамымағаны оқу кезінде көрінеді. Оқу темпі баяу, сөз элементтерін шатастырады, сөздің формаларын дұрыс ажырата алмайды. Оқығанның мазмұнын түсіну әр түрлі деңгейде болады; фраздағы сөздердің, мәтіннің бөліктерінің өз ара баланысы бұзылуы байқалады [7].

Ринолалия кезінде сөйлеу тілінің жетіспеушілігі науқастың барлық психикалық функцияларының дамуына әсер етеді. Сөйлеу тілінің коммуникативті құрал ретінде бұзылуы науқастың ұжымдағы жағдайын қиындатады. Олардың құрбыларымен қарым –қатынасы көбінесе бір жақты болады да, нәтижесі балаларға кері әсерін тигізеді. Балалар ұялшақ,тұйық,ашуланшақ болады. Егер ринолалия таза күйінде кездесе көп жағдайда науқастардың интеллектісі сақталған болады. Содан олардың іс - әрекеттері қолайлы жағдайда болады. Сөйлеу тілінің ауытқуын түзету жұмысы балалардың оң мінез ерекшеліктерінің қалыптасуына себеп болады, жоғарғы психикалық функцияларының дамуын ынталандырады.

Сонымен, туа біткен жарықшалар бала ағзасының қалыптасуына және жоғарғы психикалық функцияларының дамуына кері әсерін тигізеді. Науқастар өз ауытқуларын орын басатын ерекше жолдарын табады. Соның нәтижесінде артикуляциялық аппарат бұлшық еттерінің өз ара байланысы дұрыс қалыптаспайды. Бұл біріншіреттік бұзылыстың – сөйлеу тілдің фонетикалық өңдеуінің бұзылысының- себебі болып табылады. Бұл бұзылыс сөйлеу тілінің бір қатар екіншіреттік бұзылысына және науқастың психикалық статусының бұзылысына әкеліп соқтырады. Бірақ бұндай науқастардың бұзылған функцияларын оңалту үшін компенсаторлы мүмкіндіктері өте жоғары.

Сонымен туа біткен ақаулықтар арасында ерін және таңдай жарықтары екінші орын алады, бет және жақ сүйетерінің дамуының ең күрделі ақаулары жатады. Бүкіләлемдік денсаулық сақтау ұйымының деректері бойынша әлемде туылған әр мың балалаға 0,6-1,6 бұндай жағдай тіркеледі. Бұл көрсеткіштердің жылдан жылға ұлғаю тенденциясы байқалады. Ғалымдардың пайымдауы бойынша бұл жағдайдың себебінің бірі экологиясың күрт нашарлауы .

Осыған байланысты дамудың ерекшеленген анатомиялық-физиологиялық өзгерістерінің салдарынан болған сөйлеу тілі бұзылыстарын түзету проблемасын тереңірек зерттеу қажеттілігі өседі.

Көптеген зерттеушілер бұл ақаулық кезінде сөйлеу әрекетінде қиындықтар мен алуан түрлі бұзылыстар болатынын анықтаған. Олар қосалқы бұзылыстар түрінде байқалады: сенсомоторлы үрдістерінің, сөйлеу тілінің фонетикалық және әуезділігінің бұзылуы.

Дефектология саласында жүргізілген ғылыми зерттеулер ерте хирургиялық араласу және ерін мен таңдай жарықтары бар балалардың дыбыс айтуын түзетудің маңыздылығын дәлелденген. Мектеп жасына дейінгі ринолалиясы бар балаларға сөйлеу тілінің бұзылыстарын ерте түзетуің нәтижелі болуы көп жағдайда логопедиялық көмектің ұйымдастырылуының деңгейіне байланысты, сондықтан логопедиялық топтарда түзету жұмысын тиімді ұйымдастыру мәселесі туындайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. «ҚР баланың құқықтары туралы» ҚР 2002жылғы 8 амыздағы 345 Заңы
2. «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Қазақстан Республикасының Заңы
3. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» ҚР 2002 жылғы 11 шілдегі № 343 Заңы
4. Негаметзянов Н.Г., Супиев Т.К. Экологические факторы различных регионов Республики Казахстан и их влияние на заболеваемость врожденной расщелиной верхней губы и неба// *Стоматология детского возраста и профилактика* (Москва). – 2012. – N 1 (40). – С. 21-28.

5. Егорова О.А. Проблемы речевого развития дошкольников / О.А. Егорова // Дети с проблемами в развитии. - 2004 - . №8. - С. 25-29.
6. Гуцан А.Э.. Врожденная расщелина верхней губы и неба. Под ред. Г.А. Ботезагу.- Кишинев: Штиница, 2015. – 142с.
7. Балакирева А.С.. Логопедия. Ринолалия. М.: В. Секачев, 2011

УДК 373.2-056.26

МРНТ: 14.23.11

Г.М.Коржова¹, Г.С. Оразаева², Г.И. Акылбаева³

¹ к.п.н., профессор, ГУ Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, г.Алматы, Казахстан, korzhova.galina@inbox.ru

² к.п.н., доцент, КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан, gulzh69@mail.ru

³ учитель- логопед, АГДРЦ, г.Алматы, Казахстан, gulnarigen@gmail.com

ПРОГРАММЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ИХ ВКЛЮЧЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННУЮ РАБОТУ

Аннотация

На современном этапе в работе с детьми с особыми образовательными потребностями особенно актуальным становится привлечение родителей к коррекционной работе. Взаимодействие специалистов и родителей позволяет решить многочисленные проблемы, которые, несомненно, возникают при воспитании ребенка с отклонениями в развитии. Особое место в работе с семьей занимает специально организованное сопровождение, которое предполагает целенаправленную работу по включению семьи в коррекционный процесс.

В статье раскрываются новые формы работы с родителями, способствующие их включению в коррекционную поддержку своего ребенка. Среди них – родительские программы по организации коррекционной работы в домашних условиях. Даны рекомендации к их разработке. Помимо этого, в статье предоставлены образцы мини-программы, определяющей пошаговые действия родителей, направленные на установление контакта с ребенком. Наличие материалов, также окажет помощь специалисту переориентировать свою деятельность на обучение и поддержку родителей.

Ключевые слова: ребенок с особыми образовательными потребностями, семья, взаимодействие, программа, коррекционная работа.

Аңдатпа

Г.М.Коржова¹, Г.С. Оразаева², Г.И. Акылбаева³

¹п. ғ.к., профессор, Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығы, Алматы қ., Қазақстан, korzhova.galina@inbox.ru

²п. ғ.к., доцент, Алматы қ., Қазақстан, gulzh69@mail.ru

³ мұғалім - логопед, АГДРЦ, Алматы қ., Қазақстан, gulnarigen@gmail.com

Қазіргі таңда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалармен жұмыс жасауда, әсіресе, түзету жұмыстарына ата-аналарды тарту өзекті болып келеді. Мамандар мен ата-аналардың бірлесе әрекет етуі дамуында ауытқуы бар балаларды тәрбиелеу барысында кездесетін көптеген қиыншылықтарды шешуге мүмкіндік береді. Отбасымен жұмыс барысында ұйымдастырылған арнайы жетекшілік ету ерекше орынға ие, ол отбасын түзету үрдісіне қосу бойынша мақсатқа бағытталған жұмысты көздейді.

Мақалада өз баласын түзете қолдауға қатысуына мүмкіндік туғызатын ата-аналармен жүргізілетін жұмыстардың жаңа түрлері ашылған. Оның ішінде - үй жағдайында түзету жұмыстарын ұйымдастыру бойынша ата-аналардың бағдарламалары. Оларды құрастыруға нұсқаулар ұсынылған.

Сонымен қатар, мақалада баламен қарым-қатынас орнатуға бағытталған ата-аналардың қадам бойынша іс-әрекетін анықтайтын шағын бағдарламалардың үлгісі берілген. Ұсынылған материалдар мамандарға ата-аналарды үйретуде және қолдауда көмегін тигізеді.

Түйін сөздер: отбасы, өзара іс-қимыл, бағдарлама, түзету жұмысы

Abstract

G.Korzhova¹, G. Orazaeva², G Akylbaeva³

¹cps, professor, GU National scientific and practical center of correctional pedagogics, Almaty, Kazakhstan, korzhova.galina@inbox.ru

²cps, associate professor, to Kazgoszhenp, Almaty, Kazakhstan, gulzh69@mail.ru

³teacher - the logopedist, AGDRTs, Almaty, Kazakhstan, gulnarigen@gmail.com

Programs for parents as means of inclusion them into correctional work

At the present stage, while working with children with special educational needs, the involvement of parents becomes especially relevant. Interaction of specialists and parents helps to solve numerous problems, which, certainly, appear during raising a child with developmental disabilities. Specially organized support, which considers purposeful work on including the family into the correctional process, takes a special place while working with the family.

In the article new forms of working with parents are presented, which contribute to their inclusion into correctional support of a child. Parental programs for the organization of correctional work at home are among them. Recommendations for their development are given.

In addition, the article provides a sample of mini-program, which determines systematic actions of parents, aimed at establishing contact with the child. The availability of materials will also help the specialist to reorient his activities to the education and support of parents.

Key Words: Child with special educational needs, family, interaction, programmer, correctional work.

В специальном образовании в последнее время прочно утвердилась тенденция к привлечению родителей детей с особыми образовательными потребностями к коррекционной работе. От эффективности взаимодействия специалистов и родителей зависит решение многих проблем, которые возникают в семье, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии. Это и гармонизация жизненных установок и ценностей каждой конкретной семьи, создание оптимальных микросоциальных условий, необходимых для воспитания и развития ребенка, это нейтрализация неконструктивных форм поведения родителей в социуме, осуществление их продуктивной занятости, формирование активной социальной позиции относительно будущего своего ребенка и др.

Семья ребенка с особыми потребностями, как никакая другая, нуждается в специально организованном сопровождении, которое не должно ограничиваться беседами, консультациями, советами. Сопровождение должно предполагать постоянные связи с членами семьи, целенаправленную работу по их включению в коррекционную поддержку своего ребенка. Включение семьи в коррекционный процесс должно происходить на мотивированной основе и на осознании и специалистами и родителями единства целей.

Изучение практики подготовки семьи к коррекционной работе свидетельствует о преобладании традиционных форм работы с родителями (домашние задания, родительские собрания и пр.). Речь же должна идти о преобразовании коррекционного процесса, реализуемого в отношении ребенка в обучающий процесс по отношению к его родителям. Другими словами родители должны быть подготовлены к осуществлению самостоятельной помощи ребенку, они должны стать полноправными субъектами коррекционной деятельности.

Почему, несмотря на осознание заинтересованными сторонами (специалистами и родителями) ответственности за качество коррекционных услуг, семья продолжает оставаться пассивным наблюдателем, пребывать в стрессовом состоянии и испытывать не проходящее беспокойство за судьбу своего ребенка?

Одна из причин кроется, на наш взгляд, в недостаточности методического обеспечения и методической поддержки специалистов в осуществлении работы по включению семьи в коррекционный процесс. Специалисты нуждаются в материалах рекомендательного характера, освещающих процесс подготовки родителей к взаимодействию с ребенком, к участию в реализации индивидуальных развивающих программ, к оказанию ребенку коррекционной помощи в домашних условиях и др.

Наличие таких материалов поможет специалисту переориентировать свою деятельность на обучение и поддержку родителей.

Первые шаги специалиста по установлению контактов с родителями должны быть связаны с выявлением и корректировкой их запросов и потребностей. Наблюдения показывают, что запросы родителей часто не соответствуют реальным потребностям ребенка, родители затрудняются в выделении ведущих проблем ребенка, не умеют находить связи между отдельными трудностями детей. Именно поэтому они нуждаются в обучении и подготовке к участию в коррекционной поддержке своего ребенка.

Далее специалисту необходимо определить содержательную наполняемость своей деятельности по включению семьи в коррекционный процесс (выделение этапов условное).

Так на первом мотивационно-установочном этапе необходимо:

1. Научить родителей находить ведущую проблему.
2. Научить находить «симптомы», звенья основной проблемы.
3. Научить проектировать комплекс мероприятий по коррекции нарушенных звеньев (устранение симптомов).

Средства реализации поставленных задач зависят от выделенной, в качестве первоочередной, проблемы.

К примеру, достаточно часто родители связывают свои трудности с установлением взаимодействия с ребенком в повседневных жизненных ситуациях, в построении эффективного общения с ним, в установлении коммуникативных контактов. В этом случае эффективным средством послужит составление коммуникативной «пирамиды», т.е. алгоритма формирования необходимых умений для развития коммуникации – умение принимать от взрослого приглашение поиграть или пообщаться; умение смотреть в лицо и глаза; внимание, подражание, очередность, понимание, слушание, умение играть и др.

Понимание мамой (другими членами семьи) основной проблемы, и, главное, осознание путей её устранения будет способствовать мотивированному включению в коррекционную деятельность.

На втором этапе (конструктивно – содержательном), исходя из той же первоочередной проблемы, будет решаться задача по реализации программы по формированию взаимодействия родителей и ребенка в повседневных жизненных ситуациях (совместно со специалистом во время коррекционных занятий). Т.е. родитель, активно участвуя в коррекционном занятии, усвоит приемы работы, овладеет необходимыми навыками, которые впоследствии будет использовать в домашних условиях.

Оценочно-результативный этап направлен на реализацию программы по формированию взаимодействия родителей и ребенка в повседневных жизненных ситуациях (самостоятельно в домашних условиях).

В качестве примера приведем образец мини-программы, определяющей пошаговые действия родителей, направленные на установление контакта с ребенком.

ПЛАН РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Фамилия, имя ребенка: М. Е. Возраст 10 месяцев

Долговременная цель: Формирование комплекса оживления

	Кратковременные задачи	Способы достижения	Кто
Задача 1	Ребенок будет вокализовать выдох (подавать голосовые реакции), глядя в лицо, когда взрослый будет эмоционально общаться с ним. Во время бодрствования по 5-8 раз в день по 1-2 минуты	Говорить с ребенком ласковым, эмоционально окрашенным голосом. Помогать отвечать голосом, проводя вибрацию грудной клетки и гортани	Вся семья
Задача 2	Ребенок будет произносить гласноподобные звуки, когда взрослый будет делать с ним легкую дыхательную гимнастику. Упражнение проводится в течение 1 - 1,5 мин, по 2-3 раза ежедневно.	Легко поглаживая тело и конечности ребенка, возьмите его кисти и, слегка потряхивая ими, разводите руки в стороны, слегка приподнимая при этом грудную клетку- вдох, затем, прижмите руки к туловищу, легко надавливая на грудную клетку – выдох.	Мама, папа
Задача 3	Ребенок будет увеличивать объем вдыхаемого и выдыхаемого воздуха с последующей вокализацией выдоха Упражнение проводится в течение 1 - 1,5 мин, по 2 -3 раза ежедневно.	Одновременно с поворотом головы ребенка в одну из сторон отведите в соответствующую сторону и его руку (вдох). Слегка потряхивая руку и голову, верните их в исходное положение (выдох)	Мама, папа
Задача 4	Ребенок будет различать интонацию голоса, когда с ним разговаривают (слушание) Во время смены подгузников, кормления, игр.	Звать ребенка и разговаривать с ним, меняя громкость, высоту и тембр голоса. При этом мама будет стараться, чтобы ребенок сосредоточил внимание на её лице	Вся семья
Задача 5	Взрослый будет понимать сообщения (слышать или видеть), которые	Каждый раз, общаясь с ребенком, делайте паузу, чтобы	Мама, папа

	посылает ребенок. Каждый раз, когда взрослый не может понять сообщение ребенка, делайте пометку в дневнике наблюдений (когда и как ребенок...)	малыш ответил вам. Внимательно наблюдайте за: движением тела, позой тела, кистей рук, зрачками, мимикой лица, дыханием.	
Задача 6	Взрослый будет отвечать на сообщения, которые посылает ему малыш. Когда ребенок будет проявлять инициативу и действовать, чтобы ощутить комфорт, удовольствие, ответьте ему.	1. Говорите медленно и с длинными паузами, давая возможность ребенку ответить вам. 2. Используйте монолог в форме диалога: обращайтесь к малышу и, хотя ответные сигналы пока отсутствуют, ведите себя так, будто они есть. 3. Разговаривая с ребенком лицом к лицу, сохраняйте «особое» выражение: брови подняты, глаза широко раскрыты, рот приоткрыт. 4. Приближайте и удаляйте свое лицо от младенца.	Мама, папа

Для того, чтобы составить такую программу, специалист должен следовать следующим рекомендациям:

1. Программа для родителей должна быть конкретной, небольшой по объему, доступной и понятной по содержанию, состоять из нескольких очень конкретных задач (шагов). Для достижения задач необходимо указать способ их достижения в условиях семьи (игры, повседневные рутины). Обязательно указать, как использовать эти игры и пр., время, частоту использования, кто будет выполнять ту или иную задачу.
2. Программа для родителей составляется на короткий срок по времени (1-2 месяца).
3. Обязательным условием является желание родителей работать по данной программе, для этого при первых встречах следует выяснить, какие основные трудности испытывает семья и ребенок. Запросы родителей должны быть обсуждены с точки зрения их адекватности и значимости.
4. Обосновать истинные трудности, их причины. В этом поможет наблюдение за ребенком, за взаимодействием родителей и детей, знакомство с документацией на ребенка, в раннем возрасте KID и CDI шкалы.
5. Программа для родителей должна быть небольшой частью индивидуальной развивающей программы ребенка.
6. На протяжении всего коррекционного процесса может быть составлена одна ИРП и несколько программ для родителей (т.е. на один – два месяца одна программа, на следующий месяц следующая родительская программа). И все они являются ответом на запросы со стороны родителей и в тоже время частью ИРП.
7. Для того, чтобы родитель смог реализовать свою программу, специалист на занятиях показывает, учит, формирует умения, навыки, которыми родитель должен овладеть.
8. В технологические карты, наряду с коррекционными и образовательными задачами, целесообразно внести задачу, ориентированную на маму (обучение мамы).

Умение специалистов составлять подобные программы для семьи будет способствовать включению родителей в коррекционный процесс, налаживанию внутрисемейных отношений, формированию у родителей новых ценностных ориентиров, конструктивных форм поведения. Коррекционная работа с ребенком при этом приобретет непрерывный характер, появятся возможности расширения спектра коррекционных услуг ребенку за счет участия в работе семьи.

УДК: 376-056.2

МРНТИ: 14.29.05

Г.А.Қошжанова¹

¹ п.ғ. магистр оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

**АРНАЙЫ МЕКТЕП ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аннотация

Қалыпты жағдайда дамыған жеке адамның өзіндік бағасы жағымды түрде болуы қажет. Бұл адамның өз күшіне деген сенімділігін және белсенді іс-әрекетке бағытталуын қамтамасыз етеді. Жағымсыз сипаттағы өзіндік баға адамды селкостыққа, енжарлыққа әкеп соқтыруы мүмкін. Мұндай жағдайды болдырмау үшін бала жетістіктері мен сәтсіздіктерін өзі сезе бастайтын, яғни жасөспірімдік кезеңінде оқушыда дер кезінде өз-өзіне қарым-қатынасын және өз күшіне деген сенімділігін қалыптастыру қажет. Өзін-өзі бағалау – ойлау әрекеті өлшемдерінің бірі, күрделі динамикалық, жеке тұлғалық құрылым. Өзін-өзі бағалау ең алдымен реттегіштік қызметті атқарады. Өзін-өзі тәрбиелеу өзі-өзі бағалаудан басталады. Адам өзін тәрбиенің қандай сапаларына тәрбиелеу керектігін нақты білуі керек. Өзіндік баға - өзін басқа адамдармен салыстыру арқылы және өзінің талаптану деңгейін өзінің іс-әрекетінің нәтижесімен салыстыру арқылы қалыптасады. Тепе – тең өзіндік баға өзін - өзі тәрбиелеудің мақсат-міндеттерін дұрыс қалыптастыруға ықпал етеді. Өзін-өзі бағалау – субъект отбасында, оқу орындарында, басқа да жерлерде адамдармен қарым-қатынасқа түскен жағдайда және өзгелер өзі туралы көзқарастарын білдірген кезде қалыптасады.

Түйін сөздер: өзін өзі бағалау, тұлға, өзін-өзі тәрбиелеу.

Аннотация

Г.А.Қошжанова¹

¹ *п.э.магистр п.н. КазНПУ им Абая, кафедрасы педагогика и психологии*

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ

Для нормально развитой самостоятельной личности характерна позитивная самооценка. Уверенность в своих силах обеспечивает человеку направленность на активные действия. Но в некоторых случаях положительная самооценка может смениться на отрицательную. Для предотвращения такой ситуации необходима специальная работа. Особенно важен в этом смысле юношеский период. Самооценка - один из критериев мыслительной деятельности, сложных динамических, личностных структур. Самооценка выполняет услуги, в первую очередь, самоорганизации и формирования уверенности в себе и своих действиях. Самовоспитание начинается с самооценки. Воспитывая себя, человек должен знать, каких конкретных качеств личности он хочет достичь. Самооценка формируется в процессе сравнения себя с другими людьми, своего уровня притязаний и своих действий, путем сравнения результатов. Самооценка субъекта формируется в семье, в учебном процессе, других местах и ситуациях, в общении с людьми, в процессе выстраивания и реализации отношений с ними.

Ключевые слова: самооценка, индивид, самовоспитание.

Abstract

G.A. Koshanova¹

¹ *master of pedagogics. chair special education KazNPU named after Abai*

Features of the self-assessment of seniors of special schools

The positive self-assessment is characteristic of normally developed independent personality. Confidence in the forces provides to the person orientation on active actions. But in certain cases the positive self-assessment can be replaced with negative. Special work is necessary for prevention of such situation. The youthful period is especially important in this sense. Self-assessment - one of criteria of cogitative activity, complex dynamic, personal structures. The self-assessment carries out services, first of all, of self-organization and formation of self-confidence and the actions. Self-education begins with Self-assessment . Bringing up itself, the person has to know what concrete qualities of the personality he wants to reach. The self-assessment is formed in the course of comparison of with other people, the level of claims and the actions, by comparison of results. The self-assessment of the subject is formed in family, in educational process, other places and situations, in communication with people, in the course of forming and realization of the relations with them.

Keyword: self-assessments, individual, self-education.

Қазіргі таңда зиятында ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдердің мінез- құлықтары жалпы дамуында айрықша орын алады. Осы кезеңде даму - процесінің қалыптасуының жеткіліксіз деңгейлерінің нәтижесінде зияты зақымдалған балалардың еркін дамып жетілмеуі оның іс-әрекетін, мінез- құлқын бақылап, басқарып отыруға кедергі болуға, яғни өзінің іс - әрекетіне қойылатын талап пен мінез-құлқын үйлестіре алмайды.

«Жеке адам», «тұлға» деген түсініктерді қарастыратын психологиялық білімдердің бірі - өзін-өзі бағалау. Кең мағынада бұл – адамның өз мүмкіндіктері мен өзіне баға беруі. Өзін-өзі бағалау, П.П.Чеснакованың айтуынша, өзіндік сананың бір компоненті болып табылады. Өзін-өзі бағалау сондай-ақ талаптану, яғни адамның алдына қойған мақсат-міндетінің деңгейін және оны шешуге өзінің қабілетін айқындайды. Өзін-өзі бағалаудың алғашқы зерттеулерін 30-жылдары алғаш рет К.Левин жүргізген. Қазіргі таңда да бұл мәселе аз зерттелінген. Сонымен қатар, Қазақстанда жүргізілген зерттеулердің ішінде профессор Ж.Ы.Намазбаеваның жетекшілігімен Р.Ш.Сабырова, С.Ж.Өмірбекова және Л.С.Пилипчуктың жұмысында балалардың өзіндік сана-сезімдері, өзіндік бағалау ерекшеліктері зерттелінген. Осы уақытта өзін-өзі бағалауды оқып үйрену және оның жеке тұлғаның дамуына ықпалы өзектілігімен қалып отыр. Бұл бірінші кезекте, білім берудегі алға басумен, өзгерістермен байланысты болса, қоғаммен де соншалықты байланысты.

Қазіргі кездегі мектептер үшін оқушыларға ақпарат, мәлімет беріп қана қоймай, оларды өздігінен білім алуға, өздігінен жетіліп-кемелденуіне дайындау өте маңызды. Ол үшін балада өзінің жеке басының ерекшеліктерін жан-жақты, әсіресе, әділ бағалай білетін белсенді ұстанымын, позициясын, яғни өзіндік бағасының белгілі бір деңгейін қалыптастыру қажет.

Қалыпты жағдайда дамыған жеке адамның өзіндік бағасы жағымды түрде болуы қажет. Бұл адамның өз күшіне деген сенімділігін және белсенді іс- әрекетке бағытталуын қамтамасыз етеді. Жағымсыз сипаттағы өзіндік баға адамды селқостыққа, енжарлыққа әкеп соқтыруы мүмкін. Мұндай жағдайды болдырмау үшін бала жетістіктері мен сәтсіздіктерін өзі сезе бастайтын, яғни жасөспірімдік кезеңінде оқушыда дер кезінде өз-өзіне қарым-қатынасын және өз күшіне деген сенімділігін қалыптастыру қажет. Өзін-өзі бағалау – ойлау әрекеті өлшемдерінің бірі, күрделі динамикалық, жеке тұлғалық құрылым. Өзін-өзі бағалау ең алдымен реттегіштік қызметті атқарады. Өзін-өзі тәрбиелеу өзі-өзі бағалаудан басталады. Адам өзін тәрбиенің қандай сапаларына тәрбиелеу керектігін нақты білуі керек. Өзіндік баға - өзін басқа адамдармен салыстыру арқылы және өзінің талаптану деңгейін өзінің іс-әрекетінің нәтижесімен салыстыру арқылы қалыптасады. Тепе – тең өзіндік баға өзін - өзі тәрбиелеудің мақсат-міндеттерін дұрыс қалыптастыруға ықпал етеді. Өзін-өзі бағалау – субъект отбасында, оқу орындарында, басқа да жерлерде адамдармен қарым-қатынасқа түскен жағдайда және өзгелер өзі туралы көзқарастарын білдірген кезде қалыптасады. Ол өзін айналасындағылармен салыстырады, егер бұл байланыстардың нәтижесі төмен өзіндік бағаны көрсетсе, адам өзінің әрбір ісінен кедергілер мен тосқауылдар тауып отырады.

Психологиялық зерттеулер көрсеткендей, тұлғаның өзі жайлы пікірі оның іс- әрекеті мен істерін реттеудің негізі болып табылады. Тұлғаның динамикалы, көпқырлы, күрделі құбылысы өзіндік бағалау адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын, өмірінің көп жақтарын шарттандырады. Өзін-өзі бағалаудың даму шарты, оның мазмұны жайлы, оның анықтамасы жайлы бірыңғай ықпалдар әлі де қалыптаспаған. Зияты зақымдалған оқушылардың өзін - өзі бағалау, өз күш – жігерін, қабілетін, мүмкіндіктерін, ерекшеліктерін, кемшілігі, теріс сапаларын нақты көре алмуы, олардың өзін - өзі бағалауы жоғары, төмен болады. Балаға өзіне дұрыс, әділ баға беруге үйрету - өзіндік тәрбие жетекшілігіндегі маңызды міндет. Нақты өзін - өзі бағалаудың шешуші шарттары: өмірлік тәжірибе, байқағыштық, өзіндік таным тұрақтылығы, ұжымдағы қоғамдық дұрыс пікір, достар тарапынан айтылған сындар. Зияты зақымдалған оқушылардың өзін - өзі бағалаумен байланысты мәселелер Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, М. С. Тайчинов, Л. И. Божович, Э. Эриксон, т.б. зерттеушілердің өзіндік танымды зерттеген еңбектерінде байқалады. Сондай – ақ шетелдік Скот, Куперслиз, Сейдман, Лорд, т. б. зерттеушілердің де еңбектерінде кездеседі.

Отандық психологияда жоғарғы сынып зияты зақымдалған оқушыларының өзін - өзі бағалау мәселесі зерттелінген мәселе ретінде қарастырылады. Зерттеулерде жоғарғы сынып оқушылардың өзін - өзі бағалау құрылымы, даму кезеңдері, механизмдері, өзін - өзі бағалаудың жеке тұлғасының әртүрлі сипаттамаларымен байланысы талқыланады.

Отандық және шетелдік психологтардың көзқарастарын салыстыруда бұл ұғымның принциптік айырмашылықтары мен терминологиялық нақтылығы сөз болады. Жоғарғы сынып оқушыларының өзін - өзі бағалау мәселесі аймағында терминологиялық сәйкестікті орнату керек. Отандық психологияда жалпы(өзін - өзі бағалау тұтас күйінде) және жеке (жеке тұлғаны құрайтын сипаттамаларды бағалау) өзін - өзі бағалау қарастырылған. Олардың әрқайсысында когнитивті және эмоционалды компоненттер бар. Сондықтан “жалпы өзін - өзі бағалау” ұғымы шетелдік психологияда “Мен – концепциясы” түсінігінің үйлесімі болып табылады.

Зияты зақымдалған оқушының өзін - өзі бағалауға дайындық процесі мынадай педагог – психологтардың еңбектерінде кездеседі: Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Х. Й. Лийметс, Н.Н. Тригубова, Л.Ф. Обухова., Х.Й. Лийметс өзін - өзі бағалауды қалыптастырудың нақты негізгі міндеттерін өзін бағалай білу қабілетімен байланыстырады, яғни мұғалім мен ата – анасының берген бағасы, берілген бағалауды ажырата алу. Осы негізде Л. И. Божович мынадай гипотезаны ұсынды: егер бала айналасындағылар тарапынан дұрыс бағаны қажетсінесе, жасөспірімнің өзін - өзі бағалауын сақтауға деген қажеттілік туады және бұл дайындықпен байланысты болады. Бұл авторлардың айтуларына, жасөспірім шақтағы оқушылар өзін - өзі бағалау процесіне жеткілікті дайын болмаған кезде өзін - өзі бағалай алмайды. Л. С. Рувинский зерттеулерінде жоғарғы сынып оқушылар өзін - өзі бағалау тәсілдерін аз біледі, өздерінің жеке тұлғалық сапаларын бағалауда қиындыққа кездеседі.

Арнайы білім беретін мектептің типтік бағдарламаларын, зерттеу негізінде зияты зақымдалған оқушылардың өзін - өзі бағалауын, жеке сапалық қасиеттерін қалыптастыруға бағытталған бағдарламалар мен курстардың аз екенін тәжірибедегі мәселені талдау дәлелдеп отыр. Бұл оқушыларда жеке тұлға ретінде даму іскерлігінің жеткіліксіз дамуын көрсетеді. Баланы өзін - өзі бағалауға дайындау ғылыми әдебиеттерде нақты түсінік ретінде қарастырылмайды, сондықтан дайындықтың мәні мен

құрылымын нақтылау қажет болады. Дайындық тұтас сапа ретінде дайындық теориясын, ақыл – ой, эмоциялық, т.б. сапаларын енгізеді. Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушылардың өзін - өзі бағалауға дайындықтың мынадай анықтамасы бар: білім, іскерлік, дағдыны енгізетін, оқушының өзін - өзі бағалауын қалыптастыруды қамтамасыз ететін жеке тұлғаның интегративті, динамикалық сапасы . Б. Г. Ананьевтің айтуынша, өзі жайлы ойлардың пайда болуына ұжымдағы өмір мен өзін - өзі бағалауды қалыптастыратын қатынастардың дұрыс дамуы әсер етеді.

Арнайы мектеп оқушыларының өзара тұлғалық қарым-қатынасын зерттеуде, мектептің бастауыш сынып оқушылары арасындағы қарым-қатынасының өзіндік құрылымына қарамай, сол заңдылықтар бойынша дамиды, яғни жалпы мектеп оқушылары арасындағы қатынастары сияқты және ойын, еңбек, оқу, интернатта бірігіп өмір сүру процессіндегі әлеуметтік қарым-қатынасындағы қажеттіліктеріне байланысты. Әр оқушыға ұжымда жағымды эмоционалдық өзін сезінуін және адекватты өзін бағалауын қалыптастыру және жеке өзара қатынас сферасындағы деңгейін қамтамасыз ету қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Намазбаева Ж.Ы. Психологиялық ерекшеліктер. - Алматы, 2005.
- 2 Жарықбаев Қ.Б. Қазақ ағартушыларының еңбектеріндегі оқыту мен тәрбие мәселелері. – Алматы, 1997.
- 3 Жампеисова Қ.К. Жасөспірімдердің танымдық әрекеті. – Алматы, 2006.
- 4 Мендалеева Р.Т. Өзін-өзі бағалаудың теориялары. – Алматы, 1988.
- 5 Рыспекова А.К. Өзіндік ерекшеліктер. – Алматы, 1989.
- 6 Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Том 2. М., Просвещение, 1980. – 25 с.

УДК: 376.-056.6
МРНТИ: 14.29.01

Аутаева А.Н¹. Тыныстан Т.Қ.²

¹Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі
Akbota-n@mail.ru

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
ttynystan@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ДЕФЕКТОЛОГ МАМАНДАРДЫ ДАЙЫНДАУДЫҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

Аңдатпа

Мақалада Қазақстандағы мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жолында дефектологтар мен педагогикалық кадрларды даярлау мен қайта даярлау қарастырылған. Инклюзивті білім берудегі дефектологтарды даярлаудың құрылымын өзгертудің ерекшеліктері, сонымен қатар барлық мамандардың мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауға кәсіби біліктілігін қалыптастыру қарастырылған.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, мүмкіндігі шектеулі балалар, кәсіби даярлау.

Аннотация

Тыныстан Т.Қ.¹, Аутаева А.Н.².

¹магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология
ttynystan@mail.ru

²Научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования
Akbota-n@mail.ru

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Подготовка специалистов-дефектологов в инклюзивном образовании в настоящее время

В статье рассматривается специфика подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями в Казахстане. Обосновывается необходимость изменения содержания профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, а также формирования профессиональной компетентности в работе с такими детьми у педагогов всех специальностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, профессиональная подготовка

Abstract

Tolganay Tynystan¹, Akbota Autaeva²
Akbota-n@mail.ru

Training of specialists of speech pathologists in inclusive education now

The article discusses the specifics of training teachers for the implementation of inclusive education for people with disabilities in the Kazakhstan. The necessity of changing the content of the training and retraining of teachers, speech pathologists, as well as the formation of professional competence in working with these children at teachers of all disciplines, is justified.

Key words: inclusive education, children with disabilities, professional training.

«Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздың қолында» дегендей біздің басты міндетіміз - жаңа заман талаптарына сай, экономикалық әлеуметімізді молайту үшін ғылымның мол жетістіктерімен қаруланған, білім беру жүйесін дамытумен қатар басқара алатын жастарымызды тәрбиелеп, білім беру болып табылады. Ұлттың ұлт болып қалыптасуы үшін тілі мен діні, жері қаншалықты маңызды болса, оның рухани дүниесі де соншалықты маңызды болып табылады. Қазіргі таңда сапалы білім алу мен адамгершілігі жоғары тұлға тәрбиелеу мәселесінің мәні артауда. Білім беру мен тәрбиелеу үрдісін жаңа сапаға көтеру - өзекті мәселеге айналуға. Жолдауда адами капиталдың сапалы дамуына баса назар аударылып, оқыту процесіне қазіргі заман талабына сай технологиялар мен әдістемелерді енгізу, педагогтар сапасын көтеру, оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту, тәрбие мәселесін күшейту бағыттары нақты қарастырылған [1].

Қазіргі кезде Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу және қоғамдастыру мәселесі алға қойылған. Олардың құқықтарын қорғау мен тең дәрежелі білім алуы негізінде әртүрлі іс шаралар мен жүйелер енгізілуде. Соның бірі – инклюзивті білім беру болып табылады. Инклюзивті оқыту - ерекше мұқтаждықтары бар балалардың жалпы білім беретін мектептердегі оқыту үрдісін сипаттауда қолданылады. Қазіргі уақытта елімізде инклюзивті білім беру білім саласында бірінші орынға қойылып отыр. Себебі, 1994 жылы қол қойылған Саламандық декларациясы бойынша, 92 мемлекеттік және 25 халықаралық ұйымның 300-ден астам өкілдері, «инклюзивті білім беруді жалпы білім беретін мектептерге енгізу – мүмкіншілігі шектеулі балалардың дискриминациясымен күресу әдістерінің бірден бір жолы, ол мектеп қоғамының жылы қарым-қатынасқа бейімделуін, барлығына қолайлы және жалпы білім беру жағдайын ұйымдастыру» деп есептейді. Инклюзивті білім беру мен оның негізгі қағидалары, жалпы білім беретін мектеп әкімшілігі мен мектеп педагогтарының мүмкіншілігі шектеулі балалардың әлеуметтік, физикалық, эмоционалдық және зерде дамуын тәуелсіз қабылдап, оларға қажетті жағдай жасауды талап етеді. [1]

Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 мусында қабылданған Білім туралы заңының 1 Бөлімі 1 тармағына сәйкес барлық балалардың сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балалардың бірдей білім алуға құқылы және бұл құқықты жүзеге асыруда міндеттер жүктелген. Елімізде бүгінде қолға алынып жүзеге асырылып жатқан инклюзивті білім беру жүйесін жүзеге асыру жолында мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортаға кіріктіру мақсатында 2009 жылғы ҚР инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасы әзірленген, сонымен қатар 2010 жылдың 1 ақпанында бекітілген ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын атауға болады. [2]

Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балалар көбіне арнайы мектеп- интернаттарда білім алады. Шындығында олар оқшауланған, қоғамдық өмірге бейім емес. Жалпы білім беретін орта мектептерде олардың оқып, білім алуына жағдай жасау енді қолға алына бастады. Инклюзивті білім берудің негізі мектептегі барлық балаға олардың ерекшеліктерінен тыс сапалы білім беру болып табылады. Қазақстанда қазіргі таңда инклюзивті білім беру үдерісін енгізу ісі кешенді сипатқа ие, ол мемлекеттік құрылымдардың, ата-аналардың, отбасының, ең бастысы білім беру жүйесі мен мемлекеттік емес ұйымдардың қатысуын, тікелей араласуын және белсенділігін қажет етеді. Бүгінде ерекше назарды студент-дефектологтарды тәрбиеші әрі педагог ретінде дайындықтарын қалыптастыруға аудару керек, өйткені ол қалыпты топқа қарағанда инклюзивті топтағы балаларға одан да зор ықпалға иеленеді.

Жоғарыда баяндалған сапалы білім мен адамгершілігі жоғары тұлға даярлаудың және мүмкіндігі шектеулі оқушылардың қоғамдануына, әрі инклюзивті білім берудің жоғары дәрежеде дамуының бір негізі негізінде ЖОО-да кәсіби маман даярлау болып табылады.

Қазақстандағы инклюзивті білім берудегі басты мәселелердің бірі мүмкіндігі шектеулі жандардың білім алуында педагог немесе арнайы мамандардың тапшылығы мен даярлығының жеткіліксіздігі. Егер инклюзивті оқытудың оқыту мен сабақ беруге енгізілген өзгерістері тиімді

болса, онда ерекше қажеттіліктері бар балалардың жағдайлары да өзгереді. Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып білуге, қабылдауға үйренеді. Инклюзивтік білім беру-барлық балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзеу-педагогикалық және әлеуметтік қажеттіліктерін арнайы қолдау, қоршаған ортаның балаларды жас ерекшеліктеріне және білімдік қажеттіліктеріне бейімделуіне жағдай қалыптастыру болып табылады. Осы жағдайда инклюзивті білім беру жағдайындағы мамандарға қойылатын маңызды талап – медициналық, психологиялық және дефектологиялық саладағы мамандармен бірге әрекет етуге дайындығы мен қабілеті. Бұндай әрекеттестіктің басты мақсаты - даму мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтендіру екендігін түсіну қажет. Арнайы педагогика саласында өзінің кемшіліктерін мойындау, әріптестері мен мамандардың көмегін қабылдау, мамандармен тұрақты байланысуға дайын болу қабілеті – топтағы жұмыстың негізі болып табылады.

2011-2020 жылдарға арналған Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сәйкес 2020 жылы еліміздегі мектептердің 70% инклюзивті білім беру стандартына көшірілуді мақсат етіп отыр. Ал мұндай жағдайда мүмкіндігі шектеулі балалардың 50% жалпы білім беретін мектепте білім алуға мүмкіндік алады. Ал осы мүмкіндікті жүзеге асыру жолында әртүрлі міндеттер тұр. [3] Осы мақсатты алға тарта отырып, қарастырсақ бүгінде 2016 жылғы ҚР ғылым және білім беру министрлігінің статистикалық мәліметтеріне сүйенсек, елімізде 7432 жалпы білім беретін мектеп бар. 2020 жылға дейін 70% мектепті жүйеге қосатын болсақ, орта есеппен 5202 мектепті құрайды. Қазіргі уақытта елімізде 29 (28 мемлекеттік, 1 жеке) мектептер инклюзивті білім беру жүйесіне сәйкес оқыту процессінде. Бұл дегеніміз еліміздегі жалпы білім беретін мектептердің 3% құрайды. Қалған 67% 4 жыл көлемінде жүйеге қосу міндеті тұр. Бұл жүйеге қосу барысындағы мәселе ретінде кадрлардың жоқтығы басты міндет болып табылады.

Жоғарыда баяндалғандай 5202 мектепті жүйеге қосу үшін кемінде бір жылда 1000-нан аса инклюзивті білім беру жүйесінде қызмет жасайтын дефектолог мамандар даярлануы қажет. Дегенмен осы тұста мамандарды даярлау мен мамандардың дайындығы бойынша үлкен қажеттілік пен сұраныс туындайтыны айқын. Бұл инклюзивті білім беру жүйесіндегі дефектолог мамандарды даярлаудың қажеттілігінің бірінші көрінісі.

Елімізде дефектолог мамандарды даярлайтын жоғарғы оқу орындарында инклюзивті білім беру бағыты бойынша пән соңғы 2 жыл көлемінде бағдарламаға қосылды. ҚР бакалавр дәрежесіндегі студенттер жалпы орта есеппен 4 жылда оқытылатын пәндер кредитінің саны 157 құрайды. Осы тұста инклюзивті білім беру бойынша тек 1 пән және жалпы кредит саны 3 бір семестрді құрайды. Бір пәнді меңгеру бойынша маман толық дәрежеде аталмыш жүйе бойынша толықтай жұмыс жасай алады ма, инклюзивті білім беру жүйесі бойынша толық мәліметтер мен білім беру әдістемесін меңгеру арасында қарама-қайшылық туындайды. Бұл инклюзивті білім беру жүйесі бойынша дефектолог мамандардың даярлаудың қажеттілігінің екінші көрінісі болып табылады.

Сонымен қатар «педагогикалық кадрлар мен соларға теңдес тұлғаларды аттестациялау жағдайы мен ережесінде» көрсетілген: ... Инклюзивті білім беру жүйесіне кіріктірілген жалпы мектептің педагогикалық кадрларының алған диплом дәрежесі мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға сай болуы қажет және қосымша пән бойынша біліктілігін арттыру курстары бойынша куәліктері болуы қажет (арнайы, педагогика, арнайы психология және т.б.) [3]

Сондықтан да, ҚР 2020 жылға арналған инклюзивті білім беру жүйесіндегі 70% көзделген мақсатқа жетудегі басты мәселе бұл дефектолог мамандарды даярлау мен оның педагогикалық-ұйымдастырушылық бағыты мен көзделген мәселенің бүгінде жоғары сұранысқа қажеттілігі арасында қарама-қайшылық туындап отыр.

Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты - мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық ерекшеліктеріне, тұрғылықты жерлеріне сәйкес білім алу құқықтарын жүзеге асыру, оларды әлеуметтік бейімдеу және қоғамға интеграциялау; бала тәрбиесіндегі ата-ананың ролінің маңызын арттыру.

Инклюзивті білім берудің міндеттері:

- ерекше білімді қажет ететін балалардың дамуындағы заңдылықтарды зерттеу;
- жалпы білім беру және арнайы білім беру жүйелерін зерттеу;
- ерекше білімді қажет ететін балалардың ерекшеліктерін ескеретін білім беру бағдарламаларын құру және жүзеге асыру;
- жалпы білім беретін мектептердегі түзетушілік жұмыстардың мүмкіндігін анықтау және сәтті жүзеге асуын болжау;

«Бәріне бірдей мүмкіндік» принципін ұстанатын инклюзивтік білім беру үдерісі арнайы білім берудің перспективалық дамуы болып табылады. Бұл термин «Сапалы білім -барлығы үшін» түсінігімен бірге қолданылады. Яғни жалпы білім беретін мектептерде мүмкіндігі шектеулі бала мен басқа да әлеуметтік қорғалатын топтарға жататын оқушыларға өзгелермен теңдей білім беру, соған жағдай жасау яғни сапалы білім беретін мамандар даярлау.

Студент дефектолог инклюзивті топпен тиімді жұмыс жасау үшін төмендегідей құзыреттіліктер қажет:

1. Балаға байқау жүргізуді, оның дамуының жеке жоспарын түзете білу.
2. Балалармен әріптестік дағдыларын меңгеру және ұйымдастыруға көмек көрсете отырып, олардың белсенділігін арттыруға жағдай жасай отырып, ойындық өзара әрекетін дамытуға белгісіз бола отырып балаларға көмектесу.
3. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекшеліктерін ескере отырып, сонымен қатар балалардың бірлескен ойын әрекетіне жағдай жасайтын әртүрлі «мазмұнды» пәндік орта құра білу.
4. Бірлескен әрекеттің түрлерін ұйымдастыру арқылы топтық ортақтық құру
5. Ата аналармен өзара қызметтестікті құру.

Зерттеуімізге арқау болып отырған студент-дефектологтарды дайындау сапасы - мамандарды даярлаудың білім беру мақсаттарына, тұтынушылардың нормаларына, стандарттары мен талаптарына тең дәрежеде сай болуы, бұл жерде тұтынушылар сұранысы кәсіби мінездемелерге берілетін нақты тапсырыспен анықталады.

Жоғары білім сапасы - жоғары білімнің барлық аспектілерінің мақсатқа, қажеттіліктерге, талаптарға, нормалар мен **стандарттарға сәйкестілігі [4]**.

Мамандарды даярлау сапасын арттыру мәселесіне көптеген зерттеушілер, соның ішінде С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, П. И. Пидкасистый, О. А. Абдуллина, Е. В. Бондаревская, Т. А. Воронова, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, Н. М. Яковлева және т.б. ғалымдар баса назар аударады. Аталған ғалымдар білім беру үрдісі құрылымындағы педагогикалық бақылау, оның қызметтері, формалары мен әдістерін ғылыми дәлелдеген. Сонымен қатар, олар болашақ педагог мамандардың кәсіби дайындығы сапасын арттыру мәселесін шешудің әр түрлі бағыттары мен жолдарын ұсынады. А. Н. Майоров, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман еңбектерінде студенттерді кәсіби даярлау сапасы мониторингін ұйымдастыру технологиясы мен жүргізу әдістемесі мәселесі қозғалған.

Көптеген авторлық тәсілдердің негізгі екі түрін бөлуге болады: біріншіден, мамандарды кәсіби даярлау сапасын арттыруда білім беру үрдісіне баса назар аударылады (Д. Ю. Бабаев, В. И. Байденко, А. Г. Бермус, Р. М. Назаренко, Е. И. Сахарук), екіншіден, кәсіби дайындық сапасы оның алдын ала бекітілген стандартқа сай болу деңгейімен бағаланады (А. И. Ахулкова, Г. А. Засобина, Н. В. Кузьмина, П. И. Образцов, В. А. Слостенин). Сонымен қатар, зерттеушілердің көпшілігі кәсіби дайындық сапалы болады, егер оның нәтижелері білім беру мақсаттарына сай болып, қолданылатын педагогикалық құралдар (оқыту мазмұны, формалары, әдістері, құралдары т.б.) мен студенттердің жеке ерекшеліктері ескеріліп отырса деген пікірді ұстанады. Мәселен, В. А. Андриеш зерттеулерінде педагогикалық тестілеу жоғары оқу орнында студенттерді кәсіби даярлау сапасын арттыру құралы ретінде қарастырылады. Автордың пікірінше, педагогикалық тестілеу жүйелі бақылау мен оқытудың барлық үрдісінде студенттердің кәсіби дайындығының сапасын объективті бағалауға мүмкіндік беретін құрал болып саналады. В. А. Андриеш педагогикалық тестілеу құралдарымен жоғары оқу орны студенттерін кәсіби даярлау сапасын арттыруды қамтамасыз ететін **теориялық модельді жасаған [5]**. Соңғы уақытта білім беру сапасы қоғамның әлеуметтік-экономикалық даму қарқынымен байланысты болғандықтан бұл мәселені зерттеуге бірқатар еңбектер арналған. Бұл зерттеулерде ғаламдық экономиканың дамуы жағдайында қазіргі жоғары білім берудің әлеуметтік-экономикалық даму келешегін жақсартуда маңызды рөл атқаратындығы көрсетіледі.

Қазіргі уақытта студенттерді сапалы дайындау мыналарды көздейді:

1. Студенттерді білімнің пәндік саласына терең бойлату, оларға танымның зерттеп жатқан саласына «ену» тәсілдерін меңгерту;
2. Студенттерді беймәлімді тануға ішкі қажеттіліктерін және үдемелі қызығушылықтарын қалыптастыру;
3. Студенттердің таңдалған мамандықтың шығармашылық сипатына мотивациясын зерттеу;
4. Студенттердің өзіндік жұмысын қалыптастырушы іскерліктер мен дағдыларды, стимулдарды анықтау;
5. Мамандарды кәсіби даярлау сапасына ықпал етуші факторларды **бөлу [6]**.

Жоғары оқу орынында білім алу барысында болашақ мамандарды еңбек нарығының сұраныстарына сай қалыптастыру - оқу үрдісін қазіргі білім беру талаптарына сәйкес жоспарлы

және мақсатты ұйымдастырумен тығыз байланысты. Ол үшін оқыту үрдісіне жаңа және бұрын қолданылған озық тәсілдер мен бағыттарды жетілдіре енгізу қажет. Олардың ішінде білім беру технологиялары айрықша орын алады. Тәжірибе көрсеткендей, оқу үрдісіне технологияларды белсенді енгізу - білім беруде дағдарыстарды жеңуге мол мүмкіндік береді, әрі білім беру мазмұны мен әдістерінің қоғамның және тұлғаның өзгермелі талаптарға сай болуын қамсыздандырады. Олар оқытуды ұғынылған мақсат жемісі ретінде сипаттайды және оны инновациялық оқыту ретінде танып, дәстүрлі оқытуға қарағанда білімді игерудің айрықша түрі деп бағалайды.

Бүгінгі маман - бұл жалпы және арнайы білімі терең, техника және ғылымда жүріп жатқан өзгерістерге оңай бейімделе алатын, жаңа технологиялар талаптарына сай адам; қазіргі маманға базалық білім, проблемалық, аналитикалық ойлау, элеуметтік-психологиялық компетенттілік, интеллектуалды мәдениет қажет. Ескеретін жайт болашақ дефектологтардың теориялық және практикалық дайындығының бірлігін қамтамасыз ету үшін арнайы яғни түзету мектебіндегі ұйымдармен, жалпы білім беру ұйымдарымен, сонымен қатар инклюзивті білім беру бағдарламасын жүзеге асыратын және асырушы ұйымдармен тығыз қарым қатынаста болудың маңызы зор. Осыған байланысты республикамызда жалпы және арнайы білім беру ұйымдарында, кәсіптік және жоғары оқу орындарында іс тәжірибеден өтуші студенттердің жүйесін қамту мен бірлескен оқытуды жүзеге асыру үшін педагогтарды даярлаудың вариативті жүйесі белсенді әзірленуде. Сонымен қатар студент дефектологтарды даярлау барысында инклюзивті білім берудің элеуметтік психологиялық аспектісіне ерекше назар аудару аса маңызды. Себебі әдеттегі емес баланың білім беру интеграциясы элеуметтік ретінде де, топтың психологиялық портреті ретінде де өзгертеді. Бұл оқыту барысында әртүрлі даулы, есеңкіреген тәуекелді, психологиялық зақымданған жағдайларды туғызуға ықпал етуі мүмкін, мұндай жағдайларда студент алдын ала білуі және дұрыс шешім жасай білуі қажет. Сонымен қатар олардың әрқайсысы әдеттегідей емес, балаға қатысты өзін анықтай білу мәселесін шеше білуі, оның жеке күшіне қалай сенуге болатындығына көмектесу, ішкі потенциалын жұмылдыру немесе сендіру, әр баланың өз дамуында «шарықтау шегі» болатындығын және одан жоғары қадам басу керек еместігін түсіну маңызды. Болашақ дефектолог үшін мүмкіндігі шектелген баланың өмірінде кездесетін қиыншылықты түсінуі, дамуында кемістігі бар балаларды және қалыпты балаларды өз ортасына қабылдауы және көмек көрсетуге тілек білдіруі, ортаға бейімделуі және тапсырмаларды тез меңгеруі үшін, болашақ дефектолог тек педагог қана емес психолог бола білуі керек. Осындай жан жақты болудың нәтижесінде балалар арасындағы қарым қатынас жақсара түсіп, бала тұлғасын түзету, оның тәртіптік және эмоциялық еріктік өрісі кеңейе түседі. Біріккен қарым қатынас ортасы дефектологтың қызметіне зор әсер етеді. Оның әр балаға деген көзқарасы өзгереді. Енді ол басқарушы ғана емес, баланың көмекшісі және кеңесшісі.

Дефектолог тәлім формаларын іске асырады, ол немқұрайлы адамдарға деген шыдамдылықты өңдейді, адами қарым өатынастың құндылықтарын жария етеді және егер адамдар бірін бірі қолдаса туындаған мәселелердің қалай шешуге болатындығын өз әрекеттерәнәі үлгісінде көрсете ала білуі маңызды. Инклюзивті білім беру дефектолог және идеялары бір мамандардың инклюзивті топтарда болу мүмкіндіктері, олардың жұмыстарын бақылау, жылдар бойы жинақталған әдістемені терең меңгеріп және түсініп алу, инклюзивті білім беруге жан тәнімен берілу үшін мұндай ортаның болашақ дефектолог мамандарына маңызы зор. Бұл ең оңтайлы вариант болашақ дефектологтарға серіктестіктерді тарту және оларды үйрету. Осындай мекемелердің базасында денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа болашақ дефектологтарды даярлау мәселесін шешу елімізде инклюзивті оқытуды интенсивті енгізуге мүмкіндік береді. Студент - дефектологтардың яғни болашақ дефектологтардың кәсіби құзыреттілік деңгейін жоғарылату, демек барлық білім беру тұтынушыларының тұлға, қоғам, мемлекет сұраныстарын қанағаттандыру. Сонымен, сапалы деңгейде даярланған студент-дефектологтар болашақта жоғары білімді дефектолог атанып өзінің жеке және кәсіби қызметінде табысты жетістіктерге қол жеткізіп қана қоймай, мемлекетіміздің ұлттық экономикасының дамуына сүбелі үлесін қосып, инклюзивті білім беру жүйесін барынша дамытып, Қазақстанның әлемдік қауымдастықта тандаулы орын алуын қамтамасыз ете алады деп тұжырымдаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общей редакцией В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. - М. : Мамандарды даярлау жөніндегі ғылыми-зерттеу орталығы, 2001. - 186 б.
2. Рымханова, А. Р. т.б. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру жүйесі// Особенности профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода в 12-летнее обучение: Респ. Ғыл.-практ. конф. материалдары - Карағанды, 2009. - 107 - 109 б.
3. Хабаршы ҚазҰПУ, «Арнайы педагогика» сериясы №2(41), 2015, 18 б.

4. Долженко, О. В. Обеспечение качества высшего образования. // Жогары мектеп хабаршысы. - 2001. - №6. -15-23.

5. Андриеш, В. А. Педагогическое тестирование как средство повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе : - рел, 2009. - 24 б.

6. Беркенова, Г. С., Молдахметова, Г. М. Болашақ мамандардың бәсекеге қабілетті тұлғасын қалыптастырудағы оқытудың инновациялық технологиялары. // Халықаралық «Білім берудегі интеграциялық үрдістері: мәселелері және болашағы» атты ғылыми-практикалық конференциясы.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК: 376.4-053.2
МРНТИ: 14.29.37

Г.С.Оразаева¹ А. Е. Орынбасарова²

¹к.п.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

² магистрант 2 курса КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

В последние годы во всем мире, особенно в странах, испытывающих воздействие комплекса неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов, отмечается тенденция устойчивого роста числа детей с нарушениями психофизического развития. Нарушение речевого развития затрагивает все категории детей с особыми образовательными потребностями. Одной из категорий детей, имеющих вторичное нарушение речи, и нуждающихся в логопедической помощи, являются дети с расстройством аутистического спектра.

Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Повышается вариативность структуры дефекта, вследствие чего возникает необходимость применения новых методик и приемов. Известно, что устная речь играет главную роль в познавательном и эмоциональном развитии ребенка и является основой социального взаимодействия. Поэтому необходимо предоставить в их распоряжение такую коммуникативную систему, которая поможет облегчить общение, улучшить развитие ребенка, а также активизировать и способствовать интеграции таких детей в социум.

В данной статье представлены три категории методических подходов, при обучении навыкам общения. Также в статье описываются основные способы обучения общению с помощью карточек PECS, разработанные Лори Фрост и Энди Бонди.

Ключевые слова: речь, нарушение речи, расстройство аутистического спектра, обучение общению

Аңдатпа

Оразаева Г.С.¹ Орынбасарова А.Е.²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.к., доцент, Алматы қ., Қазақстан

²Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің магистранты,

Алматы қ., Қазақстан

Аутистік бұзылыстары бар балалардың инновациялық технологияларды қолдану арқылы сөз түсінуін дамыту

Соңғы жылдары психофизикалық дамудың мүгедектігі бар балалар санының тұрақты өсу үрдісі дүние жүзінде байқалады, әсіресе қолайсыз әлеуметтік-экономикалық және экологиялық факторлар жиынтығы бар елдерде. Сөйлеуді дамытудың бұзылуы білім берудің ерекше қажеттіліктері бар балалардың барлық санаттарына әсер етеді. Ауызекі сөйлеу қабілетінің бұзылуы бар балалардың санаттарының бірі және сөйлеу терапиясы қажет адамдар аутизм спектрі бұзылған балалар.

Сөйлеудің бұзылуы әртүрлі болып табылады, олар сөздердің бұзылуына, сөйлеудің грамматикалық құрылымына, сөздік кедейшілікке және сөйлеудің жылдамдығын бұзуға ұшыратады. Ақаулық құрылымының өзгеруі артады, сондықтан жаңа әдістер мен әдістерді қолдану қажет болады. Баланың танымдық және эмоционалдық дамуында ауызша сөйлеу маңызды рөл атқарады және әлеуметтік өзара әрекеттесудің негізі болып табылатыны белгілі. Сондықтан оларды коммуникацияны жеңілдетуге, баланың дамуын жақсартуға, сондай-ақ мұндай балаларды қоғамға біріктіруге ықпал ететін коммуникативтік жүйеге беру қажет.

Бұл мақалада әңгімелесу дағдыларын үйрететін әдіснамалық тәсілдердің үш санаты бар. Сондай-ақ, мақалада Лори Фрост және Энди Бонди әзірлеген PECS карталарымен қарым-қатынас жасаудың негізгі жолдары сипатталған.

Түйін сөздер: сөйлеу, сөйлеу бұзылыстары, аутизм спектрін бұзу, қарым-қатынас жасауды үйрену

Abstract

G.Orazayeva,¹ A. Orynassarova²

¹associate professor, senior lecturer of Abay Universitu, gulzh69@mail.ru,
Almaty, Kazakhstan

²the undergraduate of magistracy of Kazakh state women's teacher training university,
Almaty, Kazakhstan

The use of innovative technologies in development of speech understanding of children with autism spectrum disorders

In recent years worldwide, especially in countries facing the adverse impact of the complex socio-economic and environmental factors, there is a trend of steady growth in the number of children with violations of psychophysical development. Violation of speech development affects all categories of children with special educational needs. One of the categories of children with secondary speech, and in need of speech therapy are children with autism spectrum disorder.

Speech disorders are diverse, they can manifest themselves in violation of pronunciation, grammatical structure of speech, poverty of vocabulary, as well as in violation of the pace and smoothness of speech. Increases the variability of the structure of the defect, hence there is a need for new methods and techniques. It is known that speech plays a major role in cognitive and emotional development of the child and is the basis of social interaction. It is therefore necessary to provide them with such communication system, which will help to facilitate communication, to improve child development and to intensify and facilitate the integration of such children into society.

This article presents three categories of methodological approaches in teaching communication skills. The article also describes the main methods of communication training using PECS cards, developed by Lori frost and Andy Bondy.

Keywords: speech, speech disorder, autism spectrum disorder, communication training

Общение происходит ежедневно и в течение всего дня. В любой момент времени у нас есть возможность общаться, если только мы можем найти слушателя. Способность к спонтанному взаимодействию с другим человеком с целью получения конкретного результата – навык, который многие из нас воспринимают как нечто само собой разумеющееся. Однако для людей с особыми образовательными потребностями неспособность общаться, возможно, является самым существенным препятствием к самостоятельной жизни [1].

Специалисты по работе с детьми - аутистами всегда использовали широкий спектр методических подходов, стратегий и учебных планов при обучении навыкам общения. Согласно исследования Л. Фрост, Э. Бонди, эти подходы разделены на три широкие категории:

- методики, основанные на воспроизведении речи;
- методики, связанные с использованием языка жестов;
- методики, основанные на использовании рисунков или символов.

При работе с детьми, не способными разговаривать, основным приоритетом часто становится развитие речи. Для достижения этой цели специалисты используют ряд различных методик обучения воспроизведению речи. В основе этих методик лежит предположение в том, что можно научить детей разговаривать, обучив их повторять сначала звуки, а затем и слова, произносимые преподавателем. Применяя эту методику, педагоги порой теряют недели и даже месяцы в попытках разработать моторные и/или речевые навыки детей. В то же время многие ученики не знают надежных или адекватных способов выражения своих базовых нужд и желаний. В результате они выражают свои потребности различными неадекватными способами.

Специалисты, признающие ограниченные возможности программ обучения с помощью воспроизведения речи, пытались использовать обучение альтернативным формам общения в процессе развития речи. Одна из таких систем – язык жестов. Детей учили повторять жесты за педагогом и использовать их для того, чтобы обозначать или просить предметы. Если считать целью обучения развитие способности к общению в различных условиях, то недостатки языка жестов очевидны: пользователю такой системы доступно общение только с ограниченным числом партнеров [1].

Еще одна альтернативная форма общения, которой обучают детей – общение с использованием рисунков и символов. Такие системы, предполагают, что пользователь указывает на картинки (символы) или прикасается к ним, чтобы выразить определенное сообщение. В некоторых методиках общения с помощью рисунков до начала обучения предполагается обязательное наличие навыков сравнения с образцом. Обучение общению начинается не раньше, чем ребенок научается находить соответствия между предметами, рисунками и предметами, предметами и рисунками. Согласно исследованиям

попытка учить детей по методике «укажи на рисунок», оказывалось, что дети либо делают слишком много разных движений руками одновременно (и в результате их сообщения сложно прочесть), либо не взаимодействуют непосредственно со «слушателем» в процессе общения. Например, некоторым ученикам было сложно вытянуть указательный палец, чтобы показать на картинку. Такие дети часто «хлопали» по книге, касаясь несколько рисунков одновременно. Другие дети, показывая на картинки, отворачивались от рисунков и преподавателя. Иными словами, системы основанные на рисунках, предполагали взаимодействие ученика с картинкой, а не с другим человеком и, таким образом, игнорировали «социальный подход», важный элемент общения.

Воспроизведение речи, язык жестов и системы типа «укажи на рисунок» сильно зависят от наличия ряда предварительно усвоенных навыков, в первую очередь – зрительного контакта и навыка имитации. Нормально развивающиеся дети усваивают эти навыки отчасти благодаря связанным с ними социальным последствиям. Маленькие дети с аутизмом плохо реагируют на такие типы поощрений, поэтому системы обучения для них должны предусматривать вознаграждения материального характера (Bondy, 1988). Например, ребенка – аутиста, посмотревшего в глаза педагогу, можно наградить конфетой. Такое поведение может выглядеть как естественный зрительный контакт, однако оно имеет другие последствия, следовательно, выполняет другую функцию [1].

Кроме того, вышеперечисленные типы занятий не могут научить ребенка инициировать социальные контакты: их результатом, скорее, является способность ребенка реагировать на обращения со стороны педагогов и других взрослых.

Система общения при помощи обмена карточками (PECS) была разработана в 1985 году для преодоления трудностей при использовании различных программ обучения навыкам общения для детей – аутистов. Изначально система PECS была предназначена для работы с детьми - дошкольниками с расстройствами аутистического спектра (ASD) и другими социально – коммуникативными отклонениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи. Такие дети либо не разговаривают вообще, либо разговаривают для «самостимуляции» или тогда, когда их об этом просят. Для некоторых детей характерна высокая степень эхолалии (т.е. склонность к неконтролируемому автоматическому повторению слов, услышанных в чужой речи). Проблемы с общением у этих детей имеют социальную природу, они редко инициируют общение с другими людьми, сознательно избегают взаимодействия с окружающими или начинают общение в ответ только на прямое указание.

В основе методики обучения PECS лежат исследования в области прикладного анализа поведения (Applied Behavior analysis, - АВА). Конкретные стратегии обучения, стратегии подкрепления, стратегии исправления ошибок и стратегии обобщения имеют важное значение при обучении каждому навыку. Кроме того, процесс обучения по методике PECS практически полностью соответствует нормальному процессу развития речи: сначала ребенок учится тому, «как» общаться, и каковы основные правила общения, а затем он учится передавать конкретные сообщения. Дети, использующие PECS, сперва учатся общаться с помощью отдельных карточек, но позже овладевают навыком комбинирования карточек и создают различные грамматические структуры и смысловые связи, выполняя множество коммуникативных функций.

PECS – это целая система обучения коммуникации, когда ребенка с социальными нарушениями учат выбирать и давать изображение желаемого объекта или действия. Система состоит из нескольких этапов, во время которых ребенка учат как вступить в коммуникацию, как быть настойчивым в общении, как выбрать нужное изображение, как составить предложение, как ответить на вопрос и как комментировать – и все это с помощью карточек. Родители сами могут освоить и использовать эту систему дома. Она очень подробно описана в книге Лори Фрост и Энди Бонди «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)» [2].

Еще до того, как обучить ребенка первичным навыкам коммуникации с помощью карточек PECS, следует основательно подготовиться к обучающему процессу. В виду того, что на первоначальном этапе производится обучение навыков, с помощью которых ребенок выражает свои просьбы, желательно определить круг интересов ребенка, и те предметы, и действия, которые он обычно просит.

Приемы работы на подготовительном этапе:

1. Наблюдение за ребенком и запись данных в таблицу. Пронаблюдайте, чем любит заниматься ребенок в свободное время: что он любит есть – как во время обычных трапез, так и когда получает что-нибудь вкусненькое: что любит пить, с кем любит проводить время: куда любит ходить, а также чего особенно не любит.

2. Систематическое тестирование мотивационных стимулов. Соберите все любимые предметы ребенка вместе, и дайте ему выбрать – либо из всего комплекта, либо – из пары любимых предметов.

Можно также обратить внимание, какие стимулы или предметы ребенок выбирает чаще, какие – реже, с какими ему сложно расставаться, а какие он отдает без сожаления [2].

Для того, чтобы поощрять развитие навыков общения у детей мы должны организовать такую среду, в которой мы:

- создаем множество возможностей для общения;
- знаем, каковы текущие умения наших учеников, и можем планировать обучение следующих навыков;

- ожидаем от ученика общения.

Карточки – самая, важная составляющая для начала обучения по системе PECS, но вам также понадобится:

- лента – липучка (и с крючками, и с петлями);

- индивидуальный альбом для занятий;

- полоска для составления предложений;

- страница для выставки;

- толстый картон;

- материалы для ламинации;

- ремень для ношения книги

Обучение системе PECS Энди Бонди и Лори Фрост разбили на шесть этапов:

Этап I. Как осуществить общение;

Этап II. Расстояние и настойчивость;

Этап III. Различение карточек;

Этап IV. Структура предложения; дополнительные навыки;

Этап V. Ответ на вопрос: «Что ты хочешь?»; Просьба как ответ на вопрос;

Этап VI. Комментирование

Каждый этап начинается с занятий в условиях структурированной учебной среды. Такие занятия педагог проводит с использованием полного набора готовых инструментов и с учетом конкретной цели урока [3]. Рассмотрим конечные цели каждого из этапов.

На первом этапе увидев «наиболее предпочитаемый» предмет, обучающийся берет изображение этого предмета, дотягивается до собеседника и кладет карточку ему в руку.

На втором этапе ученик подходит к своему индивидуальному альбому для занятий, берет из него карточку, подходит к педагогу, привлекает его внимание и кладет карточку в руку педагога.

На третьем этапе чтобы попросить желаемый предмет, ученик подходит к альбому для занятий, выбирает нужную карточку, из нескольких имеющихся, приближается к собеседнику и дает ему карточку.

На четвертом этапе ученик просит предметы, находящиеся или не находящиеся в непосредственном доступе, в форме фразы из нескольких слов, выполняя следующую последовательность действий; подходит к индивидуальному альбому для занятий, достает карточку «Я хочу», помещает ее на шаблон для предложений, достает карточку с изображением желаемого предмета, помещает ее на шаблон для предложений, снимает шаблон с доски, подходит к собеседнику и передает ему шаблон. К концу этого этапа на доске, как правило, имеется 20 или более карточек, и ученик может общаться с различными собеседниками.

На пятом этапе ученик спонтанно (инициативно) просит разнообразные предметы и отвечает на вопрос «Что ты хочешь?».

На шестом этапе ученик отвечает на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?», «Что у тебя есть?», «Что ты слышишь?» и «Что это?», спонтанно (инициативно) просит и комментирует [1].

Как правило, невозможно полностью оказаться от PECS внезапно. Обычно это постепенный процесс. Мы видим, учащийся часто обращается к нам с речью (первое условие) и использует разные слова (второе условие) в высказываниях разного типа (третье условие), понятных всем (четвертое условие). Когда ученик подходит к собеседнику и говорит: «Я хочу три больших синих кубика» или «Я слышу звук пожарной машины», мы не требуем, чтобы он сообщил нам то же самое с помощью PECS. Мы даем ребенку три больших кубика или идем искать пожарную машину! Подобное устное взаимодействие происходит все чаще, пока однажды мы не замечаем, что учащийся за весь день ни разу не использовал PECS, а его речь при этом была такой же сложной, как если бы он обращался к нам с помощью PECS.

Таким образом, принятие решения о выборе подходящей системы коммуникации должно основываться на начальных навыках ребенка – в области визуального восприятия, мелкой моторики, разнообразия мотивационных факторов и областей интереса, а также первичных навыков коммуникации – спонтанного взгляда, приближения к окружающим людям и т.д.

Кроме этого, никто не запрещает совмещать и комбинировать системы коммуникации. Всегда можно начать с одного типа коммуникативной системы (например, селективного), и в дальнейшем, по мере того, как ребенок приобретает дополнительные навыки, ввести другой тип (например, топографический) [2].

Самое главное – это не лишать ребенка возможности общаться! В любой программе обучения должны присутствовать задания, которые помогают ребенку научиться общаться более эффективно. А способ общения – это уже по возможностям и по способностям.

Список использованной литературы:

1 Лори Фрост, Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / РБОО «Центр лечебной педагогики». – М., 2011. – 397с.

2 Руководство по обучению ребенка использованию карточек PECS./ Сост. Баймуханова М.Е. – Алматы, 2016. – 55 с.

3 Сатова А.К., Умарова С.А. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS как метод коррекции коммуникативных навыков у детей с аутизмом. ХАБАРШЫ. «Арнайы педагогика» сериясы, №2 (45), 2016

УДК: 376.4-053.

МРНТИ:14.29.37

К.Ж. Бектаева¹, М.З.Увалиева²

¹ ҚазМҚПУ, п.э.к., доцент

²ҚазМҚПУ, оқытушы пед.ғылым деф. магистрі

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫ САУАТ АШУ КЕЗЕҢІНЕ ДАЙЫНДАУ

Андатпа

Мақаланың өзектілігі – зияты зақымдалған балаларды сауаттылыққа дайындау мәселесі қарастырылып, зерттелген. Зерттеудің мақсаты– зияты зақымдалған балаларды сауаттылыққа дайындау тұжырымдамасы және әдістемесін теориялық тұғырдан негізделген. Оқу мен жазуға алғаш үйренудің бастапқы кезеңдеріндегі оқушылардың сезетін қиындығы психологиялық процестердің - есту және көру координаторларының, жалпы және ұсақ моторикалардың, кеңістік қабылдаулардың қалыптасуынан, ауызекі тілдің жетілмеуінен болады.

Зияты зақымдалған балаларды мектепке дайындау қазіргі таңда актуальды және көптеген авторлар әлі де зерттеу жүргізуде және де баланы мектепке дайындаудың жаңа әдістемесін ойластыруда. Сауат ашу (оқу мен жазу) дыбыстық талдау-жинақтау әдісі арқылы жүргізілетіні баршаға мәлім. Сондықтан әліппеге дейінгі кезеңнің басты бір талабы – балалардың дыбыс есту қабілетін дамытып, тіліміздегі түрлі дыбыстарды ажырата білуге, дыбыстық талдау-жинақтау әдістің маңыздылығы дәлелденген.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар,тіл дамыту, сауат ашуға дайындау, фонетика-фонематикалық қабылдау, дыбыстық талдау-жинақтау әдісі.

Аннотация

К.Ж. Бектаева¹, М.З.Увалиева²

¹ҚазМҚПУ, к.п.н., доцент

²ҚазМҚПУ, магистр пед.наук деф., преподаватель

Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением интеллекта

В статье рассмотрены вопросы подготовки детей с нарушением интеллекта к обучению грамоте, с целью развития сенсомоторной сферы, а также преодоления недостатков зрительного, слухового восприятия, исправления нарушенного произношения, укрепления кистей рук и выработки координаций движений пальцев. Решение данных специфических задач, безусловно, не исключает воспитания навыков звукового анализа и синтеза, обогащения словаря и грамотического строя речи.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, развитие речи, подготовка к обучению грамоте, фонетико-фонематическое восприятие, звуково-буквенный анализ.

Abstract

K.Bektaeva¹, M.Uvalieva²

¹Associate professor Candidate of Ped. Sciences

² master Ped.science Def., teacher

Preparation of children with violation of intelligence for reading and writing

In the article the issues of preparation of children with intellectual disabilities to learn to read and write, with the aim of developing sensory-motor sphere of the children, as well as overcome the shortcomings of visual, hearing, repair broken pronunciation, strengthen hands and develop coordination of movements palaces. The solution of these specific

problems, of course, does not exclude education of skills of a sound analysis and synthesis, enrichment of vocabulary and gramoticheskies structure of speech.

Key words: children with intellectual disabilities, speech and language development, preparation for literacy, phonetic-phonemic perception, sonically-Bakony analysis.

Зияты зақымдалған балаларды сауат ашуға дайындауда фонематикалық есту және дыбыстық талдау қабілетінің маңызы өте зор. Сондықтан осы зерттеу жұмысы балалардың фонематикалық түсініктерін тексеруге бағытталған.

Балалардың фонематикалық түсініктерін тексеру барысында мынадай көрсеткіштерге сүйендік:

1. Тапсырманы орындау жылдамдығы;
2. Нұсқауды түсінуі;
3. Тапсырманы орындау іскерлігі;

Зияты зақымдалған балалардың фонематикалық түсініктерін, яғни дыбысты қабылдауы мен ажыратуын, жинақтауын және сонымен қатар дыбыстық талдауын анықтауға төмендегідей тапсырмалар берілді:

Фонематикалық қабылдауы мен ажыратуын тексеруге бағытталған тапсырмалар

1-тапсырма. «Ү» дыбысын естігенде қолыңды көтер (А, О, У, Ұ, Ү)

2-тапсырма. «С» дыбысын естігенде қолыңды көтер (Ш, З, Ж, С, М).

3-тапсырма. Буындарды қайтала: та-да-та, са-ша-са.

4-тапсырма. Енді сөзді қайтала: сана-шана, бала-қала

5-тапсырма. Сөздерді қайталап айтып бер: баға-бақа, балта -балға.

Фонематикалық талдауын тексеруге бағытталған тапсырмалар

Фонематикалық талдауды тексеру үшін Л.Ф.Спированың әдістемесі қолданылды. Ол әдіс зерттеуді дауысты дыбыстан бастауды ұсынады және де ол дыбыс сөздің басында дауысты және сөздің соңында дауыссыз дыбыс тұратынын көрсеткен:

1-тапсырма. Сөздің басында тұрған дауысты дыбысты ата. «Әтеш, алмұрт, анар»

2-тапсырма. «Қасқыр» сөзіндегі соңғы дыбысты ата? Өзің бірге қосылып қасқыр деп айт.

3-тапсырма. Сөзде неше дыбыс бар екенін анықта: «Банан» сөзінде.

4-тапсырма. Сөзде неше дауысты, неше дауыссыз дыбыс бар екенін анықта: парта.

5-тапсырма. Сөзде неше буын барын анықта: алмұрт.

Фонематикалық жинақтауды тексеруге бағытталған тапсырмалар.

1-тапсырма. Берілген дыбыстардан сөз құрау. Б.А.Л дыбыстарынан қандай сөз шығады?

2-тапсырма. Берілген буыннан сөз құра. АЛ, МА буындарынан қандай сөз шығады?

3-тапсырма. Берілген сөзбен сөйлем құра: машина, қуыршақ, доп.

4-тапсырма. Осы дыбыстармен сөз ойлап тап: [А, С, Ә, Қ, Ү, У].

5-тапсырма. Осы сөзден сөйлем құрастыр: қалам, оқулық, дәптер. Мысалы: Менде әдемі қалам бар.

Зияты зақымдалған баяу дамыған балалар, әдетте сөздің дыбыстық жағын жетік меңгеріп, дұрыс сөйлей алмайды. Олардың басым көпшілігі жеке дыбыстарды («с», «з», «ш», «ж», «р», «л», «к», «г») дұрыс айта алғанымен, сөз ішінде дыбыстарды алмастырып қиналады. Әсіресе, үян, үнді дыбыстарды ажыратқанда, айтқанда қиналады.

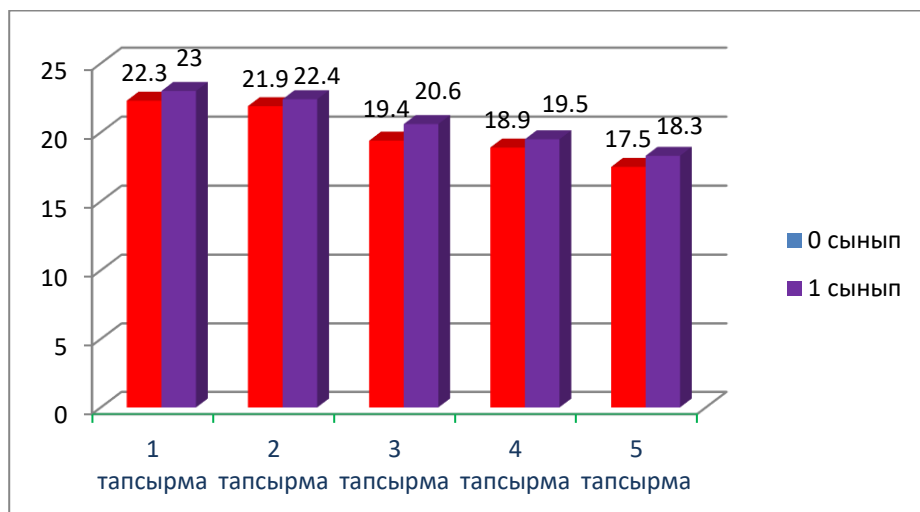
Арнайы мектептің бірінші сыныбына келген оқушылар дыбыстық талдау жасауды, сөзді дыбысқа талдауды мүлдем білмейді.

Сауат ашу (оқу мен жазу) дыбыстық талдау-жинақтау әдісі арқылы жүргізілетіні баршаға мәлім. Сондықтан әліппеге дейінгі кезеңнің басты бір талабы - балалардың дыбыс есту қабілетін дамытып, тіліміздегі түрлі дыбыстарды ажырата білуге, дыбыстық талдау жасауға үйрету.

Жалпы біздің зерттеу жұмысымыздың мақсаты бойынша белгілі бір анықтама алу үшін зияты зақымдалған (арнайы мектеп оқушылары) балаларды сауат ашуға дайындығы, яғни фонематикалық түсінігін, анықтау үшін яғни арнайы эксперимент жүргізіліп кесте құрастырылды.

Кесте №1. Фонематикалық қабылдауы мен ажыратуының көрсеткіші.

Сынып	1 тапсырма	2тапсырма	3 тапсырма	4тапсырма	5тапсырма
0 10 оқушы	22,3	21,9	19,4	18,9	17,5
1 12 оқушы	23	22,4	20,6	19,5	18,3



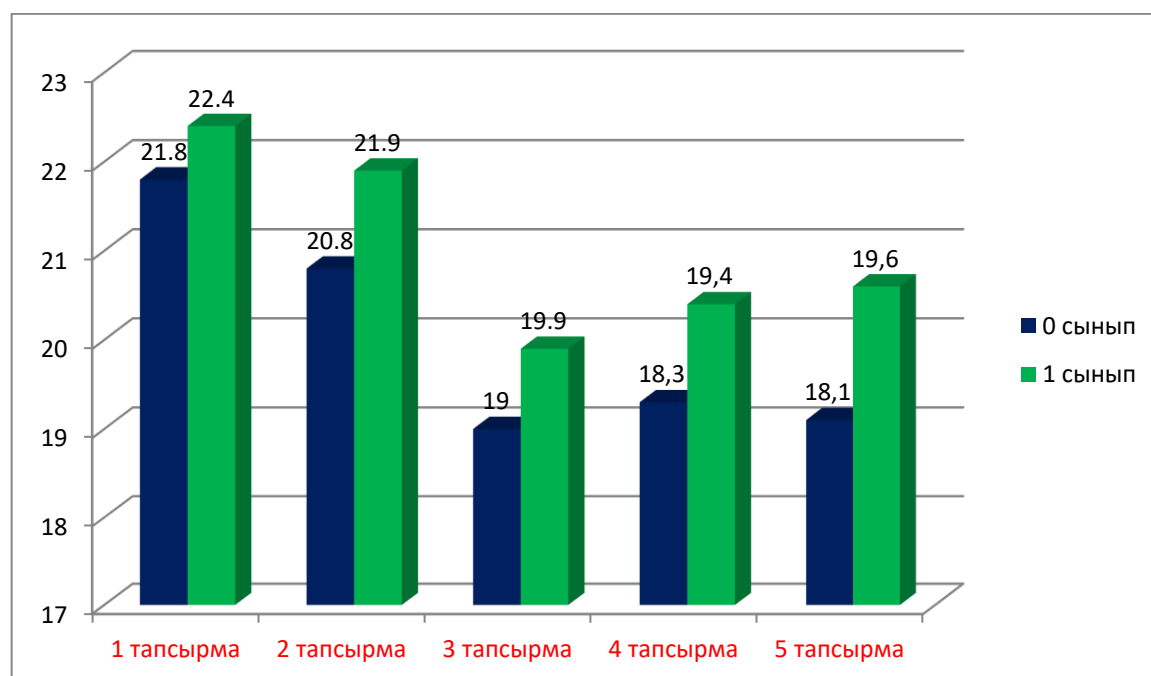
Сурет 1 – Фонематикалық қабылдауы мен ажыратуының нәтижесі

Кесте және сурет бойынша жұмыстарды талдайтын болсақ, 1 және 2 тапсырма балаларға жеңілдеу келді, өйткені кестеде көрсетілгендей балалардың жауаптары 22,3% және 23% көрсетіп тұр. 3 тапсырма 1-2 тапсырмаға қарағанда қиындау болды, себебі, балалар ұқсас буындарды шатастырып, тек бір буынды қайталай берді. Ал, 4-5 тапсырма екі сыныптың да оқушыларына қиыншылық тудырды, өйткені «с» және «ш» дыбыстарын шатастыра берді. Мысалы, «сана-шана» деген сөздің орнына «шана-шана» деп қате айтты. Яғни бала дыбыстарды шатастырғанда дыбысты бір сөзде қолданады да, ал оны басқа сөзде сол дыбысқа әуезі жағынан немесе айтылу жағынан ұқсас дыбыспен қатар келсе, алмастырып жібереді. Тапсырма күрделенген сайын, балалардың жауаптары төмендей береді.

Қорыта айтатын болсақ, зияты зақымдалған балалардың фонематикалық қабылдауы мен ажыратуы орташа деңгейде қалыптасқан.

Кесте №2. Фонематикалық талдау жағдайының көрсеткіші (%)

Сынып	1 тапсырма	2тапсырма	3 тапсырма	4тапсырма	5тапсырма
0 10 оқушы	21,8	20,8	19	18,3	18,1
1 12 оқушы	22,4	21,9	19,9	19,4	19,6



Сурет 2 – Фонематикалық талдау жағдайының нәтижесі

Кесте және сурет бойынша талдай келе, 1 тапсырма бойынша 0-сынып оқушыларының көрсеткіші 21,8%, ал 1-сынып оқушылары олардан жоғары 22,4% көрсеткіш көрсетті. 1 тапсырма екі сыныптың оқушыларына да жеңілірек болды. Бұл тапсырмаға оқушылардың көп бөлігі мұғалімнің көмегінсіз жауап берді.

2 тапсырма бойынша «қасқыр» сөзіндегі соңғы дыбысты ата деген тапсырмаға балалардың көпшілігі «р» дыбысының орнына «л» дыбысын айтты, яғни «қасқыр» деген сөзді «қасқыл» деп, «р» дыбысының орнына алмастырып «л» дыбысын айтты. 2 тапсырма бойынша 0-сынып оқушылары 20,8%, ал 1-сынып оқушылары 21,9% көрсеткіш көрсетті.

3 тапсырма бойынша балалар тапсырманы орындауда қиыншылықтар көп кездесті. Олар неше дыбыс бар деген сұраққа, дыбысты буынмен шатастырып, екі буын бар деп жауап берді, мұғалім буын мен дыбыстың айырмашылығын балаларға түсіндіргеннен кейін ғана балалардың көрсеткіші 0-сынып 19%, 1-сынып 19,9%-көрсетті.

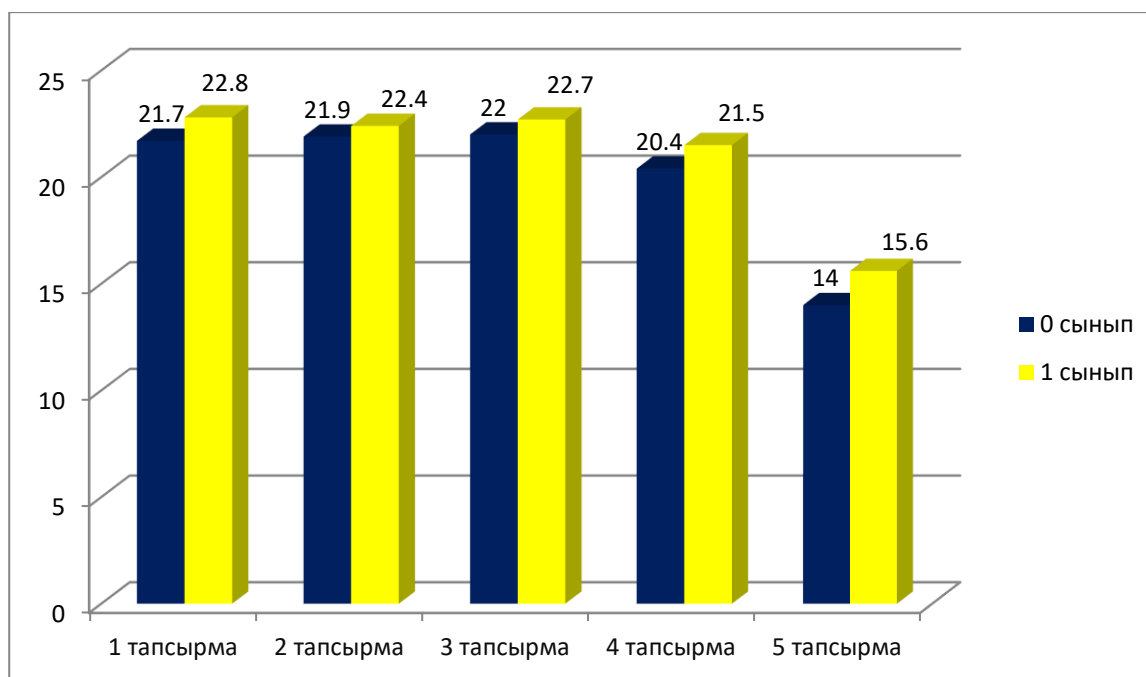
4 тапсырма бойынша балалардың жауабы мардымсыз болды. Олар дауысты дыбыспен дауыссыз дыбыстарды ажырата алмай қиналды, тек дауыссыз дыбыстан дауысты дыбыстың айырмашылығын түсіндіре отырып, яғни дауысты дыбыс - әндетіліп, созылып айтылатынын түсіндіргеннен кейін балалардың көрсеткіші 18,3%, 19,4% болды.

5 тапсырма балаларға 4 тапсырмаға қарағанда жеңілірек болды, олай дейтін себебіміз балалар сөзді буынға бөлгенде мұғалімнің көмегін көп қажет етпеді.

5 тапсырма бойынша балалардың жауаптарының көрсеткіші 0-сынып 18,1%, 1-сынып 19,6% болды.

Кесте №3. Фонематикалық жинақтауды тексеру жағдайының көрсеткіші. (%)

Сынып	1 тапсырма	2тапсырма	3 тапсырма	4тапсырма	5тапсырма
0 10 оқушы	21,7	21,9	22	20,4	14
1 12 оқушы	22,8	22,4	22,7	21,5	15,6



Сурет 3 – Фонематикалық жинақтауды тексеру жағдайының көрсеткіші

Қорыта айтатын болсақ, кесте және сурет бойынша зияты зақымдалған балалардың фонематикалық талдауы, қабылдауы мен ажыратуына қарағанда төмен деңгейде деп айтсақ болады.

Сонымен сауат ашу (оқу мен жазу) дыбыстық талдау-жинақтау әдісі арқылы жүргізілетіні баршаға мәлім. Сондықтан әліпшеге дейінгі кезеңнің басты бір талабы – балалардың дыбыс есту қабілетін дамытып, тіліміздегі түрлі дыбыстарды ажырата білуге, дыбыстық талдау жасауға үйрету.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. А.К.Аксенова, Э.В. Якубовская «Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школе» М., 1991г.

2. В.В.Воронкова «Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школе» М., 1995г.
3. Гуровец Г.В., Ленок Я.Я. Коррекционно – развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике. Дефектология . 1996. № 2.
4. Қ.Қ.Өмірбекова, В.С.Балқыбекова «Сөйлеу тілінің фонетикалық - фонематикалық жағын тексеру және дамыту» Алматы, 2003ж.

¹*Н.Джумадуллаева*

¹*воспитатель КГУ Специальной (коррекционной) школы-интернат № 9
г.Алматы.*

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ И ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТНР (тяжелыми нарушениями речи)

Анотация

В статье автор описывает основные направления коррекционной работы с детьми с ТНР и роль воспитателя в выполнении задач по коррекции речи детей.

На примерах автор попытался проследить современные направления деятельности по коррекции речи детей. Автор особо остановился на задачах работы воспитателя на занятиях и режимных моментах, обратил внимание на важность безукоризненной речи самого воспитателя, возможные ошибки в речи некоторых педагогов. Говорится о роли воспитателя в создании психологического микроклимата в классе и выборе им индивидуальных мер воздействия на ребенка, особенно в период адаптации. Автор делится своими наблюдениями в процессе адаптации первоклассников к условиям школьной жизни.

Ключевые слова: коррекционная работа, диафрагмальное речевое дыхание, ритмическая гимнастика, адаптация, приемы коррекции речи, речь воспитателя.

Андатпа

Н.Джумадуллаева

арнайы (түзеу) No 9 мектеп-интернат, Алматы. қ.

Тәрбиеші дамытудағы рөлі білім алушылардың сөз

Автор мақалада СКН бар наука балалармен коррекциялау жұмыстардың жүргізудің негізгі бағыттарына және балалардың сөздерін түзету міндеттерін орындауда тәрбиешінің рөліне сипаттама береді. Автор өзінің мектеп-интернатында жүргізілетін түзету жұмыстарын мысалға ала отырып, басты түзету міндетінің - балалардың сөйлеуін жөнге келтірудің заманауи технологиясын қалауға тырысты. Автор тәрбиешінің сабақтағы жұмысының міндеттеріне ғана тоқталып, қоймай, балалардың қызметіндегі режимдік тұстарға да тоқталып, тәрбиешінің міндетті дұрыс сөйлеу мәнеріне, кейбір тәрбиешілердің сөзіндегі қателіктерге назар аударады. Мақалада сынып ішінде психологиялық микроортаны, әсіресе бейімделу кезеңінде қалыптастырудағы тәрбиешінің орны жайлы айтылады. Автор әріптестерінің тәжірибесіне, бірінші сынып оқушыларының алғашқы жылы бейімделуіне және СКН бар балалардың сөйлеу қабілеттерінің даму процессіне жүргізілген бақылауларымен бөліседі.

Кілт сөздер: Сөздік дем, ырғақты гимнастика, бейімделу, тәсілдер арқылы жұмыс, түзету сөйлеу, сөз тәрбиеші.

Abstract

N. Dzhumadullayeva¹

¹ *tutor of Special (correctional) school No. 9*

Almaty.

Role of the tutor in development of the speech and enrichment of the lexicon of students with HVS

In article the author describes the main directions of correctional work with children and a role of the tutor in performance of correction tasks. On examples the author has tried to track modern activities on correction of the speech of children. The author has especially stopped on tasks of work of the tutor on occupations and the regime moments, has paid attention to importance of the perfect speech of the tutor, possible mistakes in the speech of some teachers. It is told about a role of the tutor in creation of a psychological microclimate in a class and the choice of individual corrective actions by him on the child, especially during adaptation. The author shares the observations in the course of adaptation of first graders to conditions of school life.

Keywords: correctional work, speech breath, rhythmic gymnastics, adaptation, methods of correction of the speech, speech of the tutor

Речь- одна из центральных функций, отражение мыслительных операций, эмоциональных состояний, средство самореализации и вхождение в социум. Она влияет на развитие психических процессов ребенка и его общее развитие. Полноценное развитие личности ребенка невозможно без формирования у него правильной речи. Если речь начинает интенсивно развиваться на втором году жизни, то к шести годам ребенок уже будет в состоянии управлять своим поведением на основе словесно обобщенной информации. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно. В

настоящее время количество школьников с различными нарушениями речи, к сожалению увеличивается. К 6-7 годам они приходят учиться к нам, в специальную школу-интернат №9, для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы.

Одной из проблем в организации коррекционной работы в школе является отсутствие современной универсальной технологии, которая необходима для работы с детьми, имеющими различные речевые нарушения. Для решения главной коррекционной задачи - исправления речи детей - необходимо комплексное воздействие на речевую деятельность ребенка во всех видах детской деятельности.

Глубокое понимание особенностей речевого и психического развития детей с тяжелой патологией, а также анализ и обобщение научной и методической литературы помогли нам понять, что в работе с этой категорией детей подход должен быть организован на коррекцию и компенсацию эмоциональных, физических, психических и речевых нарушений. Специалисты - дефектологи, нам воспитателям, сформулировали задачи, определяющие направления в коррекционной работе и выбрать наиболее приемлемые формы и методы их решения.

Первое основное направление заключается в применении педагогических воздействий, направленных на снижение состояний тревожности ребенка. Тревожный ребенок, как правило, не уверен в себе, в своих силах; любое задание вызывает у него излишнее беспокойство; во время выполнения задания очень напряжен, скован; очень быстро устает; при малейшей неудаче легко расстраивается, часто не может сдержать слезы; ему трудно сосредоточить внимание на задании. Наличие таких качеств не может положительно сказываться на освоении ребенком речевых и учебных навыков. Поэтому занятие, как правило, начинаем с игр и упражнений на снятие тревожного состояния, которые дают детям возможность успокоиться и сосредоточить внимание на дальнейшей работе.

Снижению уровня тревожности способствуют:

- создание благоприятного фона;
- формирование положительной мотивации;
- усовершенствование координационных способностей;
- повышение результативности действий;
- повышение самооценки положительных результатов;
- уменьшению напряженной деятельности;
- снижению утомляемости, продлению периода активности.

Снижению тревожности ребенка, снятию напряженности способствует релаксация, психогимнастика. Используем особые упражнения, которые помогают расслаблять мышцы рук, ног, лица, туловища. Они позволяют успокоить детей, снять мышечное и эмоциональное напряжение после сложных ситуаций, что является важным условием для становления естественной речи. На воспитательных мероприятиях я использую прием релаксации - "позитивный настрой". Под спокойную классическую музыку дети слушают, закрыв глаза, слова-описания лесной прогулки, подводной прогулки, "путешествие в космос", и другие. Это техника по-настоящему снимает напряжение у детей.

Второе направление - по согласованию с учителем - логопедом, включение упражнений и заданий по формированию диафрагмального речевого дыхания. Для того, чтобы иметь возможность свободно говорить фразами, необходимо тренировать диафрагму (самую сильную из всех мышц, участвующих и в дыхании, и в образовании голоса). Для этого надо дышать предельно глубоко, чтобы легкие наполнялись воздухом до самых нижних, широких оснований. Они приводят в рабочее состояние все органы, участвующие в дыхании и звукообразовании, - легкие, мышцы гортани, голосовые связки, диафрагму, а также дыхательные упражнения с удлиненным выдохом и произношением звуков, которые уже поставлены учителем-логопедом. Обучение правильному дыханию стараемся осуществлять через формирование осмысленности, осознанности и произвольности движений и действий. Стало правилом для воспитателей начинать день с дыхательных упражнений, продолжить их на коррекционных и других занятиях, и завершается цикл упражнений на внеклассном чтении вечером.

Третье направление включает упражнения на развитие общей (координации движений) и мелкой моторики руки. Тренируя руку, мы стимулируем развитие речевых центров головного мозга. А в результате совершенствования речи интенсивно развивается мышление. Так простые упражнения по развитию моторики рук способствуют активизации мышления и речи. На первом этапе ознакомления с комплексом пальчиковые упражнения выполняем в статичном положении с использованием предметов (палочки, колечки, маленькие мячи) и без предметов. Упражнения, как правило, сопровождаются стихотворным текстом. При подборе упражнений и текста учитываем возраст, речевые и двигательные возможности детей, лексические темы воспитательных занятий. Упражнения на развитие общей моторики движений даем с постепенным усложнением заданий. Сначала используем упражнения, в

которых как бы изолированно тренируются руки, ноги, туловище, а затем постепенно вводим упражнения, объединяющие все части тела и дыхание.

Четвертое направление - развитие артикуляционной моторики. Последнее наиболее успешно решаем при обучении детей мимической гимнастике, которая развивает воображение, выразительность движений. Мимические упражнения подбираются таким образом, чтобы на занятии использовались ранее изученные, воздействующие на развитие мышц рта, языка и нижней челюсти с учетом лексической темы. При коррекционной работе с детьми с различными речевыми нарушениями мелкую моторику пальцев рук, моторику артикуляционного аппарата гораздо эффективнее развивать параллельно с общей моторикой. Следует использовать специальные упражнения для развития общей моторики, для улучшения координации движений, выработка чувства ритма, преодоление моторной неловкости. Желательно использовать упражнения, где сочетаются стихотворный ритм и музыкальное сопровождение.

Все это является основой при планировании воспитательных мероприятий и занятий. Так, например, к Наурыззу это и игра на национальных музыкальных инструментах, и выполнение аппликаций юрты, торсыка, лепка тела коня из различных материалов, моделирование и конструирование из бумаги, например - сэукеле, работа с мозаикой - төртқулак, кошкармүйіз.

Пятое направление - это закаливание. Наша задача - постепенно и регулярно заниматься закаливанием, что приводит к усилению обмена веществ, и повышает сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям, оказывает благоприятное влияние на общее психосоматическое состояние и поведение ребенка. В качестве средств закаливания мы используем: занятия в облегченной одежде, иногда только в шортах с майкой, в хорошо проветренном зале, зарядка при открытой форточке. Большую роль в деле закаливания детей играет кружок туризма. Среди различных форм туристской работы в школе особое место занимает этнографическая экспедиция как наиболее комплексный вид исследовательской деятельности и действенный инструмент интернационального и патриотического воспитания личности. В процессе туристского экспедиционного познания обучающихся не прямо изучает избранный этнос, а образует с ним особую систему, настоящую из трех элементов:

а) изучаемого объекта; б) исследователя-наблюдателя; в) средств (инструментов) наблюдения - программы исследования и избранной методики, а также технических устройств, включенных в осуществление познавательных актов. Туристический кружок дарит радость познания родной природы и культуры народов, населяющих наш край. Еще эти походы способствуют знакомству с новыми словами, которые обогащают словарный запас детей и новые произношения слов, новых неизведанных для них культур. Все это способствует развитию речи обучающихся с ТНР.

Шестое направление - массаж биологически активных зон и игровой массаж. Воздействие на биологически активную зону осуществляется пальцами, кулачками, кистью руки в виде поглаживаний, растираний, потряхиваний, встряхиваний. Продолжительность самомассажа составляет 1-1,5 мин. В своей практике мы проводим самомассаж с целью профилактики простудных заболеваний по следующим зонам: голова ("расчесывание" волос пальцами), поглаживание лба, щек, крыльев носа, разглаживание бровей, похлопывание по щекам, подергивание кончика носа, поглаживание шеи от грудного отдела подбородку, ушных раковин, области грудной клетки, самомассаж рук, ног (ниже колена), туловища. Игровой массаж дети могут проводить друг другу через одежду. При выборе партнера для массажа обязательно учитываем пожелание ребенка.

Песенки и стихи подбираем с учетом возраста детей и лексических тем. Этот прием, мы, воспитатели, используем при чтении сказок по ролям, инсценировании пьес, скороговорок, на физминутках и т. п.

Седьмое направление - пластико-ритмическая гимнастика. Пластико-ритмическая гимнастика строится на импровизации в танце, образных движениях, предлагаемых педагогом. Занятия по ритмической гимнастике проводим с учетом общеразвивающих и коррекционных задач. Движения, выполняемые под музыку, являются основой для развития чувства ритма и двигательных способностей, позволяют свободно, красиво и правильно двигаться. Развивая чувство музыкального ритма, мы развиваем речь.

Восьмое направление - игровая деятельность. Игра сама по себе является не только тратой сил, сколько их источником. Игра развивает ребенка, укрепляет его физически и учит управлять своими эмоциями и ощущениями. Чтобы игра не утратила подлинно развивающий смысл, не превратилось лишь в способ моторного натаскивания детей, в двигательную систему включаем процесс образного мышления. Игры подбираем согласно лексическим темам, которые предусмотрены учителем-логопедом и по мере возможности с текстовым сопровождением, т.к. координация движений со словом трудно дается детям с нарушением речи, но именно это и способствует ее развитию. Таким образом, с одной стороны, двигательная активность ребенка помогает интенсивнее развивать его речь, а с другой - формирование движений происходит при участии речи.

Создание благоприятного психологического микроклимата в классе для детей с тяжелыми нарушениями речи –необходимое условие коррекционной работы. Психологическая атмосфера складывается из отношения к детям каждого педагога. Комфортным для ребенка является доброжелательный, ласковый и эмоционально положительный тон воспитателя. При таком стиле поведения педагога необходимость порицания детей сводится к минимуму. Ласку, мягкость и доброжелательность воспитателя не следует путать со вседозволенностью. Важно в общении с воспитанниками добиваться сочетания требовательности и тонкого понимания ребенка.

Очень важны личностные качества воспитателя. Это объясняется тем, что ребенок с ТНР школьного возраста наиболее ориентирован на взрослого, находящегося рядом, подражает уму в словах, оценках, чувствах, поступках. Дети с проблемами в развитии зачастую ранимы, обидчивы, повышено эмоциональны. Воспитателю детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо уметь правильно оценить состояние ребенка, его поступки, его причины; уметь сопереживать ребенку, добиваться его расположения и взаимопонимания, а не беспрекословного подчинения.

Адаптация ребенка с общим недоразвитием речи в коллективе –важный момент. Для ребенка, начавшего посещать нашу школу-интернат, незнакомая ранее среда (режим, помещение, дети, педагоги, занятия) требуют адаптации. Ученику трудно перестроиться, привыкнуть к новой обстановке. У некоторых детей нервное напряжение перерастает в конфликты, реакции, неудовольствия, протеста. Может наблюдаться ежедневный невротический плач по утрам, невротическая рвота, потеря аппетита, агрессивность. Привыкание при спокойной, комфортной обстановке в классе, доброжелательном мягком отношении воспитателя, проходит безболезненно для ребенка. В случае затянувшегося периода адаптации, когда посещение школы превращается для ребенка и его родителей в мучение, следует обратиться за помощью к школьному психологу. Специфика работы воспитателя в классах с тяжелыми нарушениями речи определяется имеющимися у каждого ребенка:

- речевыми нарушениями;
- неполной сформированностью процессов, связанных с речевой деятельностью (внимания, памяти, словесно-логического мышления, мелкой моторики);
- особенностями личности ребенка.

Воспитатель часто сталкивается с нестандартным поведением ребенка (отказ идти на прогулку, участвовать в занятии, отсутствие дистанции в общении со взрослыми и т. д.). Использование традиционных методов в подобных случаях безрезультатно. Педагог должен понимать, что негативизм (противодействие просьбам) обычно возникает как защитная реакция ребенка на психологическое давление. Единственный способ - отвлечь внимание ребенка, найти ему интересное, активное двигательное занятие. Важно учитывать, что бережный вдумчивый, сугубо индивидуальный подход к каждому проблемному ребенку будет способствовать преодолению речевого нарушения.

Обогащение, уточнение и активизация словарного запаса детей происходит в процессе всех режимных моментов. Воспитатель находится с детьми в течение всего дня в самой разной обстановке: в раздевалке, в умывальной комнате, спальне, игровом уголке, на участке. и в других местах, где имеется широкая наглядная база для формирования словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи. Кроме того, в течение дня (в отличие от учителя-логопеда), воспитатель имеет возможность многократного повторения и закрепления новых слов, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь ребенка. Во время умывания, дежурств, коллективного труда, одевания на прогулку, проведения внеклассных мероприятий, воспитатель своими вопросами побуждает детей к речевому общению. Например, при одевании детей на прогулку, воспитатель спрашивает: " Что ты делаешь?", "Что надевает Василина ?", " Алидар, скажи Санжару, чтобы он надел головной убор", и т.д.

Необходимо вести систематический контроль произношения поставленных звуков и грамматикой речи. Воспитателю необходимо исправлять ошибки детей не только на занятиях, но и на протяжении всех режимных моментов. Очень важно, чтобы ошибки исправлялись воспитателем корректно. Нельзя дразнить ребенка, высмеивать его, так как это может спровоцировать снижение речевой активности или негативизм, замкнутость, отрицательное отношение ребенка к воспитателю. Методика исправления ошибок на занятии и вне занятия отличаются друг от друга. Во время игры, бытовой деятельности не следует привлекать внимание детей к ошибкам кого-либо из них. Воспитатель, используя перерыв в игре, зовет к себе ребенка и работает с ним над исправлением ошибки индивидуально. Если ошибка встречается в обращении к педагогу, то воспитатель предлагает ребенку правильный ответ и просит повторить сказанное. На занятиях ошибки ребенка фиксируются воспитателем, к исправлению неточности привлекаются все дети класса. Сам воспитатель исправляет грамматические ошибки в том случае, если это не могут сделать дети. Ошибки в произношении также исправляются по ходу ответа, от ребенка следует добиваться проговаривания правильного варианта.

Речь воспитателя, который постоянно находится в поле зрения ребенка с ОНР, является важным источником, из которого дети получают образец родного языка, культуры речи. Воспитательный эффект речи педагога возможен в случае, когда есть особый подход к отбору речевого материала. Всегда и везде, во время всех режимных моментов, на специальных занятиях речь воспитателя должна являться не только способом передачи информации, но и способом восприятия детьми правильной примерной речи.

Анализ педагогической литературы и практический опыт показывает, что в речи педагогов встречаются следующие недостатки:

- нечеткое артикулирование звуков в процессе речи;
- побуквенное произнесение слов, когда слова произносятся так, как пишутся («что» вместо [што], «его» вместо [ево]);
- произнесение слов с акцентом или с характерными особенностями местного говора;
- неправильное ударение в словах;
- монотонная речь, при которой у детей резко снижается интерес к содержанию высказывания;
- ускоренный темп речи, что очень затрудняет понимание речи детьми;
- многословие, наслоение лишних фраз;
- насыщение речи сложными грамматическими конструкциями и оборотами;
- использование просторечий и диалектизмов, устаревших слов;
- частое неоправданное употребление слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: (Ангелиночка, вымой ручки! Каролина, убери чашечку со столика!);
- засоренность речи словами-паразитами (ну, вот, так сказать и т. п.);
- копирование речи малышей, ("сюсюканье");
- использование в речи слов непонятных детям без уточнения их значения и т. д.

Воспитателю необходимо:

- правильно произносить все звуки родного языка;
- четко произносить и артикулировать звуки, ясно проговаривать окончания слов и каждое слово во фразе;
- строго придерживаться в речи орфоэпических норм, правильно ставить ударение в словах;
- использовать средства интонационной выразительности речи: силу голоса, тембр, логические ударения, паузы;
- в общении с детьми пользоваться речью слегка замедленного темпа, умеренной громкости;
- связно в доступной форме передавать содержание текстов, точно используя слова и грамматические конструкции с учетом возраста ребенка и уровня его речевого развития;
- использовать в разговоре с детьми и персонала доброжелательный тон.

Создать здоровую речевую среду для воспитанников не легко, учитывая влияние и воздействие информационных потоков вне школы. Современные школьники хотят не только слушать воспитателя, подражая ему, повторяя слова и предложения, но и хотят проявлять самостоятельность, активно участвовать в обучении, применять свои знания, творить что-то новое.

При ведущей роли учителя-логопеда в коррекционном процессе по преодолению речевых нарушений, коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем, чрезвычайно важны и тесно связаны с задачами учителя-логопеда. Это:

- развитие восприятия, внимания, памяти, мышления у детей с речевыми нарушениями;
- развитие слухового внимания и памяти, фонематического восприятия;
- совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики у детей;
- автоматизация произношения звуков, поставленных учителем-логопедом;
- уточнение, закрепление и автоматизация отработанного учителем-логопедом лексического материала на занятиях и в режимных моментах;
- закрепление сформированных учителем-логопедом грамматических категорий;
- формирование диалогической монологической речи у воспитанников;
- закрепление умений звуко-слогового анализа;
- закрепление в повседневной жизни опыта, речевых навыков, полученных на логопедических занятиях;
- сочетание всех видов деятельности школьников с развитием и коррекцией речи;

- формирование положительных навыков общего и речевого поведения, развитие умения пользоваться речевыми средствами общения;
- обеспечение необходимой познавательной и мотивационной базы для формирования речевых умений.

Решение поставленных коррекционных задач осуществляется воспитателем на специально организованных занятиях, а также в течение всего времени пребывания ребенка в школьном учреждении в течение дня и ночи. Создавая здоровую речевую среду, воспитатель должен ориентироваться на определяющих направлениях в коррекционной работе с детьми с ТНР, найти выход не только на решение речевых проблем ребенка, но и на компенсацию эмоциональных, физических, психических нарушений, часто сопутствующих нарушениям речи

УДК 376.4

МРНТИ 14.29.23

А.К.Ерсарина¹, Юлдабаева Д.Р.², Токарева А.Н.³, Мерғалиева Т.Е.⁴

¹к.психол.н., заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

² педагог-экспериментатор лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

³ педагог-экспериментатор лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

⁴ педагог-экспериментатор лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, г.Алматы, Казахстан

ОПЫТ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Многочисленными исследованиями доказано, что раннее вмешательство в отклоняющееся развитие ребенка наиболее эффективно в аспекте социально-педагогической абилитации, так как нарушения развития организма могут быть исправлены тем легче, чем раньше они обнаружены.

В настоящее время одним из самых эффективных и перспективных направлений раннего вмешательства стали различные формы групповой работы с ребенком и его семьей, в которой родителям отводится активная роль в стимуляции развития ребенка на занятиях, а специалистам – роль помощника и консультанта. В Казахстане в условиях государственных организациях для детей раннего возраста пока практически не используются групповые методы работы с детьми и их семьями.

В статье описываются опыт проведения групповых занятий для детей раннего возраста с задержкой психомоторного развития (синдромом Дауна) и родителей. Изложены различные модели групповой работы, основные принципы, методы, цели, задачи и краткое содержание программы групповых занятий. В работе также проанализирована эффективность групповой работы с детьми и родителями.

Ключевые слова: дети раннего возраста, раннее вмешательство, задержка психомоторного развития, родители, социально-педагогическая реабилитация, групповая работа с ребенком и семьей.

Аңдатпа

А.К.Ерсарина¹, Юлдабаева Д.Р.², Токарева А.Н.³, Мерғалиева Т.Е.⁴

^{1,2,3,4}психологиялық ғылымдар кандидаты, түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының меңгерушісі, педагогтар

Алматы қаласы, Қазақстан

Психомоторлық дамуының тежелісі бар ерте жастағы балалармен топтық жұмыс жүргізудің тәжірибесі

Баланың ауытқушылық дамуына ерте қолдау көрсету әлеуметтік-педагогикалық оңалту аспектісінде ең тиімді болып табылады, өйткені ағзаның даму бұзылысы неғұрлым ерте анықталса, түзетілуі де оңай болады.

Қазіргі кезде ерте оңалту көрсетудің ең тиімді және перспективалық бағытарының бірі баламен және оның отбасымен топтық жұмыс жүргізу болуда, мұнда сабақ барысында баланың дамуын ынталандыру үшін ата-аналарына белсенді рөл беріледі, ал мамандар – көмекші және кеңесші рөлін атқарады. Қазақстанда мемлекеттік

ұйымдар жағдайында балалармен және олардың отбасыларымен топтық сабақтар өткізу тәсілдері әзірге қолданылмай келеді.

Мақалада психомоторлық дамуының тежелісі бар ерте жастағы балалармен (Даун синдромы бар) және олардың ата-аналарымен топтық сабақтар жүргізудің тәжірибесі суреттеледі. Топтық сабақтар бағдарламасының түрлі үлгілері, негізгі қағидалары, әдістері, мақсаттары, міндеттері және қысқаша мазмұны беріледі. Сонымен бірге жұмыста балалармен және олардың ата-аналарымен топтық жұмыс жүргізудің тиімділігі сараланады.

Түйінді сөздер: ерте жастағы балалар, ерте қолдау көрсету, психомоторлық дамуының тежелісі, ата-аналар, әлеуметтік-педагогикалық оңалту, баламен және оның ата-анасымен топтық жұмыс.

Abstract

A.K. Ersarina¹, Yldabaeva D.R.², Tokareva A.N.³, Mergaliyeva T.E.⁴

^{1,2,3,4}1c. ps s., head and and teacher-experimenter of the laboratory of comprehensive/complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy

Almaty, Kazakhstan

Experience of group work with children of early age with psychomotor development delay

Many researches have proved that early intervention in aberrant development of the child most effective for socio-pedagogical habilitation, as physic developmental disorders can be corrected easier if they are detected earlier.

Nowadays one of the most effective and promising directions for early intervention were the various forms of group work with the child and his family, in which parents are given an active role in stimulating the development of the child in the study and specialists the role of assistant and adviser. In Kazakhstan in state institutions for early-aged children, group work with children and their families have not been yet used practically.

The article describes the experience of group lessons with children of early age with psychomotor development delay (Down's Syndrome) and their parents. Various models of group work, the basic principles, methods, goals, objectives and a summary of the programs of group lessons are presented. In addition, the paper has been analyzed the effectiveness of group work with children and parents.

Key words: early childhood, early intervention, delayed psychomotor development, parents, socio-pedagogical rehabilitation, group work with the child and family.

Раннее вмешательство в нарушенное развитие ребенка представляется наиболее эффективным и перспективным решением проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями [1]. В настоящее время системы раннего вмешательства в различных странах создаются в условиях активного внедрения социальной модели ранней помощи детям с проблемами развития. Изложим основные принципы социальной модели раннего вмешательства [2]:

- жизнь ребенка в семье. Без постоянных эмоциональных отношений, которые существуют только в семье, полноценное развитие ребенка невозможно.

- междисциплинарная команда специалистов, которые при оказании профессиональной помощи ориентируются на потребности и возможности ребенка и его семьи.

- семейно-центрированный подход, предполагающий активное участие родителей на всех этапах раннего вмешательства, начиная от запроса и оценки развития ребенка, разработки программы развития, ее реализации и заканчивая оценкой ее эффективности и внесение в нее изменений.

- опора на сильные стороны ребенка и семьи. Основной акцент при оценке и проведении программ развития делается не на ограничения ребенка и семьи, а на выявление их возможностей и ресурсов.

- коммуникативная и социальная направленность программ развития. Развитие ребенка должно происходить через общение и обычные виды активности в семье и социальном окружении.

- нормализация жизни ребенка и семьи - максимальное приближение семьи ребенка к нарушениями развития к жизни других семей: участие в повседневной жизни, различной видах социальной активности, интеграция в общество.

Вышеизложенные принципы раннего вмешательства обусловили применение новых подходов к социально-педагогической абилитации детей в возрасте от 0 до 3-х лет. Одним из наиболее перспективным направлением стали программы групповой работы с детьми, где главными воспитателями и педагогами являются сами родители, а специалисты помогают и поддерживают в воспитании и развитии детей [3,4]. В групповой работе с семьей маленького ребенка используют три основные модели: традиционную, современную и группу социализации (см.таблицу 1.)

Таблица 1. Характеристика моделей групповой работы

Модель	Принципы групповой работы
--------	---------------------------

групповой работы	
Традиционная модель	<ol style="list-style-type: none"> 1. Специалист определяет чему и как учить ребенка и родителя. Мама и ребенок выполняют указания специалиста. 2. Обучение осуществляется строго по плану, достаточно быстрым темпом и немедленной обратной связью. 3. Внимание фокусируется на том, что ребенок не умеет и этому целенаправленно обучают.
Современная модель	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок и взрослый — партнеры, они примерно равны. Работа ведется не над ребенком, а вместе с ним. 2. Преобладает деятельность, которую выбирает сам ребенок; обучающий материал - исходя из интересов ребенка, без требования немедленной обратной связи. 3. Внимание фокусируется не на том, чего ребенок не может делать, а на том, что он способен делать сейчас, чтобы достичь чего-то большего.
Группа социализации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Акцент на взаимодействии пары «мама-ребенок». Специалист способствует укреплению взаимоотношений пары, а не руководит родителем и ребенком. 2. Отсутствует специально организованное обучение каким-либо конкретным навыкам. Все организовано так, как будто происходит само собой, когда дети подражают друг другу или их обучают родители.

В настоящее время в Казахстане активно внедряется социальная модель поддержки людей с ограниченными возможностями. Однако в специальных организациях образования – реабилитационных центрах и кабинетах психолого-педагогической коррекции, оказывающих психолого- педагогическую помощь детям раннего возраста используются в основном традиционные методы работы, суть которых сводится к одному принципу: сам специалист определяет содержание развивающего обучения, направленное на коррекцию недостатков без учета запросов и мнения родителей. Групповая форма работы с детьми раннего возраста с активным привлечением родительского потенциала в государственных организациях практически не используются. В связи с этим, изучение и применение групповых методов работы в раннем вмешательстве стало темой наших исследований.

Был изучен практический опыт групповой работы с детьми раннего возраста с различными проблемами в развитии в Институте раннего вмешательства г.Санкт-Петербурга (обучение на рабочем месте). Теоретико-методологическими основами программы стали:

1. Культурно-историческая концепция (Л.С.Выготский), теория привязанности (Д.Айнсворт).
2. Современные исследования о раннем развитии ребенка и современные подходы к реабилитации детей с проблемами в психомоторном развитии.
3. Теория сенсорной интеграции (Дж.Айрис) и концепция уровневого строения психики человека и общения (Е.В.Максимова).
4. Метод глобального чтения в развитии речи (Метод Домана-Маниченко).

Следующим этапом работы стало разработка программы групповой работы с детьми и семьями, подбор методов и приемов развивающего обучения. В качестве бенефициарной группы были выбраны дети от полутора до двух лет с задержкой психомоторного развития (синдромом Дауна) и их родители. Всего было проведено две сессии для двух групп, по 5 детей и мам в каждой группе.

Перед проведением групповой развивающей работы с целью оценки проблем развития ребенка (что трудно в повседневной жизни) и запросов семьи проводилось обследование в рамках Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ)-ДП по следующим областям развития в сфере активности и участия (d): научение и использование опыта (d1); общие задачи и указания (d2); коммуникация (d3); мобильность: крупная и мелкая моторика (d4); забота о собственном теле и здоровье (d5); общественная жизнь (d7) [5]. Также родителям предлагалась оценочная KID-шкала (родительский опросник) для оценки уровня развития ребенка и родительская анкета [2].

На основе результатов обследования и запросов родителей была составлена групповая программа развития. В качестве базовой была выбрана современная модель групповой работы с элементами традиционной модели. Были определены принципы групповой работы [3]:

1. Семейно-центрированный подход
 - программа помощи должна строиться на основе запроса и потребностей семьи и со знанием контекста семьи;

- работа должно быть центрирована не отдельно на ребенке, а на взаимодействии матери и ребенка;

- опора на сильные стороны ребенка и семьи, их возможности и ресурсы.

2. Личностная ориентированность и индивидуальный подход: отношение к ребенку как активной личности, имеющей не только проблемы, но и собственные потребности и мотивы. Задача специалистов - учитывать потребности ребенка и создать для развития подходящие условия.

3. Социальная, коммуникативная направленность: создание ситуаций, в которых бы ребенок испытывал необходимость использовать формируемые навыки в обычной повседневной жизни: игре, общении и социальном взаимодействии.

Были определены основные цели групповой работы. Цель работы с родителями - помочь родителям во взаимодействии и общении с ребенком в повседневной жизни; обучении ребенка необходимым для этого коммуникативным, двигательным, речевым, социальным, когнитивным навыкам. Цель работы с ребенком — способствовать нормализации общения и взаимодействия ребенка с семьей; обучение детей различным навыкам: коммуникативным, когнитивным, двигательным, навыкам самообслуживания.

Была разработана экспериментальная программа групповой работы, основными направлениями которой стали:

- развитие общения и взаимодействия ребенка с мамой;
- формирование коммуникативных навыков (мимика, жесты, звукоподражания и слова);
- развитие сенсомоторной сферы и формирование двигательных навыков;
- стимуляция умственного и речевого развития;
- формирование социально-бытовых навыков

Групповые занятия проводились один раз в неделю продолжительностью 2 часа в течении 5 месяцев (18-20 групповых занятий). Структура каждого занятия включала в себя следующие этапы: приветствие, музыкально-двигательный и логоритмический блок, коммуникативные игры, сенсомоторная активность (игры с неструктурированным материалом и физические упражнения), познавательный блок, социально-бытовой блок. Коммуникативная направленность и собственная активность ребенка лежали в основе всех видов активности ребенка в группе. Для развития коммуникации, понимания речи и собственной речевой активности использовался также метод глобального чтения (карточки Домана- Маниченко).

Развитие коммуникации и социального взаимодействия достигалась через решение следующих задач:

- улучшение понимания мамами чувств, потребностей и намерений своего ребенка;
- развитие умения поддерживать и стимулировать собственную активность ребенка;
- формирование эффективного взаимодействия мамы и ребенка на телесном, эмоциональном и когнитивно-речевом уровне;
- стимуляция общения детей между собой;
- расширение средств общения: мимика, жесты, звукоподражания и слова.

Сенсомоторное развитие было направлено на:

- повышение физического (мышечного) и психического тонуса
- освоение вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений
- формирование баланса и постурального контроля
- формирование навыков ползания, умения стоять и ходьбы
- развитие зрительной моторной координации, мелкой моторики

На каждом занятии проводилась игра с неструктурированным материалом (фасолью, гречкой, кинетическим песком, мыльной пеной, водой). Такие игры, помимо тактильной стимуляции, способствовали развитию собственной активности ребенка через активизацию интереса, потребности, мотивов к выполнению собственных решений. В ходе таких игр создавались хорошие условия для практического взаимодействия мамы и ребенка.

Познавательный блок включал в себя игры на развитие слухового и зрительного восприятия, формирование соотносящих и орудийных действий с предметами, процессуально-игровых действий с игрушками. Также велась работа по развитию понимания речи и стимуляции собственной звуковой и речевой активности.

Социально-бытовой блок был направлен на формирование следующих социальных навыков и представлений:

- узнавание и различение себя и своих близких, своей одежды (соотнесение фотографий с реальными лицами и предметами).

- умение самостоятельно есть ложкой, пить из чашки (совместное чаепитие мам, детей и

специалистов); снимать и одевать шапку, носки.

По окончании сессии проводилась повторная оценка развития детей как специалистами, так и родителями. Оценка развития осуществлялась также в рамках МКФ; родители заполняли родительский опросник CDI-шкалу, а также анкету «Оценка динамики развития ребенка». Приведем пример сравнительной оценки и динамики развития на конкретном случае (см.таблицу 2.).

Таблица 2. Динамика развития ребенка с задержкой психомоторного развития.

Возраст	На начало занятий		На начало занятий	
	Развитие ребенка	Шифр МКФ	Развитие ребенка	Шифр МКФ
Факт-й Возр-т. в начале 18 мес. в конце. 23 мес. Ментал. Возр-т KID-CDI шкала в начале 7,6мес. в конце. 12мес.	1.Слабо наблюдает и подражает взрослым, игнорирует помощь мамы.	d 131.3	1.Наблюдает, ожидает и повторяет действия матери в эмоциональных играх с ней.	d 131.1
	2. Ограниченно общается с мамой, не поддерживает диалога, избегает взаимодействия с ней.	d 350.3	2.Поддерживает диалог и взаимодействие в эмоциональных играх с мамой.	d 350.1
	3.Недостаточно хорошо понимает обращенную речь и недостаточно использует жесты в общении.	d310.3	3.Выполняет просьбы «дай», «поцелуй маму», жесты «дай пять», «привет», «пока», согласия, «нет».	d310.2
	4.В действиях с предметами подолгу застревают на ротовом исследовании и неспецифических манипуляциях.	d315.3	4.Практически не берет предметы в рот, предпочитая действия с ними: бросает в емкость, достает, вставляет в отверстие, катает машину и пр.	d315.1
	5. Не сформирован пальцевой захват предметов.	d155.3	5. Захватывает мелкие предметы двумя пальчиками.	d155.1
	6. Не встает сам на ноги, не ходит.		6. Встает сам и ходит держась за опору.	
	7.Не ест сам ложкой.	d445.1.	7. Может единично тянуть ложку в рот.	d445.0.
		d415.2.	d415.1.	
		d550.2.	d550.1.	

Примечание. Степень выраженности проблем отражена в числах, стоящих после точки шифра d131.2, от минимальных – 1 балл, до выраженных – 4балла.

Результаты анкетирования родителей выявляют положительную динамику по всем показателям психического развития. В результате групповой развивающей работы у всех 10 детей отмечалась

положительная динамика по всем областям психического развития. Эффективность групповой работы проявилась в следующих показателях:

1. Улучшение или полное формирование конкретного навыка: научился ползать, ходить, кушать ложкой, смотреть на предмет и брать его рукой, использовать жест «нет» и «да», вставлять пазлы и т.д.);
2. Расширение арсенала и повышения качества активности и участия детей в различных сферах жизни (стал сидеть с семьей за столом и сам кушать, стала играть с сестрой в мячик, прятки проявлять интерес к сверстникам, играть с детьми на площадке и т.д.);
3. Улучшение взаимодействия и общения пары мать-дитя: повышение уверенности и компетентности родителей в воспитании своих детей, расширении арсенала различных видов совместной деятельности с детьми и навыков использования развивающих и поддерживающих стратегий в обычной повседневной жизни семьи.

Список использованной литературы:

1. Р.А.Судейменова. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. Алматы 2001.
2. «Нет «необучаемых детей»: Книга о раннем вмешательстве /под ред. Е.В.Кожевниковой, Е.В.Клочковой. – СПб., 2007.
3. Служба раннего вмешательства: Методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи. 2-е издание, дополненное. / Л.В.Блохина, С.В. Калинина, Н.И. Морозова, Л.В. Самарина, Т.И. Сивухина, И.И. Торопова. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. - 2010.
4. Балобанова В.П., Пасторова А.Ю. Групповая работа с детьми раннего возраста: Учебно-методическое пособие для специалистов, работающих с маленькими детьми. - СПб: ИРАВ, 1998.
5. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, краткая версия. \ Всемирная Организация Здравоохранения 2001.

Петренко Елена Петровна¹

¹дефектолог ДОУ №33

Акционерного Общества

«Алмалыкский горно-металлургический комбинат», г. Алмалык,

соискатель кафедры коррекционной педагогики

ТГПУ им. Низами, Ташкент

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ УЗБЕКСКО-РУССКОГО ДВУАЗЫЧИЯ

Аннотация

Автор статьи, используя научный инструментарий и данные эксперимента, подтверждает тезис о том, что «только при систематическом развитии фонематического слуха гарантировано своевременное исправление звукопроизношения, обогащение и активизация словарного запаса, формирование грамматического строя, связной речи». Особое значение эта работа приобретает при обучении детей в условиях двуязычия.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое нарушение речи, формирование фонематического слуха, обучение в условиях узбекско-русского двуязычия.

Petrenko Elena Petrovna¹

¹ speech pathologist of preschool educational institution No. 33

Joint-stock company

"The Almalyk mining and smelting plant", Almalyk,

applicant of department of correctional pedagogics

TGPU of Bottoms, Tashkent

Features of formation of phonemic hearing at preschool children with phonetik-phonematic violation of the speech in the conditions of the uzbek-russian bilingualism

Only at regular development of phonematic hearing the duly correction of a pronunciation of sounds, enrichment and activation of a dictionary stock, formation grammatic building, coherent speech is guaranteed. The special importance this job gets at training children in conditions of bilingual.

Key words: phonetic-phonematic infringement of speech, formation phonematic of hearing, training in conditions of Uzbek-Russian bilingual.

Андамна

Петренко Елена Петровна¹

№33 мектепке дейінгі білім беру мекемесі, дефектолог

«Алмалық тау-кен – металлургия комбинаты» Акционерлік қоғамы, Алматы қаласы

Өзбек-орыс екі тілділік жағдайында фонетикалық-фонемиялық сөйлеу тілінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың фонематикалық естүін қалыптастыру ерекшеліктері

Мақаланың авторы ғылыми құралдар мен эксперименттік деректерді пайдаланып, «фонемалық естуді жүйелі түрде дамытқан жағдайда ғана дыбыс, байыту және сөздік қорын белсендіру, грамматикалық жүйені қалыптастыру, келісілген сөйлеу» деп тұжырымдайды. Балаларды екі тілділік жағдайында оқыту кезінде осы жұмысқа ерекше мән беріледі.

Түйін сөздер: фонетико-фонематикалық сөйлеу бұзылысы, фонематикалық естудің қалыптастыру, өзбек-орыс екі тілділік жағдайында оқыту

Развитие фонематического слуха у дошкольников, имеющих нарушения речи – очень важный раздел в системе всей коррекционной работы. Многие исследователи (Г.А.Каше, Т.А.Ткаченко и др.) отводят формированию фонематического слуха ведущее место в комплексном подходе к коррекции речевых нарушений. Только при систематическом развитии фонематического слуха гарантировано своевременное исправление звукопроизношения, обогащение и активизация словарного запаса, формирование грамматического строя, связной речи. Поэтому мы в своей работе уделяем огромное значение развитию фонематического слуха. [1,5]

Эта работа делится на развитие фонематического восприятия и формирование фонематического анализа. Работа ведется от простого к сложному: от восприятия и узнавания неречевых звуков переходим к различению одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру, различению слов, близких по звуковому составу, дифференциации слогов, фонем, к формированию навыков звукового и слогового анализа – от элементарного звукового анализа к определению места звука в слове, полному звуковому и слоговому анализу и синтезу. [2]

Рассмотрим подробнее эту работу по этапам и периодам обучения.

Согласно нашей коррекционной программе, мы предлагаем выделить 4 периода обучения детей в течение учебного года. Так, в летнем подготовительном периоде мы рекомендуем проводить самые простые игры и упражнения на развитие фонематического восприятия – на различение неречевых звуков и различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру. На это направлены следующие задания: угадывать, откуда идет звук; угадать предмет по звуку; сравнивать, как воспринимается одно и то же слово, произнесенное с различной силой и высотой; называть как можно больше звуков, идущих из определённых источников (из коридора, с улицы, из соседней группы и др.); угадать, чей это голос, чьи шаги; составлять рассказ о звуках, произносимых ведущим; называть «звукоподражательные» слова; различать музыкальные звуки. На этапе узнавания неречевых звуков и различения одинаковых звукокомплексов по высоте, силе, тембру используем следующие игры и упражнения: «Разные звуки», «Угадай, на чем играю», «Коробочки», «Посидим в тишине», «В магазине», «Услышь шепот», «Узнай по голосу», «В лесу», «Где потерялся ветерок?», «Три медведя», «Кто в домике живет?» и др. [4]

Далее, во 2 периоде обучения, можно повторить с детьми игры и упражнения, в которых они испытывали затруднения, и переходить к более сложным заданиям. На этом этапе ведется работа по различению слов, близких по звуковому составу («Рифмушки-нерифмушки», «Похожие имена», «4 лишнее слово», «Найди похожее по звучанию слово», «Доскажи словечко»), дифференциации слогов («Назови лишний слог», «Повтори слоговую цепочку»), дифференциации фонем («Паровозик», «Кто зовет?», «На плите сварилась каша» и др.). Как видно из предлагаемого примерного планирования, задачи по разделам усложняются. В работу по развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза включаются упражнения по различению слов, близких по звуковому составу, дифференциации слогов, фонем. Как видим, здесь работа ведется «ступеньками», по принципу «от общего к частному»: от слов к отдельным фонемам.

На 3 этапе формирования навыков звукового анализа работа ведется также «ступеньками»: сначала идет формирование навыков элементарного звукового анализа, выделение звука из слова на слух («Дружные звуки», «Угадай, какой звук с тобой играет в прятки»), выделение звуков из

собственной речи на слух («Звуки спрятались», «Четвертый лишний», «Найди друзей»). Дети учатся выделять заданный звук в начале, середине, конце слова:

- а) гласных в начале слова;
- б) гласных в конце слова;
- в) анализ и синтез обратных слогов;
- г) согласных в конце слова;
- д) согласных в начале слова;
- е) анализ и синтез прямых слогов;
- ж) анализ ряда гласных.

Предлагаются дидактические игры на преобразование слов: д/и «Подвижные буквы», «Наборщик», «Подбери слово к схеме», «Подбери схему к слову», «Что не так?», «Превращения слов» и др. [3]

На этапе формирования навыков звукового анализа сначала идет формирование навыков элементарного звукового анализа, выделение звука из слова на слух, выделение звуков из собственной речи на слух. Предлагаются дидактические игры на преобразование слов, которые формируют у детей практические навыки владения звуковым анализом и синтезом, развивают наблюдательность в отношении языковых явлений. На фронтальных занятиях проводим подробный анализ артикуляции изучаемого звука, даем ему полную характеристику (гласный или согласный, звонкий или глухой, твердый или мягкий согласный), делим слова на слоги, составляем звуковые и слоговые схемы слов, читаем и печатаем слова.

На этом этапе на развитие слухового восприятия, анализа и синтеза направлены следующие задания:

- а) слоговой и звуко-буквенный анализ и синтез слов типа *СГС, СГСГ, СГСС, ССГС* (*С* – согласная, *Г* – гласная);
- б) учить различать гласные – согласные, звонкие – глухие согласные, твердые – мягкие согласные; учить давать характеристику звукам;
- в) деление слов на слоги, слоговые схемы, слогообразующая роль гласных, выделение ударного слога;
- г) учить составлять схемы слова, подбирать слова к схеме;
- д) написание предложения с большой буквы;
- е) работа над интонацией, знакомство со знаками препинания (см. также работу над просодикой).

В 4 периоде обучения работа по формированию фонематического слуха и элементарного анализа и синтеза еще больше усложняется: переходим к упражнениям по звукобуквенному анализу слов с мягкими согласными, слов типа *СГСГС, ССГСГ, СГССГ, СГСГСГ*; выкладыванию слов (работа с кассой), чтению. Упражнения ведутся опять «лесенкой»: выделение звуков из слова по представлению, выделение первого и последнего звука в слове, упражнения на определение места звука в слове (начало, середина, конец), самостоятельный подбор слов с заданным звуком. Завершающий этап работы – усвоение навыков полного звукового анализа: последовательный звуковой анализ с опорой на схему слова и фишки, последовательный звуковой анализ с использованием фишек без готовой схемы, последовательный звуковой анализ без опоры на внешние средства, формирование навыков слогового анализа и синтеза.

На этом этапе на развитие слухового восприятия, анализа и синтеза направлены следующие задания:

- а) продолжаем учить детей давать характеристики звукам;
- б) упражнения по формированию звукобуквенного анализа слов с мягкими согласными; слов типа *СГСГС, ССГСГ, СГССГ, СГСГСГ* (*С* – согласная, *Г* – гласная) и др.;
- в) выкладывание слов (работа с кассой), анализ, чтение;
- г) правильное восприятие и произношение всех ранее изученных звуков, в том числе свистящих, шипящих, аффрикат *Ч, Щ* и сонорных;
- д) усвоение слов сложного звукового и слогового состава, их анализ и синтез;
- е) работа над ударением и интонацией. [2]

Как и на предыдущих этапах, работа ведется в виде игр и игровых упражнений.

Игровые упражнения на выделение звуков из слова по представлению: «Женский праздник», Лото «Назови картинку и найди первый звук», «Составь слово», «Найди сбежавший звук».

Игровые упражнения на выделение первого и последнего звука в слове: «Звуковое дерево», «Цветы», «Наведем порядок», «Замкни цепочку», «Прожорливый жук».

Игровые упражнения на определение места звука в слове (начало, середина, конец): «Найди фишке место», Игра-перфокарта «Закрась окошечко, где живет звук», «Подбери картинку к схеме», «Не

заблудись в лабиринте», «Пройди вокруг и не заблудись», «У кого такая картинка», «Собери пары», «Попроси парную картинку», «Попроси парное слово», «Найди, где спрятались предметы», «Испорченный телефон».

Игровые упражнения на самостоятельный подбор слов с заданным звуком: «Дежурный звук», «Слово за словом», «Не разорви цепочку». [4]

Следующий, завершающий этап работы – усвоение навыков полного звукового анализа.

Игровые упражнения на последовательный звуковой анализ с опорой на схему слова и фишки: «Каждому звуку – свою комнату», «Друг за другом».

Игровые упражнения на последовательный звуковой анализ с использованием фишек без готовой схемы: «Сколько комнат в квартире», «Длинные и короткие слова».

Игровые упражнения на последовательный звуковой анализ без опоры на внешние средства: «Строители», «Новоселье у зверей», «Кого позовут в гости».

Игровые упражнения на формирование навыков слогового анализа: «Слоговая цепочка», «Из слогов – предложение», «Семья», «Собираемся на прогулку». [4]

Включаем в работу также дидактические игры на слоговой и звукобуквенный анализ и синтез: «Имена», «Составь слово из слогов», «Анаграммы», «Авария», «Превращения слов», «Имена из слогов», «Вертолина «Правила», «Вертолина «Приставки», «Вертолина «Имена», «Слоговые часы. Ударение», «Подбери пару», «Разбитая ваза», «Составь предложение из слов», «Слова-невидимки», «Слоговое домино», «Перевертыши», «Разведчики», «Найди слово», «Чьи стихи?», «Телефон» и др.; на преобразование слов: «Цепочка слов», «Подвижные буквы», «Наборщик», «Подбери схему слова», «Подбери слово к схеме», «Подвижные буквы», «Слова-невидимки», и др.; на словообразование: «Вставь предлог», «Родственные слова», «Правила», др. [3]

На звукобуквенный анализ и синтез предлагаем игры типа «Наборщик»:

Если взять большое слово,
Вынуть буквы – раз и два,
А потом сложить их снова,
Выйдут новые слова.

Из букв азбуки на наборном полотне составляется слово; выбирая буквы из этого слова, дети составляют слова. Например: КОЛЕСО – кол, лес, сок, сел, село, лесок, сокол, оселок. Получившиеся слова можно записать в тетради или на доске.

На слоговой анализ и синтез детям нравится игра «Авария»:

Это было в воскресенье
У слона на дне рождения:
Гости пели, веселились,
В хороводе так кружились,
Так кружились, так вертелись,
Что на части разлетелись.
Раз, два, три, четыре, пять –
Помоги гостей собрать!

В конвертах находятся названия диких и домашних животных и птиц (можно увязать с лексической темой), разрезанные на слоги. Дети из слогов составляют названия гостей слона.

Таким образом, идя от простого к сложному, мы развиваем у детей фонематический слух, учим детей слушать и правильно слышать звучащую речь, самостоятельно проводить элементарный звуковой и слоговой анализ и синтез. И в целом – готовим их к успешному обучению в школе, так как своими занятиями по формированию фонематического слуха мы ведем предупреждение развития у детей дисграфии и дислексии, возникновение которых может отразиться на усвоении всей школьной программы.

Литература:

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 1985.
2. Мунинова Л.Р., Петренко Е.П. Развитие речемыслительных процессов у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи. Методическое пособие по организации коррекционно-развивающей работы. - Ташкент, «Мўмтоз сўз», 2012.
3. Петренко Е.П. Пути совершенствования приемов работы в специализированных ДООУ. Из опыта работы. - Ташкент, 2007.
4. Попова И.В. Методическое пособие по организации коррекционно-развивающей работы «Развитие фонематических процессов у детей с нарушениями речи». // Ж. «Логопед в детском саду», 2009, №7, стр. 23-70.
5. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. - СПб., 1999.

А.К.Ерсарина¹, Т.Н. Алмазова²

¹к.психол.н., заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями Национального научно-практического центра коррекционной педагогики,

г.Алматы, Казахстан

² бакалавр психологии, младший научный сотрудник лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями Национального научно-практического центра коррекционной педагогики,

г.Алматы, Казахстан gkrtrpk@mail.ru

СЕНСОМОТОРНАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.

Аннотация

В последнее время многие специалисты в сфере детского развития обращают внимание, что у детей с негрубыми нарушениями развития (задержкой психического развития, нарушениями речи) недостаточно сформированы различные сенсомоторные навыки, формирующиеся на ранних этапах онтогенеза и служащие основой для формирования высших психических функций. Так ограниченность опыта или негрубые отклонения в переработке различной сенсорной информации, овладении базисными двигательными навыками в раннем возрасте может негативно сказаться на формировании позже формирующихся корковых функций: гнозиса, речи, мышления, функций программирования и контроля. Поэтому в настоящее время наиболее актуальными и перспективными признаются методы сенсомоторной коррекции, методологической основой которых служат положения из различных теорий и дисциплин: сенсорной интеграции, кинезиологии, телесно-ориентированной психотерапии, нейропсихологии. Общим для всех этих методов является нацеленность на развитие недостаточно освоенных базисных сенсомоторных навыков с целью нормализации психического развития и полноценного формирования высших психических функций.

В данной статье описан опыт проведения сенсомоторной коррекции с детьми с задержкой психического развития и нарушениями речи дошкольного возраста (6 лет). Изложены основные направления, методы и содержание программы сенсомоторной коррекции и проанализирована ее эффективность в преодолении проблем психического развития детей.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, задержка психического развития, нарушения речи, сенсорная интеграция, телесно-ориентированный подход.

Аңдатпа

Ә.Қ.Ерсарина¹, Т.Н. Алмазова²

¹ психологиялық ғылымдар кандидаты, түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының меңгерушісі,

Алматы қаласы, Қазақстан

²психология бакалавры, түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының кіші ғылыми қызметкері

Алматы қаласы, Қазақстан gkrtrpk@mail.ru

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың психофизикалық даму бұзылымдарының сенсомоторлық түзеуі

Соңғы кездері балаларды дамыту саласының көптеген маманадары дамуында өрескел емес бұзылымдары бар (психикалық дамуының тежелісі, тілдік бұзылымдар) балаларда, онтогенздің ерте кезеңінде қалыптасатын және жоғарғы психикалық функцияларының қалыптасуына негіз болатын, түрлі сенсомоторлық дағдыларының жеткіліксіз қалыптасатынына назар аударуда. Себебі, тәжірибенің шектелуі немесе түрлі сенсорлық ақпаратты қабылдаудағы және базистік қимыл-қозғалыс дағдыларын меңгерудегі ерте жастағы өрескел емес ауытқулар кейіннен қалыптасатын мишықтық функцияларына негативті әсер етуі мүмкін: гнозисіне, тіліне, ойлау қабілетіне, бағдарлау және бақылау функцияларына. Сондықтан, сенсомоторлық түзеу әдістері бүгінгі күні ең өзекті және перспективалы болып табылады, оның әдіснамалық негізіне түрлі теориялар мен пән ережелері кіреді: сенсорлық шоғырланудың, кинезиологияның, денелік бағдарлау психотерапиясының, нейропсихологияның. Жалпы осы әдістердің барлығы, психикалық дамуын тұрақтандыру мен жоғарғы психикалық функцияларын толықтай қалыптастыру мақсатында, жеткіліксіз меңгерілген базистік сенсомоторлық дағдыларын дамытуды көздейді.

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі (6 жас) психикалық дамуында тежелісі бар және тілдік бұзылымдары бар балалармен сенсомоторлық түзеу жүргізудің тәжірибесі суреттелген. Сенсомоторлық түзеу

бағдарламасының негізгі бағыттары, әдістері және мазмұны берілген және де балалардың психикалық даму проблемаларын жеңудегі тиімділігі сараланған.

Түйінді сөздер: сенсомоторлық даму, психикалық дамудың тежелісі, тілдік бұзылымдар, сенсорлық шоғырлану, денелік бағдарлау тәсілі.

Abstract

Ersarina A.K.¹, Almazova T. N.²

¹c. ps s., head of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy

Almaty, Kazakhstan

²bachelor ps., junior research scientist of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy

Almaty, Kazakhstan rkmpmk@mail.ru

Sensorimotor correction of violations of psychophysical development of preschool age children with special educational needs

In recent years, many specialists in child development notice, that children with developmental disorders (mental development delay, speech disorders) undeveloped different sensorimotor skills. Those skills earlier form in the ontogenesis and they are the basis for the formation of higher mental functions. So the limitation of experience or slight variations in processing of different sensory information, in mastering the basic motor skills at an early age can negatively affect into the formation of later emerging cortical functions: gnosis, speech, intellect, functions of programming and control. Therefore, nowadays the most relevant and promising methods are recognized sensorimotor correction, the methodological basis of which are the provision of different theories and disciplines: sensory integration, kinesiology, body-oriented psychotherapy, neuropsychology. All these methods are focus on the development of an under assimilated of basic sensorimotor skills and their purpose is to normalize mental development and full development of higher mental functions.

This article describes the experience of the sensory-motor correction of preschool age children (6 years old) with mental development delay and speech disorders. Set out the main directions, methods and contents of sensorimotor correction and analyzed its effectiveness in overcoming the problems of mental development of children.

Key words: sensor motoric development, mental development delay, speech disorders, sensory integration, body-oriented approach

Различными исследованиями доказано, что у многих детей с негрубыми нарушениями развития, а именно: задержка психического развития (ЗПР) и нарушения речи (общее недоразвитие речи (ОНР) 2-3 уровня) обусловлены недостаточностью сенсомоторного развития [1,2]. Отмечается либо незрелость, дефицитарность сенсомоторных навыков или их формирование по компенсаторному типу. Так как сенсомоторный уровень является первым и базальным уровнем в онтогенезе психического развития, то целесообразно будет начинать коррекционно-развивающую работу с ребенком, используя методы сенсомоторной коррекции. Сенсомоторная коррекция, наверстывая пропущенные этапы в детском развитии, помогает освоить и интегрировать различные сенсорные ощущения, овладеть базисными двигательными навыками, разбить неправильно сформированные двигательные стереотипы, формировать межполушарные связи и активизирует потенциал для развития всех остальных психических функций, в том числе речи и интеллекта. Кроме того, создаются базовые предпосылки для полноценного участия психических функций в овладении чтением, письмом, счетными операциями [1,2].

В связи с актуальностью и эффективностью методов сенсомоторной коррекции (сенсорной интеграции, нейропсихологические, телесно-ориентированные методы) мы выбрали темой наших прикладных исследований разработку и апробацию программ сенсомоторной коррекции для детей с ЗПР и негрубыми нарушениями речи в возрасте 6 лет.

Экспериментальная работа состояла из нескольких этапов – первичное обследование с целью выявления и уточнения дисфункции в развитии сенсомоторной сферы детей, составление программы сенсомоторной коррекции, проведение развивающих занятий и повторное обследование с целью оценки результативности разработанной программы.

Методологическими основами разработанной программы стали теория и практика сенсорной интеграции Э.Джин Айрес и других авторов [2-4], нейропсихологические теории о системном строении и динамической локализации ВПФ А.Р.Лурии и коррекции (метод замещающего онтогенеза А.В Семенович и др.) [1]. Для диагностики проблем сенсомоторного развития детей дошкольного возраста использовались разработанная нами ранее карта оценки сенсомоторного развития, которая включала ряд неврологических проб на исследование равновесия и координацию движений, психомоторные пробы Н.И.Озерецкого, нейропсихологические пробы направленные на исследование соматогнозиса, зрительного и слухового гнозиса, зрительно-пространственной ориентации, различных видов праксиса [5].

В целях анализа и оценки проблем переработки и интеграции сенсорных ощущений использовались методический инструментарий, используемый в теории и практике сенсорной интеграции [2-4]. В рамках этой теории процесс обработки сенсорной информации включает в себя следующие компоненты: регистрацию, модуляцию и дискриминацию сенсорных ощущений, которые в свою очередь служат основой для интеграции этих ощущений и формирования таких функций как постуральный контроль, билатеральные согласования, праксис, гнозис. Все эти процессы служат для обработки сенсорной информации и, являясь составляющими единого процесса, осуществляются одновременно. Дадим краткую характеристику этих понятий.

Регистрация - обнаружение различных ощущений, их прием и передача от рецепторов в головной мозг. На этом уровне обработки сенсорной информации человек обнаруживает различные ощущения: вестибулярные, тактильные, проприоцептивные, слуховые, зрительные, обонятельные и вкусовые.

Модуляция – реакция или адаптивный ответ на ощущения различной интенсивности и длительности. Ребенок способен к адекватному реагированию, если степень, характер и интенсивность его реакций соответствуют получаемой сенсорной информации. Адекватная модуляция способствует поддержанию оптимального уровня возбуждения, внимания и активности, эмоциональной стабильности и служит фундаментом для адаптивных действий при повседневной деятельности.

Дискриминация - это способность различать характеристики, пространственные (местоположение, направление, расстояние) и временные (скорость, длительность) свойства сенсорных сигналов, распознавать, «что это», «где это» и «когда». Обеспечивает информацией о пространственных и временных характеристиках окружающей среды благодаря данным от рецепторов кожи.

Постуральный контроль за позой и движением заключается в поддержании вертикального положения тела и преодолении силы тяжести во время перемещения и осуществления различных движений. Контроль за положением тела позволяет регулировать и направлять напряжение мышц при выполнении или продолжении действия и поддержании позы. Любое движение может быть выполнено правильно только при правильном положении головы и корпуса.

Постуральный контроль зависит не только от нормального мышечного тонуса, включения мышц-синергистов, но и от интеграции вестибулярной, зрительной и тактильной информации и является базой для выполнения плавных, контролируемых движений и запланированной программы действий.

Праксис - это способность представлять, планировать и организовывать последовательность целенаправленных движений или действий для достижения поставленной цели. Это всегда произвольные, осознанные, координированные действия, выполняемые по составленной программе и сопровождающиеся развернутым контролем. Они формируются в ходе обучения и являются двигательными навыками, без которых невозможно усвоение любых видов деятельности (самообслуживания, рисования, письма, труда и т.д.).

Билатеральная интеграция – это интеграция ощущений от обеих сторон тела. Она обеспечивает билатеральную координацию - способность использовать в двигательной активности две стороны тела одновременно, симметрично и скоординированно. Функция билатеральной интеграции - латерализация или процесс установления предпочтительности одной стороны мозга для направления эффективного движения противоположной части тела. Когда латерализация становится более зрелой, ребенок начинает демонстрировать предпочтение руки, использовать руки отдельно и пересекать срединную линию.

Билатеральная координация лежит в основе формирования всех поведенческих и социальных навыков. Развитие билатеральных навыков зависит от адекватности обработки и интеграции вестибулярных и проприоцептивных сигналов. Также они связаны с латерализованными сенсорными и двигательными навыками. Составленная диагностическая карта обследования сенсомоторной сферы включала в себя: исследование вестибулярной, проприоцептивной, тактильно, слуховой и зрительной систем, координации движений, билатеральных согласований зрительно-моторной координации, мелкой моторики. Каждая проба оценивалась по 4 балльной системе и высчитывался общий балл, при котором оценка в:

0-17 баллов – трудности и нарушения отсутствуют

18 -34 балла – легкие проявления сенсомоторной недостаточности

35- 68 баллов – умеренные проявления сенсомоторной недостаточности

69-102 балла – значительные, тяжелые проявления сенсомоторной недостаточности

Для контрольного обследования использовался нейропсихологический диагностический инструментарий, разработанный Глозман Ж.М. с соавторами [5] для исследования следующих корковых функций у детей дошкольного возраста: кинестетического, динамического и орального праксиса, реципрокной координации, реакция выбора, зрительных, зрительно-пространственных и

слуховых функций, внимания, памяти, мышления, а также латеритизации функций. Методикой предусмотрена количественная и качественная оценка выполнения проб, позволяющей определить уровень развития психических функций.

С целью выявления нарушений модуляции в обработке сенсорной информации, проявляющихся в виде повышенной, сниженной чувствительности или поиска ощущений различной модальности (вестибулярных, проприоцептивных, тактильных, слуховых, зрительных) родителям предлагался опросник [4].

По результатам обследования были отобраны 8 детей с задержкой психического развития и речевыми нарушениями, имевших различные нарушения или недостаточность сенсомоторных функций, представленные в таблице 1.

Для детей, с учетом их индивидуальных особенностей были разработаны программы сенсомоторной коррекции. Для составления программ использовались методы (игры, приемы и упражнения), используемые в практике сенсорной интеграции, кинезиологии, телесно-ориентированной психотерапии, нейропсихологии. Программы включали в себя различные виды активности на:

- освоение сенсорных ощущений: вестибулярных, проприоцептивных, тактильных, зрительных, слуховых;
- формирование постурального контроля, билатеральных согласований и реципрокных движений;
- развитие кинестетического (общего, пальцевого, артикуляционного) и динамического праксиса, зрительно-моторной координации;
- развитие гнозиса (зрительного, слухового, тактильного);
- улучшение внимания, памяти;
- формирования функций программирования и контроля;
- развитие навыков общения и взаимодействия.

Программа состояла из 25 занятий (3мес.), которые проводились 2 раза в неделю продолжительностью 60 минут и сочетала как индивидуальные занятия (на начальных этапах), так и занятия в микрогруппах (из 2 человек).

Таблица 1. Характеристика детей с нарушениями сенсомоторного развития по результатам диагностического обследования.

Имя ребенка	Заключение ПМПК	Возраст	Проблемы сенсомоторного развития	Оценка в баллах
Арман	ЗПР, ОНР 2-3ур.	бл. 6м.	нарушение дискриминации слуховых ощущений, билатеральных согласований и праксиса	27,5
Олег	ЗПР, ОНР 3ур.	бл. 1м	нарушение модуляции и дискриминации вестибулярных, проприоцептивных, тактильных, слуховых ощущений, трудности постурального контроля, билатеральных согласований, диспраксия	70
Диас	ЗПР, ОНР 3уровня	бл 7м.	нарушение модуляции вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений, нарушение кинестетического праксиса, билатеральных согласований, диспраксия	59
Данияр	ОНР 2-3, стертая форма дизартрии	бл.4м.	нарушение модуляции вестибулярных, проприоцептивных, тактильных, слуховых ощущений, нарушения билатеральных согласований, диспраксия	38
Марина	ЗПР по типу психического инфантилизма, ОНР-3 ур. стертая	бл.6м.	нарушение модуляции и дискриминации вестибулярных стимулов, трудности постурального контроля, билатеральных согласований.	33

	форма дизартрии			
Алина	Выраженная ЗПР, ОНР-2-3 ур.,	бл.3м.	Нарушение модуляции проприоцептивных ощущений, дискриминация зрительных ощущений, трудности постурального контроля, нарушение билатеральных согласований, диспраксия.	29

По окончании цикла занятий проводилось повторное исследование сенсомоторных функций, результаты которого выявили положительную динамику в их развитии у всех детей (рис.1.). Отмечалось улучшение показателей по всем сенсомоторным функциям, но в большей степени по базовым (самых ранних в онтогенезе) функций: переработка и интеграция различных ощущений, формирование баланса, координации движений, постурального контроля и билатеральных согласований. Повторное нейропсихологическое исследование корковых функций также выявляет положительную динамику у всех детей, однако отмечается разница в формировании тех или других высших психических функций у разных детей (см. таблицу 2). Наибольшие положительные изменения обнаружены в развитии произвольных движений и действий, в меньшей степени мы увидели улучшение в развитии сложных форм зрительного и акустического гнозиса, слухо-речевой памяти, речи и мышления. У детей с нарушениями речи отмечались улучшения в развитии всех ее компонентов, но сохранялись недостатки в виде нарушений звукопроизношения, трудностях развернутой связной речи.

Рис.1. Показатели развития сенсомоторных функций у детей до и после коррекционно-развивающей работы

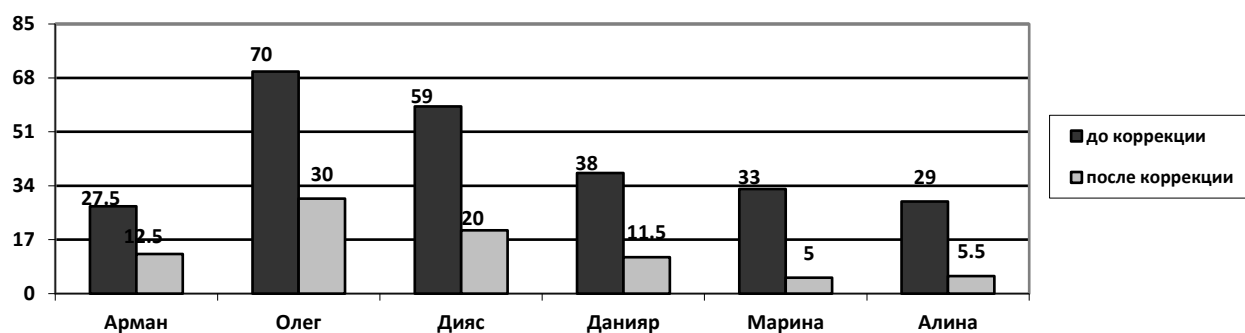


Таблица 3. Данные нейропсихологического обследования детей на начало и окончание коррекционно-развивающей работы.

ФИ	1	2	3	4	5	6	7
На начало психологической развивающей работы							
Арман	0,5	1,5	1,43	1	1,63	1,75	0,75
Олег	1,13	1,43	0,25	0,5	1,5	1	1,13
Диас	1	1,43	0,88	0,5	0,75	0,5	1
Данияр	1,25	1,29	1,88	1	1,5	1	1,25
Марина	1,5	4,5	1	0,5	2,5	2	1
Алина	0,75	3	1,5	0,5	2	0,5	0,75

На конец психологической развивающей работы								
	Арман	0,5	0,71	0,5	0,75	1,25	1	0,5
	Олег	1	1	0,25	0,5	1	1	1
	Диас	0,38	0,43	0,25	0,25	0,75	1	0,375
	Данияр	0,5	0,29	0,25	0,25	0,75	0,5	0,5
	Марина	0,5	2	0	0	1	0,5	0
	Алина	0,5	5,5	1	0	2,5	0,5	1

- 1- Общая характеристика поведения
- 2- Исследования действия и движения
- 3- Исследование зрительного гнозиса
- 4- Исследование акустического гнозиса
- 5- Исследование речевых функций
- 6- Исследование памяти
- 7- Исследование интеллекта

Таким образом, в результате занятий по разработанным программам сенсомоторной коррекции у всех детей с ЗПР и нарушениями речи отмечались улучшения в психическом развитии. Значительные улучшения наблюдались в области переработки сенсорной информации, движений и действий, в меньшей степени в развитии высших и сложных по организации функций: зрительно-пространственного анализа, памяти, речи, мышления. Однако уровень развития этих высших психических функций соответствовал требованиям для усвоения общеобразовательной программы. Семерым детям ПМПК было рекомендовано обучение по программе общеобразовательной школы, из которых двоим – обучение с индивидуальным подходом. Лишь одному ребенку было рекомендовано обучение по программе для детей с ЗПР. Общим показателем готовности детей к школьному обучению стали также такие сформированные качества как целенаправленность, способность планировать и достигать результатов своей деятельности, самоконтроль и критичность к своему поведению.

Список использованной литературы:

1. Семенович А.В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие.* - изд. - М.: Генезис, 2007.
2. Айрес Э. Джин. *Ребенок и сенсорная интеграция.* -М.: Теревинф, 2009.
3. Susanne Smith Roley, Erna Imperatore Blanche, Roseann C. Schaff *Understanding The Nature Of Sensory Integration With Diverse Populations, Pro-Ed, Austin, TX, 2007.*
4. Крановиц К.С. *Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации.* -Спб.:, 2012.
5. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. *Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте.* СПб.: Питер, 2006.

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

Ж.Н. Кдыргужина¹

¹Учитель-логопед высшей категории ГКП на ПХВ

«Городская поликлиника №5 » ЗКО, город Уральск

zhanar_kdyrguzhina@mail.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ, ВОСПРИЯТИЯ И ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация

Практический опыт работы последних лет показывает тенденцию роста числа детей раннего возраста с нарушениями речевого развития, задержкой темпов речевого развития. Одна из причин данных нарушений – проблема с формированием слухового восприятия. Различие звуков речи – фонематический слух - является

основой для понимания смысла сказанного. Развитие слухового восприятия, а также слухового внимания и слуховой памяти у детей начиная с раннего возраста позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия.

Материал статьи раскрывает особенности коррекционной работы по формированию слухового восприятия, внимания и слуховой памяти у детей раннего возраста. Здесь изложены основные методы, приемы и последовательность работы при формировании фонематических процессов с учетом возрастных особенностей малышей. В статье представлены игры, способствующие развитию неречевого и речевого слуха у детей.

Ключевые слова: дети раннего возраста, слуховое внимание, слуховое восприятие, слуховая память, фонематический слух.

Ж.Н.Кдыргужина¹

¹БҚО, Орал қаласы, «№5 қалалық емхана» ШЖҚ МКК

жоғары санатты логопед-оқытушысы

zhanar_kdyrguzhina@mail.ru

«Логопедиялық сабақтарда сәби жастағы балалардың есту зейінін, қабылдау және есте сақтау қабілетін қалыптастыру тәсілдері»

Аңдатпа

Соңғы жылдардағы практикалық жұмыс тәжірибесі көрсеткендей, сәби жастағы тілінің дамуы бұзылған немесе тіл даму қарқыны тежелген балалар көбейіп келеді. Мұндай мүкістіктің басты себебі – есту арқылы қабылдаудың қалыптаспауы. Тіл дыбыстарын ажырата білу – фонематикалық есту – айтылған нәрсенің мағынасын түсінудің негізі болып табылады.

Есту арқылы қабылдаудың, сонымен қатар есту зейіні мен есту жадысының дамуы балаларда ерте шақта басталып, сәби кезден фонематикалық қабылдауды дамытудың ең тиімді және ең жедел нәтижелеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Бұл мақаланың материалы сәби жастағы балалардың есту арқылы қабылдаудың, сонымен қатар есту зейіні мен есту жадысының қалыптастыру жөніндегі түзетушілік жұмыстың ерекшеліктерін ашып көрсетеді. Онда балдырғандардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, фонематикалық үрдістерді қалыптастыру кезінде осы бағыттағы жұмыстың негізгі әдістері, тәсілдері мен бірізділігі баяндалған. Мақалада балалардың тілдік және тілдік емес сипаттағы есту қабілетін дамытуға септігін тигізетін ойындар ұсынылған.

Түйін сөздер: сәби жастағы балалар, есту зейіні, есту арқылы қабылдау, есту жадысы, фонематикалық есту сақтау қабілеті.

Zh.N. Kdyrguzhina¹

¹Top-rank teacher-speech therapist the of State-owned public enterprise under full right of use

No. 5 Municipal Polyclinic based in Uralsk, West Kazakhstan region zhanar_kdyrguzhina@mail.ru

"Methods of forming auditory attention, perception and memory in young children at speech therapy activities"

Abstract

Real-life experience of recent years reveals the tendency of ever-growing number of young children with affected speech development, and delayed speech development. One of the reasons of these disorders is the problem of forming auditory perception. Differentiation of speech sounds, i.e. phonemic hearing, is crucial for understanding the meaning of what has been said.

The development of auditory perception, as well as auditory attention and auditory memory in children since an early age, makes it possible to achieve the most efficient and accelerated results in developing phonemic perception.

The material of the article reveals the peculiarities of corrective work on forming auditory perception, attention and memory in children of early age. Here described are the main methods, techniques and procedures that are used for forming phonemic processes taking into account age peculiarities of children. The article presents games that expedite the development of non-speech and speech hearing in children.

Key words: children of early age, auditory attention, auditory perception, auditory memory, phonemic hearing.

В настоящее время многие родители жалуются на то, что дети «не хотят говорить», «совсем не разговаривают», а также, многочисленные исследования специалистов подтверждает этот печальный факт - высокий уровень задержки речи у детей нынешнего поколения.

Следует помнить о том, что развитие речи тесно связано с развитием слуха. Развитие слуха является очень важным аспектом, т.к. умение «слушать и слышать» формирует правильное звукопроизношение, закладывает основы правильного грамматического строя речи, является средством развития личности в целом. Поэтому развитие слухового восприятия и памяти следует начинать с детьми раннего возраста.

У детей с отклонениями в развитии нет интереса к неречевым звукам, они слабо реагируют на них и мало дифференцируют их. Не происходит и своевременного развития фонематического слуха. Зачастую проблемные дети плохо различают слова на слух.

Слух состоит из двух компонентов: слухового восприятия и слуховой памяти.

* **Слуховое восприятие** - очень важная особенность человека, без нее нельзя научиться слышать и понимать речь, основное средство общения.

- * Слуховое восприятие начинается со **слухового внимания** - умения сосредотачиваться на звуке, определять его и соотносить с издаваемым предметом.
- * **Слуховая память** – умение удерживать в памяти и воспроизводить сложную многоступенчатую инструкцию, ряд действий, слов и т.д.

Первоначально можно провести обследование слуха (скрининг) ребенка, чтобы исключить нарушения слуха. Для этого следует обратить внимание:

- различает ли ребенок голоса окружающих его взрослых;
- есть ли интерес к звучащим игрушкам (предметам);
- реакция на крик, на громкие, резкие звуки;
- выполняет ли ребенок простейшие поручения, просьбы;
- воспринимает ли ребенок тон взрослого (ласковый - сердитый);
- отметить голосовые возможности ребенка (слишком тихий или громкий);
- плохое восприятие шепотной речи на расстоянии 6 метров (норма для ребенка в 1,5- 1,9 года); [2]

Знание сроков и закономерностей нормального развития слухового восприятия ребенка необходимо для раннего выявления даже не резко выраженных отклонений.

Воспитание речевого слуха является основным условием понимания речи и готовит ребенка к экспрессивной речи, а при ее появлении - обеспечивает перспективу формирования речевых компонентов: лексики, грамматики, просодических компонентов.

Задачи:

- расширить рамки слухового восприятия;
- развить слуховые функции, направленность слухового внимания, памяти;
- сформировать основы слуховой дифференциации, регулятивной функции речи, представлений о различной интенсивности неречевых и речевых звуков;
- развить способность дифференцировать неречевые и речевые звуки.

Приемы:

- привлечение внимания к звучащему предмету;
- совершение действий в соответствии со звуковым сигналом;
- определение местонахождения и направленности звука;
- ознакомление с характером звучащих предметов;
- различение звучания шумов, простейших музыкальных инструментов, голосов;
- запоминание последовательности звучаний (шумов предметов);
- реагирование на громкость звучания;
- узнавание и различение гласных звуков [а], [о], [у], [и];
- выделение слов из речевого потока;
- развитие подражания неречевым и речевым звукам;
- различение и запоминание цепочки звукоподражаний.

Работу по развитию слухового восприятия осуществляю по четырем разделам:

1. Воспитание неречевого слуха, внимания к звукам окружающего мира.
2. Игры со звучащими игрушками.
3. Воспитание речевого слуха, восприятие речи окружающих людей.
4. Формирование фонематического восприятия.

Дети раннего возраста различают неречевые звуки:

- по способу воспроизведения;
- по темпу повторяющихся звуковых сигналов;
- по их ритму;
- по силе звуковых раздражителей;
- по долготе звучания.

Для воспитания слухового внимания, способности дифференцировать слуховые раздражители широко использую звуковые игрушки: погремушки, колокольчики, свистульки, металлофоны, барабаны, бубны. Ребенок раннего возраста дифференцирует звучание этих игрушек (начиная с 18-24 месяцев), показывает, что звучало, и, по возможности, называет игрушку. Ребенок обязательно должен уметь сам производить звуки с помощью игрушки.

Играя со звучащими игрушками, ребенок учится различать следующие звуки:

- долгие - короткие;
- высокие - низкие;
- громкие - тихие.

Развитие слухового восприятия идет в двух направлениях: с одной стороны развивается восприятие обычных звуков, с другой - восприятие речевых звуков, т.е. формируется фонематический слух. Оба направления имеют для человека жизненно важное значение, начинают развиваться уже в младенческом возрасте.

При работе с неговорящими детьми я вначале использую слухо-зрительное восприятие, т. е. каждое слово произношу с несколько утрированной артикуляцией. Внимание ребенка привлекается к положению органов артикуляционного аппарата в процессе произнесения того или иного слова. Далее постепенно перехожу к нормальному произнесению слов, а далее прикрываю рот экраном, чтобы полностью исключить возможность узнавания слова по положению органов артикуляционного аппарата.

Неречевой (физический) слух — это улавливание и дифференциация различных звуков окружающего мира (кроме звуков человеческой речи), различение звуков по громкости, а также определение источника и направления звука.

При обучении ребенка различению на слух неречевых звуков соблюдаю следующую последовательность: [3]

- звуки природы: шум ветра и дождя, шелест листьев, журчание воды и др.;
- звуки, которые издают животные и птицы: лай собаки, мяуканье кошки, карканье вороны, чириканье воробьев и гуление голубей, ржание лошади, мычание коровы, пение петуха, жужжание мухи или жука и т.д.;
- звуки, которые издают предметы и материалы: стук молотка, звон бокалов, скрип двери, жужжание пылесоса, тиканье часов, шуршание пакета, шорох пересыпаемой крупы, гороха, макарон и т.п.;
- транспортные шумы: сигналы автомобилей, стук колес поезда, скрип тормозов, гудение самолета и т.п.;
- звуки, которые издают различные звучащие игрушки: погремушки, свистульки, трещотки, пищалки;
- звуки детских музыкальных игрушек: колокольчик, барабан, бубен, дудочка, металлофон, гармошка, пианино и др.

Приведу примеры некоторых игр, помогающих развивать неречевой слух у детей раннего возраста. Играть с малышом вовсе не обязательно за столом, превращая забаву в урок. Играть можно в любом удобном для вас месте: на улице во время прогулки, в песочнице, в парке, в доме, на кухне, в ванной комнате,- это можно делать всегда и везде.

Игры для развития физического слуха

***Послушаем звуки!* [4]**

Цель: развитие слухового внимания; восприятие на слух звуков природы - голосов животных и птиц.

Ход игры: Игра проводится на прогулке. Гуляя на детской площадке в парке, обращайтесь внимание малыша на звуки природы — ветра и дождя, шелест листьев, журчание воды, грохотание грома во время грозы и др. Также обращайтесь внимание ребенка на звуки, которые издают животные и птицы, живущие в городе, — собаки и кошки, вороны, голуби, воробьи, утки.

После того, как ребенок научится хорошо различать эти звуки с опорой на зрение (слышит и видит одновременно), предложите определить источник звука с закрытыми глазами (только на слух):

Кто кричит?

Цель: развитие слухового внимания; восприятие на слух криков животных и птиц.

Ход игры: Игра проводится летом на даче или в гостях в деревне. Вместе с ребенком познакомьтесь с домашними животными и птицами, научите ребенка различать издаваемые ими звуки и произносить звук, издаваемый конкретным животным (лошадь, корова, коза, свинья или птицей (утка, гусь, курица, петух, цыпленок, индюк). Усложняя задачу, предложите ребенку определить, кто кричит, с закрытыми глазами (или не выходя из дома).

Звуки дома

Цель: развитие слухового внимания; восприятие на слух звуков, которые издают различные предметы обихода.

Ход игры: Находясь в квартире, прислушайтесь вместе с ребенком к звукам дома - тиканью часов, звону посуды, скрипу двери, шуму воды в трубах, бульканью супа и шипению котлетки на сковороде, к звукам, которые издают различные бытовые приборы (жужжание пылесоса, шипение закипающего чайника, гудение компьютера и пр.).

В последующем можно усложнить задачу, предлагая ребенку определить источник звука с закрытыми глазами.

Постучим, погремим!

Цель: развитие слухового внимания, восприятие на слух звуков, которые издают различные предметы.

Оборудование: различные предметы — бумага, полиэтиленовый пакет, ложки, палочки и др.: Игра проводится в квартире. Познакомьте ребенка с разнообразными звуками, которые получаются при манипуляции с предметами: постучите деревянным молоточком, помните или порвите лист бумаги, пошелестите газетой, прошуршите пакетиком, ударьте деревянными или металлическими ложками друг о друга, проведите палочкой по батарее, уроните карандаш на пол и т.п.

После того, как ребенок научится внимательно слушать звуки предметов, предложите послушать с закрытыми глазами и угадать, какой предмет звучал.

Тук-тук!

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: стол, кукла и другие игрушки.

Ход игры: Ребенок и педагог сидят за столом, игрушка спрятана под столом. Педагог незаметно стучит о край стола.

- Тук-тук! Что за стук? Кто-то к нам в гости пришел! Кто там? Это кукла!

Заходи, кукла, к нам в гости.

Далее педагог объясняет, что должны прийти еще и другие гости, потому надо внимательно слушать, когда раздастся стук в дверь.

—Я буду готовить угощение, а ты внимательно слушай: когда раздастся стук в дверь, спроси: «Кто там?»

Игра продолжается. Расстояние от источника стука до ребенка: также силу стука можно постепенно менять: расстояние увеличивать, стук делать тише.

Другой вариант игры подразумевает наличие третьего участника: второй взрослый или ребенок постарше стучит в дверь и приводит с собой игрушку.

Найди такую же коробочку

Цель: развитие слухового внимания; восприятие на слух звуков, которые издают различные сыпучие материалы.

Оборудование: непрозрачные коробочки или баночки с разными крупами.

Ход игры: Насыпьте в небольшие коробочки разные крупы — горох, гречневую и манную крупы, рис. В качестве коробочек удобно использовать непрозрачные контейнеры от фотопленки, коробочек с одинаковой крупой должно быть по две. Помимо круп можно использовать соль, макароны, бусинки, камушки и другие материалы главное — чтобы издаваемый ими звук отличался от остальных. Чтобы звук в парных коробочках не различался, необходимо насыпать одинаковое количество сыпучего материала.

Один набор коробочек положите перед ребенком, другой возьмите себе. Потрясите одной из коробочек, привлекая внимание ребенка к звучанию. Предложите ребенку найти среди его коробочек ту, которая издает такой же звук. Количество пар коробочек увеличивайте постепенно.

Погремушки

Цель: развитие слухового внимания, восприятие на слух звуков, которые издают различные звучащие игрушки.

Оборудование: звучащие игрушки — погремушки, свистульки, пищалки, колокольчики, трещотки и др.

Ход игры: Подберите набор разнообразных звучащих игрушек. Вместе с ребенком извлекайте из них звуки, пока малыш не научится четко дифференцировать их на слух. После этого можно организовать игру «Узнай по звуку»: спрячьте игрушки за ширму, пусть ребенок послушает издаваемые звуки и угадает, какая игрушка звучала (можно производить звуки за спиной у ребенка). В этой игре можно поменяться с ребенком ролями: он играет, а вы угадываете игрушки и называете их

Весёлый Петрушка

Цель: развитие слухового внимания; обучение умению быстро реагировать на звук.

Оборудование: игрушка Петрушка, детские музыкальные инструменты — барабан, бубен, металлофон, пианино, дудочка, гармошка.

Ход игры:

Педагог начинает игру с объяснения.

— Сейчас к тебе в гости придет весёлый Петрушка. Он будет играть в бубен. Как только услышишь звуки — повернись! Раньше времени поворачиваться нельзя!

Взрослый располагается за спиной ребенка на расстоянии 2-4 м.

Ударяя в бубен (или другой инструмент), быстро достает из-за спины Петрушку. Петрушка кланяется и снова прячется. Игру можно проводить, используя разные музыкальные инструменты.

Шагаем и танцуем!

Цель: развитие слухового внимания; обучение умению различать на слух звучание различных инструментов и реагировать на каждое звучание по-разному.

Оборудование: детские музыкальные инструменты — барабан, гармошка.

Ход игры: Перед педагогом на столе стоят барабан и гармонь. Ребенок стоит перед столом, повернувшись к педагогу.

- Сейчас я буду играть на барабанах или на гармонии. Под барабан надо маршировать, а под гармонь — танцевать.

Педагог показывает, как надо действовать: стучит в барабан — и марширует, играет на гармонии — и приплясывает. Затем предлагает ребенку самостоятельно (без показа) двигаться под звуки разных музыкальных инструментов. Усложняя игру, можно предложить ребенку повернуться к столу спиной — в этом случае ребенок различает звучание инструментов только на слух, без зрительной поддержки. Такую же игру можно проводить с другими музыкальными инструментами, количество которых можно увеличивать до 3-4. Движения также могут быть разными: прыжки, бег, взмахи руками и т.д.

Маленький музыкант

Цель: развитие слухового внимания;

восприятие на слух звуков, которые издают детские музыкальные инструменты.

Оборудование: детские музыкальные инструменты: барабан, бубен, металлофон, пианино, дудочка, гармошка.

Ход игры: сначала научите ребенка извлекать звуки из музыкальных инструментов, затем — четко различать их на слух. Для проверки уровня восприятия ребенком звуков используйте ширму (можно использовать перевернутый набор детский столик) или попросите ребенка повернуться спиной. Педагог поочередно извлекает звуки из различных инструментов, а ребенок определяет на слух, на чем играли. В качестве ответа ребенок может повернуться и показать на нужный инструмент, выбрать и показать картинку с изображением данного инструмента или, если позволяют речевые возможности, назвать инструмент словом (возможно звукоподражанием: «та-та-та» — барабан, «ду-ду» — дудочка, «бом-бом» — бубен и т.п.).

Солнышко и дождик

Цель: развитие слухового внимания; восприятие и дифференциация на слух различных звуков бубна — звон и стук.

Оборудование: бубен.

Ход игры: В этом варианте игры «Солнышко и дождик» мы предлагаем научить ребенка переключать слуховое внимание, выполняя разные действия согласно различному звучанию бубна: звеним — легонько трясем бубен в руке; стучим — держим бубен в одной руке, ладонью другой руки ритмично ударяем по мембране бубна.

Мишка и зайчик

Цель: развитие слухового внимания; восприятие и дифференциация на слух различного темпа звучания одного музыкального инструмента.

Оборудование: барабан или бубен.

Ход игры: В этой игре можно научить ребенка определять темп звучания музыкального инструмента (быстрый или медленный) и выполнять определенные действия в зависимости от темпа.

— *Давай поиграем! Мишка ходит медленно - вот так, а зайчик прыгает быстро — вот как! Когда я стучу в барабан медленно — ходи как мишка, когда стучу быстро — бегай, прыгай, быстро, как зайчик!*

Повторите игру, меняя темп звучания барабана — медленный, быстрый — несколько раз. Можно предложить ребенку попробовать постучать в барабан в разном темпе (темпы значительно различаются), а после этого поменяться в игре ролями.

Маленький барабанистик

Цель: развитие слухового внимания; восприятие и дифференциация на слух различного темпа, ритма и силы звучания барабана

Оборудование: детский барабан.

Ход игры:

Предложите малышу постучать в барабан медленно, быстро.

Предложите малышу постучать в барабан тихо, громко.

Предложите повторить за вами простой ритм (повторяя ритмические рисунки, можно также хлопать в ладоши).

После того, как ребенок научится различать на слух, а также воспроизводить различные удары по барабану, предложите ему определить на слух характер звука.

Если речевые возможности ребенка не позволяют дать словесный ответ, предложите повторить звук — поиграть на барабане.

Развитие речевого слуха

Речевой (фонематический) слух — это способность улавливать и различать на слух звуки (фонемы) родного языка, а также понимать смысл различного сочетания звуков — слова, фразы, тексты. Речевой слух помогает дифференцировать человеческую речь по громкости, скорости, тембру, интонации.

При обучении ребенка различению на слух речевых звуков соблюдаю следующую последовательность:

- При развитии речевого слуха работа продвигается от различения (слышу - не слышу) к восприятию (что слышу).

- Слуховое восприятие проходит следующие стадии (от простого к сложному).

- Восприятие со зрительной опорой: ребенок слышит название предмета и видит сам предмет или картинку.

- Слухозрительное восприятие: ребенок не только слышит голос, но видит лицо и губы говорящего.

- Чисто слуховое восприятие: ребенок не видит говорящего (а также предмет, явление, о котором говорят), а только слышит голос.

Цель развития речевого слуха редко ставится изолированно. Обычно речевой слух развивается параллельно с речевым подражанием: ребенок не только внимательно слушает, но и старается повторить услышанное. Кроме этого, ребенок старается не только услышать слова и фразы, но и понять и запомнить их. Поэтому задача развития речевого слуха ставится во многих играх, ведь ребенку предстоит внимательно слушать речь взрослого, постараться понять речевую инструкцию или смысл стихотворения, потешки, так как от этого зависит успех выполнения игрового действия. При этом следует учесть, что усложнять задания по развитию слухового восприятия речи следует постепенно. Так, сначала предлагаются звукоподражания, затем короткие слова, далее можно предлагать слова более сложные (состоящие из нескольких слогов), потом — короткие и длинные фразы. Кроме этого, если сначала мы предлагаем слова и фразы со зрительной опорой (ребенок видит предметы и картинки, а также лицо и губы взрослого), то в дальнейшем без зрительной опоры, только на слух.

Вслушиваясь в слова, играя с ними, ребенок формирует фонематический слух, улучшает дикцию, стараясь приблизить звучание своей речи к тому, что он слышит от окружающих. Поэтому очень важно, чтобы речь окружающих ребенка людей была чистой и правильной, могла стать образцом для подражания.

Игры для развития речевого слуха

Кто там?

Цель: развитие речевого слуха — различение на слух звукоподражаний.

Оборудование: игрушки — кошка, собака, птичка, лошадка, корова, лягушка и др.

Ход игры: в этой игре необходимы двое ведущих: один находится за дверью, держит игрушку и подает сигнал, другой ведет игру. За дверью раздается звук — крик животного или птицы (звукоподражания: «мяу», «ав-ав», «пи-пи», «и-го-го», «му», «ква-ква» и др.)

— *Слышишь, кто-то там за дверью кричит. Послушай внимательно. Кто там? Собака? Давай посмотрим.* Ребенок может ответить любым доступным способом: показать на картинку с изображением соответствующего животного, назвать его словом или звукоподражанием. Требовать от ребенка определенной формы ответа следует в зависимости от его речевых возможностей.

Игра продолжается с другими игрушками. Если нет второго ведущего, то можно проводить эту игру, пряча игрушки за ширмой.

Кто позвал?

Цель: развитие речевого слуха — различение на слух голосов знакомых людей.

Ход игры: Игра проводится в группе. Ребенок поворачивается к остальным участникам игры спиной (можно попросить его закрыть глаза). Игроки по очереди называют имя ребенка, а ребенок должен слушать внимательно и постараться угадать, кто его зовет. Можно усложнять задачу, меняя при произнесении имени силу голоса, тембр, интонацию

Найди картинку! [5]

Цель: развитие речевого слуха—умение правильно воспринимать и

дифференцировать слова.

Оборудование: парные картинки из детского лото с изображением различных игрушек и предметов.

Ход игры: Педагог кладет на стол перед ребенком несколько картинок (парные картинки держит в руке) и предлагает отгадать, какие картинки он назовет. Педагог называет один из предметов, изображенных на картинках, ребенок слушает, затем ищет эту картинку на столе, показывает ее и по мере возможности повторяет слово.

Для подтверждения правильности ответа ребенка взрослый достает парную картинку и прикладывает ее к той, что показал ребенок. Количество картинок можно постепенно увеличивать. Позднее можно называть одновременно по два-три предмета.

Покажи игрушку!

Цель: развитие речевого слуха - умения слушать слова.

Оборудование: различные игрушки и предметы.

Ход игры: Ребенок сидит на расстоянии 2-3 метров от педагога, а на полу или на столе лежат различные игрушки или предметы. Взрослый объясняет задание:

- *Сейчас я буду называть игрушки, а ты внимательно слушай, постарайся найти игрушку, которую я назвал и дай ее мне.*

Это задание можно усложнять в следующих направлениях:

Увеличивать набор игрушек (начиная от 2-3), помимо игрушек использовать различные предметы; слова-названия игрушек могут усложняться, быть похожими по звуковому составу (вначале следует подбирать игрушки с простыми названиями, резко отличными по звуковому составу). Называть любые игрушки и предметы в комнате, менять силу голоса — произносить слова инструкции шепотом, увеличивать расстояние между ребенком и вами; произносить слова из-за ширмы.

Горячий — холодный

Цель: развитие речевого слуха - умения внимательно слушать слова.

Оборудование: мячик.

Ход игры: Перед началом игры необходимо уточнить представления ребенка о том, что значит «холодный» и «горячий» — сравнить контрастные по температуре объекты. Игра проводится на полу или за столом, взрослый сидит напротив ребенка.

Я буду катить тебе мяч со словами «холодный» или «горячий». Если я скажу «холодный» - можно трогать мяч. Если скажу «горячий» — мяч трогать нельзя.

Съедобное — несъедобное

Цель: развитие речевого слуха - умения внимательно слушать слова; развитие мышления.

Оборудование: мячик.

Ход игры: Перед началом игры необходимо уточнить представления ребенка о том, что значит «съедобный» и «несъедобный» показать малышу продукты питания или блюда, а также другие предметы и предложить выбрать то, что можно есть, — это съедобное и то, что нельзя есть, — это несъедобное.

— *Давай поиграем в мяч. Я буду катить к тебе мяч и говорить разные слова. А ты внимательно слушай: если я назвала съедобное — то, что можно кушать, — лови мяч. Если я назвала несъедобное — то, что есть нельзя, — не трогай мяч.*

Слушай и выполняй!

Цель: развитие речевого слуха — умение правильно воспринимать словесную инструкцию.

Ход игры: Ребенок стоит на расстоянии 2-3 метров от педагога.

Взрослый предупреждает ребенка:

- *Я буду давать тебе команды, а ты внимательно слушай и выполняй: Походи по комнате. Выгляни в окошко. Попрыгай. Садись на диван. Покружись. Похлопай в ладоши. Посади куклу в машину. Построй башню из кубиков. Покатай куклу в машине. Возьми бумагу и карандаш, нарисуй яблочко.*

Можно давать многоэтапную инструкцию.

— *Возьми кубики, сложи их в кузов грузовика, отвези в детскую, построй из кубиков стену.*

Команды могут быть самыми разными. Можно использовать команды из игр «Делаем зарядку!» и «Потанцуй со мной!», но не показывать движения, а только называть их. Усложнять задание можно, меняя силу голоса: произносить слова команд шепотом или увеличивая расстояние между говорящим и слушающим. Можно закрыть лицо, чтобы ребенок не видел движения губ говорящего.

Будь внимательным!

Цель: развитие речевого слуха — умения внимательно слушать слова.

Ход игры: Ребенок (или дети) становятся напротив педагога.

Сначала педагог предлагает детям потопать и похлопать.

Давайте топчем ножками — вот так! А теперь похлопаем в ладоши! Топчем! Хлопаем! Топчем! Хлопаем!

Во время объяснения взрослый сначала топчет и хлопает вместе с детьми, затем просто произносит команды, а дети выполняют движения. Затем педагог предлагает новые правила.

— *А теперь я вас запутаю: буду называть одни движения, а показывать другие. А вы слушайте внимательно и выполняйте то, что я говорю, а не то, что я показываю.*

Это довольно сложное задание, поэтому сначала следует выполнять его медленно. В дальнейшем можно постепенно ускорять темп, а также увеличивать количество команд и движений — не только топтать и хлопать, но и прыгать, ходить, приседать и т.д. Количество команд и темп выполнения задания должны соответствовать возможностям детей.

Правильно — неправильно? [6]

Цель: развитие речевого слуха — умения внимательно слушать слова.

Оборудование: различные игрушки и предметы.

Ход игры: - Давай поиграем в такую игру: я буду показывать на предмет или игрушку и называть ее. Если назову правильно - сиди спокойно, если неправильно - хлопни в ладоши! После этого педагог называет знакомые ребенку игрушки и предметы, время от времени путая их названия.

Другой вариант игры — словосочетания в рамках определенной тематики (без зрительной опоры). Например, «Кто летает, а кто не летает», «Съедобное и несъедобное» и т.п.

— *Я буду говорить: «птица летит», «самолет летит», «бабочка летит». Ты внимательно слушай, что я говорю, потому что могу сказать неправильно. Если я скажу «кошка летит» или «книжка летит» - хлопни в ладоши.*

Более сложный вариант — правильные и неправильные фразы самого разного содержания.

Вывод

Итак, для того, чтобы ребенок научился чисто и ясно произносить звуки, отчетливо выговаривать слова, правильно пользоваться голосом (говорить выразительно, там, где необходимо, менять громкость и скорость речи), он должен научиться напрягать слух, улавливать и различать звуки.

Эта способность не возникает сама собой, даже если у ребенка острый слух от природы. Ее нужно развивать с первых лет жизни. Лучше всего делать это в игре.

Формирование фонематического слуха особенно интенсивно происходит в первые 5-6 лет жизни ребенка. В этом возрасте появляются все звуки родного языка, речь становится фонетически чистой, без искажений. Очень важно не упустить возможности возраста и помочь ребенку в формировании правильной речи.

Результат работы зависит от того, насколько интересно организованы игры, насколько ребенок эмоционально вовлечен, поэтому я стараюсь войти в доверие и добиться положительной мотивации по отношению к играм. Поощряю любое проявление ребенка к активности, побуждаю к новым попыткам говорить. Что помогает избежать сопутствующих нарушению речи психологических проблем — нежелания говорить, боязни речи.

При планомерной совместной деятельности с детьми раннего возраста значительно повышается качество усвоения учебного материала: повышается уровень речевого и неречевого слуха детей, облегчается выработка условной двигательной реакции на звучание различных музыкальных инструментов; повышается уровень познавательной активности детей. Следствием этого является возникновение желания самостоятельного говорения, пробуждения речевой активности ребенка.

А в будущем поспособствует эффективному достижению качества образования в дошкольном и в школьном возрасте.

Список использованной литературы:

1. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. - СПб.: Речь, 2004. - с.26
2. Александрова Т. В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. Приложение 3 [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0291/2_0291-29.shtml
3. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет. / - Москва : Теревинф, 2007. 232
4. Карасева Н. Ю. Картотека игр, направленных на развитие слухового восприятия и памяти с детьми раннего возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/kartoteka-igr-napravlennykh-na-razvitiye>
5. Карасева Н. Ю. Развитие слухового восприятия и памяти детей раннего возраста (1,5 - 3 года) посредством использования игр [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/razvitiye-slukhovogo-voispriyatiya-i>
6. Дедюхина Г.В., Кириллова Е. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. - М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. - 12 с.

I.Denisova¹

*¹candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education.
Kazakh National pedagogical university named after Abai.*

*Almaty. Republic of Kazakhstan
irenadenisova@mail.ru*

MODELLING OF THE WORDS AS MEANS OF ILLITERACY'S PREVENTION

Abstract

The article focuses on issues of literacy skills development among children with verbal disorders. Author suggests construction of syllable-rhythmic construction and positional models as a mean of literacy sense development for children with verbal disorders. The importance of manual movements, manipulations, gestures, was emphasized by LS Vygotsky in his article "The Prehistory of Written Speech", published in the collection "Intellectual Development of Children in the Process of Learning" [1]. The author concludes that the construction of the positional model is an effective materialized means of determining the place of error in the word, the most important operation in the structure of the process of solving the spelling problem.

Keywords: dysorthography, severe verbal disorders, manipulations, positional word model, linear word model

*Аннотация
Денисова И.А.¹*

*¹к п н ,ст.преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая. irenadenisova@mail.ru
Алматы, Казахстан*

irenadenisova@mail.ru

Моделирование слов как средство предупреждения дизорфографии

Статья посвящена проблеме развития навыка грамотного письма у детей с речевыми расстройствами. Автор предлагает использовать прием построения и анализа слогоритмических, и, на их основе, позиционных моделей слов для формирования орфографического чувства у детей с общим недоразвитием речи. Важность ручных движений,- манипуляций, жестов,- при обучении письму подчеркивал Л.С.Выготский в своей статье «Предистория письменной речи», опубликованной в сборнике «Умственное развитие детей в процессе обучения»[1]. Автор делает вывод о том, что построение позиционной модели является эффективным материализованным средством определения ошибкоопасного места в слове,- наиболее важной операции в структуре процесса решения орфографической задачи.

Ключевые слова: дизорфография, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, манипуляции, позиционная модель слова, линейная модель слова

*Аңдатпа
Денисова И.А.¹*

¹п. з. к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру к кафедрасыныңаға оқытушысы

irenadenisova@mail.ru

Сөздерді үлгілеу дизорфография алдын алу құралы ретінде

Орфографиялық дағдыларының қалыптасуы ауыз сөйлеуінің, функционалдық және операциялдық дағдыларына байланысты. Дизорфографияны алдын алу үшін диагностиканы сапалы деңгейде өткізу мен түзету жұмыстарының ерте басталуы өте маңызды болып табылады. Жұмыста баланың орфографиялық дағдыларын меңгіру деңгейіне және жұмыстың кезеңіне қарай әр түрлі әдістер қолдануы мүмкін.

Түйін сөздер: позициялық үлгісі, сөз, сөйлеу қабілеті өте нашар оқитын, дизорфография, манипуляциялар, сызықтық моделі

In the contemporary literature (R.E. Levina, A.N. Kornev, I.V. Prishchepov and others,[2], [3], [4].) it is noted that in the written works of children with general speech underdevelopment, a significant number of spelling errors are observed. And these errors are resistant to pedagogical influence. Dysorthography reduces the quality of the child's education with the OHR for a number of school disciplines, which results in underdevelopment of motivation for schooling in general, unwillingness to be an active subject of the learning process. The roots of dysorthography lie in the insufficient formation of various factors of readiness for mastering literate writing.

The process of formation of oral-speech, functional (psychological) and operational readiness for literate writing begins as early as preschool age. In preschool children with normal speech development, many

of the above prerequisites are formed spontaneously, spontaneously, under the influence of a normal speech environment. This does not happen with preschool children who have a history of general underdevelopment of speech. A specially organized work is needed.

According to L.E. Levina [4], a sufficient development of the skill of sound analysis is one of the most important prerequisites for mastering literacy. And, in fact, as the experience of teachers shows, 70-80% of graduates of the speech kindergarten successfully master this operation. However, almost half of these children, having mastered the letter, that is, the phonetic letter, then begin to experience considerable difficulties in teaching spelling. As our ascertaining experiment, conducted on the basis of primary classes of special school No. 9 for children with severe disabilities in Almaty, showed, none of the sixteen graduates of speech gardens had the ability to determine the "erroneous" places in words. These children in the preschool period did not have a need to thoughtfully choose a letter to indicate an indistinct audible sound. Therefore, to prevent dysorthography, it is not enough to own only the sound analysis skill. It is necessary to teach the child to set and solve an elementary orthographic task.

Undoubtedly, in the preschool period or in the preparatory class of a special correctional school, this work should be conducted with reliance on detailed materialized actions. The content of the experiment on the basis of the preparatory class of a special correctional school for children with severe speech disorders consisted in the formation of a sound-syllabic structure as one of the directions for pre-spelling. LEZhurova, the author of the technique for teaching elementary spelling, noted the importance of the ability to build a special positional model of the word [5]. Models of this kind allow not only to clarify the notion of sounds and to strengthen the skill of phonemic analysis, but also to conduct advanced instruction in elementary orthography. We modified the method of L.E Zhurova, applying it to children with a general speech underdevelopment, "intensifying" the stage of preliminary preparation, especially work on developing the notion of stress and stressed syllable as the basic element of the rhythmic structure of the word. These representations were actively formed during the lessons of corrective rhythm. Children learned to distinguish by ear, to model, and then to reproduce strong and weak syllables in their various alternations [3]. The complication of speech material proceeded in accordance with the classification of syllabic structures - with a gradual complication from Class I to XII (according to A.K. Markova). The validity and expediency of such work in the corrective rhythmic lesson is determined by the current programs of speech schools (2004). According to these programs, more than 30% of the time in the lesson is given to the rhythmic exercises with the obligatory determination of strong and weak syllables and the construction of a rhythmic picture of the word [6]. Traditionally, the importance of such exercises in the work on speech correction during stuttering is recognized. But we proceeded from the algorithm for solving the spelling problem proposed by NN Algazina [7], focused attention on the formation of rhythmic representations in all children participating in the experiment, and not only in stutterers.

According to L.E. Zhurova, in pre-school children on an intuitive, pre-speech level, the ability to feel a percussive sound in a word is formed [5]. But this ability was not characteristic for children with OHR, who participated in the experiment. More than half of children with speech underdevelopment of the moment definition of the stressed vowel in the word caused considerable difficulties. According to the program of the experiment, our work began with the definition of non-percussive sound, and the stressed syllable. At first, it was much easier for children to orientate not in sound, but in syllabic rhythmic models, because the syllable (and not the sound) is the basic, natural, unit of sounding speech. And the work with the syllabic rhythmic structures was necessarily accompanied by musical material. At first simple melodies with dicotone musical size (in the rhythm of the march with the first strong, accent and the second - a weak tone) were used. For example, "March of Wooden Soldiers" from the "Children's Album" by PI Tchaikovsky. In accordance with the tempo-rhythm of the march melody, the children chanted the words of the trochaic type with scandalous phrases: disyllabic words with the first percussion, for example: mama, mu-la, bó-ta ... - and slapped them in a special way: the stressed syllable was marked with clapping hands, and the unstressed syllable - weak cotton on the thighs. Three-syllable words with emphasis on the first syllable (má-mi-na, bé-la-ya, sú-nya-I) were selected waltz melodies with a three-row size and a strong first tone - the first voiced cotton, then two weak touches for 2 unstressed syllables on the background of two weak musical parts.

In addition, before starting the forming experiment, which consisted of teaching the construction of the positional model of the word (LE Zhurova), it was necessary to teach children to select related words, for only by changing words by forms, forming words that are close in meaning, can be checked The unstressed vowels and deafened consonants of the analyzed words.

After this preliminary work, we introduced children to the concept of strong and weak phonemes. This happened during the analysis and comparison of the syllabic rhythm patterns of words. Even at the preparatory stage, the children accurately learned to determine the stressed (accented, strong, with cotton) syllable. It was shown that the vowels that make up the weak syllable, without voiced cotton, are also weak, while the vowels in the strong, stressed syllable are strong. Thus, the children learned the notion of the unequal vowels in the word.

("Vowel sounds in words are weak and strong.") Students saw that the strength or weakness of sound depends mainly on its position in the word. Some participants in the experiment were able to independently conclude that "strong" vowel sounds include clearly, loudly sounding shock phonemes. The teacher supplemented their ideas about strong sounds: this group also includes sounds "y" and "ы" in whatever position these phonemes are, they do not need verification, they sound clear. Naturally, the process of experimental learning did not use complex language terminology. By analyzing each word, the children (if necessary) could each time access the model. They not only built sound word models using chip mugs, but they also used the words "strong" and "weak" sounds when analyzing these models. Let's consider in detail the work on the construction of an audio position model.

Before solving a spelling problem, you need to learn how to put it, that is, children should have learned to "see" in the word those sounds that need to be spelled out before replacing the chip with a letter. That is, we needed a model that reflects not the linear sequence of sounds, but the positional role of each sound, which characterizes the strength or weakness of vowels and consonant phonemes. The construction of positional models proceeded on the basis of a subject-based (linear) model of the sound composition familiar to children, based on which they conducted a positional analysis. The chips that indicated the sounds in the strong - shock - position, as well as the chips from the sounds y and s, the children were left in the main row, and the chips of sounds in the weak position were shifted downwards. After that, knowing that strong sounds do not need to be checked, the children immediately replaced the "strong" chips in the main series with letters. An incomplete model - a model with spaces - was obtained. Spaces could be closed with another chip or letter, asking for help from the word "relative". It was only the "relative" who could have helped with the desired sound in a strong position. This was the condition of the game - the main link of our forming experiment.

Let's consider a concrete example. The teacher offers the children to solve the spelling problem: correctly write a difficult word, in which there is a weak vowel sound. A picture is put on the panel, for example, "Slony" (picture). To the right of the picture the child builds a linear phishing model of the given word "Slony". A stressed syllable is defined, an accentuation mark is placed. Then the children create a positional model, moving the chip downward, indicating a weak unstressed sound. The chips indicating the sounds ("S", "L", "N", "Y") remain in their places - in the main row, and the sound chip in the weak unstressed position ("A") moves down. It turns out an incomplete, "ugly" fishechnaya model with a space. And at a practical level, the children were already convinced that the incomplete fisheye sound model will correspond to a word with a space that can not be written, because it lacks letters !!! Children are already familiar with the fact that in this case, the words "relatives" help us. From the group of pictures with images of a monkey, parrot, tiger, lion, Slony, crocodile suggested by a speech therapist, the children independently choose a picture depicting the "relative", that is, the picture "Slony". The selected picture is placed on the panel below the picture "Slony" and the phony model of the word "Slony" is built to the right of the picture. The chips are laid out in a certain way: strictly under the model of the word "Slony", the chip under the chip ("S" under "S", "L" under "L", etc.). It is always noted, in the word "Slony" there are no weak vowels. It is very important that the main manipulation (shifting the "weak" chip down in the first word "Slony") was performed by each child. It is this action that is a materialized form of setting up an orthographic task, that is, it prompts the child to "mistakenly" place and - in the future - the need to stop and check the spelling of the word in this "weak" place. Children already know that strong sounds do not need verification, they can be replaced immediately with letters. One more manipulation is performed: each child chooses the necessary cards with the letters "S", "L", "N", "Y" and places them alternately on the chips in the main row. As already mentioned, a space is formed between the letters "L" and "N", as the chip of weak sound is shifted downwards and the child simply has nothing to impose a letter on. After that, cards with letters and on the chips of the word "Slony" are superimposed. In it letters will be closed all the circles, since in this word all the sounds are strong and no single chip has been shifted down. The attention of children is fixed at that moment, that the letters are superimposed only on chips that have not been shifted. As a result of his own manipulative actions, the child is convinced: in fact, the word "Slony" is also written in alphabetical order "with spaces": SL, and it can not be written in a notebook. The teacher indicates to the children that the word "incomplete, ugly." How to be? Space must be closed with the letter !!! This can be done, but on one condition: you need to know exactly which letter is required. To find out what letter is required, you should "ask for help" from the related word (in this case it is "Slony", in which there are no spaces and all the chips are closed with letters). It is necessary to designate a weak sound as a "strong" letter. This letter, according to the game story, the child as it were "borrowing" from the word "relative". Children make another real manipulation: they take out the card with the letter "O" from the model of the word "Slony" and place it in the right place in the model of the word "Slony". It is not difficult to do this, because the words are placed strictly under each other, the element under the element.

So the third manipulation is carried out: transfer of the required letter from the "strong relative" to the difficult word. The child sees all the correspondences and independently, at a materialized level, solves the spelling problem.

It is desirable to train children in solving spelling problems on groups of words similar in rhythmic and phonetic composition, with a general weak phoneme. Selection of a related word in this case is unified, and the child's task is simplified. At the initial stages of such training, the speech therapist selects to the verbal word "relative" in advance: in this word there should not be weak phonemes. But at subsequent stages the child himself chooses the test words, and several at once. From a group of related words, he chooses a word in which the desired sound is in a strong position. It should be noted that the solution of elementary spelling tasks is available for schoolchildren with a general underdevelopment of the speech of the first year of instruction only on a material level, using speech commenting. The moment of manipulation in the process of solving the spelling problem is the main one in the proposed methodology. The teacher necessarily controls and studies it with every child, since the only possible way of forming mental action at this age is the way from manipulation to visual-shaped objects, and from them to abstract-linguistic actions. Thus, training in constructing a positional model based on rhythmic representations can be called one of the effective means of preventing dysorthography in children with verbal disorder. The construction of the positional model is a materialized means of determining the place of error in the word.

References

1. Vygotsky, L.S. *Mental development of children in the learning process*. \. L.S. Vygotsky. - M.-Ld., Uchpedgiz, 1935.
2. Prishchepova, I.V. *Logopedic work on the formation of prerequisites for the acquisition of spelling skills / IV Prishchepov*. - M., 1997.
3. Kornev, A.N. *Differential diagnosis of speech underdevelopment in children / A.N. Kornev*. - M., 2005.
4. Levina, R.E. *Selected Works / RE Levina*. - M., 2005.
5. Zhurova, L.E. *Formation of the ability to visual modeling when teaching literacy / in the collection. Development of cognitive abilities in the process of preschool education of LA Wenger*. - M., 1986.
6. Denisova, I.A. *Non-traditional practical methods and means of preventing dysorthography / IA Denisova // Bulletin of the KazNPU them. Abay "Khabarshi". A series of "Special Pedagogy" № 3*. - 2013.
7. Algazina, N.N. *Formation of spelling skills / N.N. Algazina*. - M., 1987.
8. *Special educational programs for students with severe speech impairments. - Part 2: Corrective rhythm*. - Almaty: Publishing Center "SATR", 2004

УДК: 159.9

МРНТИ: 15.21.51

Г.Б. Ниетбаева¹, Ж.М.Наурызбаева²

¹ педагогика және психология мамандығы бойынша Phd докторы, арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы, аға оқытушы

² Педагогика және психология бөлімінің

Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Алматы қ. Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ДАМУЫ

Аннотация

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі кезеңде сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың эмоционалдық даму мәселесі талқыланады. Автор сөйлеудің бұзылуының көптеген түрлерін келтіреді, оның мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалдық дамуына кері әсерін көрсетуге тырысқан. Сонымен қатар автор аталған мәселеге қатысты әдебиеттердің талдауынан, сөйлеудің бұзылуы қарым-қатынас мәселесін де тудыратындығын алға тартады. Мектепке дейінгі уақыт баланың мектепке психологиялық дайындығының қалыптасу кезеңі болып табылады. Сондықтан оқу және тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыру үшін тәрбиешілер, педагогтар және ата-аналар сөйлеу қабілеті бұзылған баламен тиісті психологиялық түзету жұмыстарын жүргізіп, оған алдымен өзге адамдардың эмоцияларын түсінуді және өзінің де эмоцияларын көрсете алуын үйрету қажет, деп санайды автор.

Түйін сөздер: сөйлеудің бұзылуы, эмоционалдық даму, мектеп жасына дейінгі кезең, қарым-қатынас, эмоция, психологиялық түзету жұмыстары.

Аннотация

Г.Б. Ниетбаева¹, Ж.М.Наурызбаева²

¹ PhD доктор по специальности «педагогика и психология», старший преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с нарушением речи

В данной статье обсуждается проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением речи. Автор приводит различные виды нарушения речи, а также пытается показать ее влияние на эмоциональное развитие ребенка. Кроме того, опираясь на анализ многочисленной литературы по данной проблеме, указывает на то, что нарушение речи также затрудняет процесс общения. Дошкольный возраст является периодом психологической подготовки ребенка к школе. Автор считает, что для эффективной организации процесса воспитания и обучения детей с нарушением речи воспитатели, педагоги и родители должны проводить своевременную необходимую психокоррекционную работу и научить ребенка распознавать эмоции окружающих людей и уметь выражать собственные.

Ключевые слова: нарушение речи, эмоциональное развитие, дошкольный возраст, общение, эмоция, психокоррекционная работа.

Abstract

G.B Nietbaeva¹, Zh M/ Nauryzbaeva²

¹ PhD doctor in pedagogy and psychology, senior lecturer of the department of special and social pedagogy

² Master of KazGosZhenPU Department of Pedagogy and Psychology

Kazakh State Women's Pedagogical University, Almaty

Emotional development of preschool children with speech impairment

This article discusses the problem of the emotional development of preschool children with speech impairment. The author cites various kinds of speech disorders, and also tries to show her influence on the emotional development of the child. In addition, based on the analysis of numerous literature on this issue, indicates that speech impairment also hinders the process of communication. Preschool age is a period of psychological preparation of the child for school. The author believes that for effective organization of the process of upbringing and education of children with speech impairment, educators, teachers and parents should conduct timely necessary psychocorrective work and teach the child to recognize the emotions of surrounding people and be able to express their own.

Key words: speech disturbance, emotional development, preschool age, communication, emotion, psychocorrective work.

Қазіргі кезде сөйлеу патологиясы бар балалардың саны артып келеді. Бұл әсіресе мектеп жасына дейінгі балаларда жиі байқалатын құбылыс. Сөйлеудің ең күрделі және кең тараған ақауларының бірі болып оның жалпы жетілмей қалғандығы саналады. Тілдің жалпы жетілмегендігі балалардың эмоционалды-еріктік аясының қалыптасуына үлкен әсер береді. Сөйлеудің және психикалық дамудың басқа да қырларындағы ауытқулардың арасындағы байланыс қосымша ақаулардың пайда болуына ықпал етуі мүмкін.

Балалардың дамуында эмоционалдық сала аса маңызды болып саналады, себебі егер бала өзінің эмоцияларын басқара алмаса және басқа адамның эмоционалдық күйін тиісті қабылдай алмаса, онда қоршаған ортадағы адамдармен оның қарым-қатынасын тиімді деп санауға болмайды [1].

Психолог және педагог мамандар мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалдық дамуына үлкен қызығушылық танытады, себебі мектепке дейінгі кезең психикалық үрдістері еркіндігінің басталуы, сонымен қатар мектепке психологиялық дайындықтың қалыптасу кезеңі болып табылады.

Мектепке дейінгі жас баланың сыртқы эмоциялары көріністерінің өзгеретін уақыты. 5-6 жастағы бала көз жасына ерік бермей, өзінің қорқыныштарын және т.б. эмоцияларын көрсетпей ұстап қалуға қабілетті. Бұл өзгерістер мектеп жасына дейінгі балаға өз уайымдарын сезіне бастауға үйретеді, кейін олар тұрақты эмоционалдық кешен болып қалыптасады.

Сөйлеудің даму табиғатын ұғыну үшін тілі жетілмеген балалардың эмоциялық-ерік саласын түсініп білген аса маңызды. Мұндай балалардың эмоциялық аясының бұзылуы кеңінен етек жайған және тұрақты сипатқа ие. Аталған фактор балалардың білім алуына және олардың қоғамда бейімделуіне жағымсыз әсер етеді. Баланың сөйлеу қабілетінің жетілмегендігі оны балалар ұжымынан алшақтатады, ал уақыт өте келе бұл факт оның психикасын жаралай береді. Нәтижесінде бұл балаларда қарым-қатынас жасау қабілеті қалыптаспайды, адамдармен байланыс орнатуға қызығушылықтары болмайды, қарым-қатынас жағдайында бағдарлана алмайды. Бұл аталғандар сөйлеу қабілеті бұзылған балалар тұлғасының эмоционалдық ерекшеліктері болып табылады.

Сөйлеу тіліндегі мүкістердің патологиялық дәрежелеріне, белгілі бір мүшелерінің атқаратын қызметтерінің бұзылуына, зақымдануының уақытына, басты кемістіктердің ықпалынан пайда болатын екінші бір ақаулықтардың көрінуіне байланысты олардың бір-бірінен айырмашылықтары да әр алуан болып келеді. Олар әрқайсысының өзіне тән симптоматикалық және динамикалық ерекшеліктеріне қарай әр түрлі салаға бөлінеді. Мұндай салаға дауыстың бірқалыптылығының бұзылуы, сөйлеу тіліндегі

дауыс ырғағының бұзылуы, тұтықпа, дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, жазу тілі мен оқу тілінің бұзылуы жатады.

Тіл бұзылуының себептері органикалық және функционалдық болып бөлінеді[2].

Органикалық – түрлі зақымдардың нәтижесінде тіл аппараты мен жүйке жүйесінің бөлімдерінің бұзылуы.

Функционалдық – мұнда органикалық зақымдану болмайды, тек сөйлеу механизмдерінің функциясы бұзылады.

Тілдің бұзылуы түрлі жаста, әсіресе жас балаларда көп кездеседі.

Сөйлеудегі бұзылу келесі топтарға бөлінеді:

1. *Фонетикалық бұзылулар* – бір дыбысты немесе бір топқа жататын дыбыстарды айта алмау (ызың, шұғыл, тіл ортасы, тіл алды дыбыстардың бұзылуы; дауыссыз дыбыстардың қатаң – ұяң – үнді айтылуының бұзылуы, дыбыстарды дұрыс қабылдау қабілетінің бұзылуы). Бұғандислалия, дизартрия, фонетикалық-фонематикалық жетілмеу жатады.

2. *Лексикалық-грамматикалық бұзылулар*. Бұған енетіндер: шектеулі сөздік қор, жадағай фраза; фразадағы және сөйлемдегі сөздердің өзара қиыспауы, шылаулар мен жалғау-жұрнақтарды қате қолдану (сөйлеудің жалпы жетілмеуі).

3. *Әуендік – екпіндік бұзылулар*: екпінді дұрыс қоймау мен байланысты, дауыстың күші мен жоғарылығы, тембрінің бұзылуына қарай (ақырын, қарғылықты, бақылдақ жәнет.б.). мысалы: дисфония, ринолалия, ринофония т.б.

4. *Қарқындылық – ырғақтық бұзылулар*: мидағы козу үдерістерінің басымдылығымен байланысты болатын шапшаң қарқын (брахилалия); тежелу үдерістері басым болатын баяу қарқын (брадилалия); үзік-үзік қарқын (қажетсізпаузала, сүріну, құрысу сипатты емес кекештену – физиологиялық итерациялар, полтерн және құрысу сипатындағы – тұтығу немесе кекештік).

5. *Жазба тілдің бұзылуы*: жазуда: фонеманың графемаға қате айналуы; толық жазбау; сөздегі әріптерді тастап кету немесе шатастыру; сөйлеудегі сөздердің өзара қиыспауы немесе орындарының ауысуы; жазу жолынан шығып кету т.б., оқуда: дыбыстарды алмастыру мен шатастыру; әріптеп оқу; сөздің дыбыстық-буындық құрамын бұрмалау; оқылғанды түсінудің бұзылуы; аграмматизмдер. Мысалы: дислексия мен дисграфия.

6. *Сөйлеудің жүйелі бұзылуы*: сөйлеу мүмкін емес немесе былдырлау мүмкіндігі ғана болады, мысалы, алалия және афазия.

Педагог сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалармен тиімді коррекциялық-педагогикалық және психология-коррекциялық жұмысты құру үшін олардың эмоционалдық-еріктік аясының ерекшеліктерін білу қажет.

Сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың эмоционалдық күйін зерттеумен В. М. Шкловский, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, Г.А. Волкова сияқты және т.б. ғалымдар айналысқан[2,3,4].

Ғылыми зерттеулердің талдауына сүйене отырып, сөйлеудің бұзылуы қарым-қатынас мәселесін де тудыратындығын айта кеткен жөн. Сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда қарым-қатынастың барлық қырларының ауытқулары байқалады:

- коммуникативтік, бала өз ойын жеткізуде қиналады, соның салдарынан ақпарат алмасу үрдісі бұзылады;

- интерактивтік, өзара әрекеттестіктің жалпы стратегиясының құрылымы бұзылады;

- перцептивтік, бала қарым-қатынастың бастапқы формаларында «тежеледі», ол әңгімелесуші адамды нақты және дұрыс қабылдай алмайды және ол туралы тиісті түсінігі болмайды.

Қарым-қатынастың паралингвистикалық құралдарының ерекшеліктеріне байланысты И.Ю. Кондратенконың [6] зерттеуіне сәйкес, сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда өзінің эмоционалдық күйі туралы түсінігі шашыраңқы болады. Мұндай ақауы бар балаларға мимикалық құралдар арқылы бойларындағы қорқыныш, таңдану, ашу сезімдерін эмоциялармен көрсету қиын. Олар айтылған сөздің эмоционалдық-мағыналық мазмұнын тиісті түрде жеткізе алмайды.

Оқыту үрдісі мен эмоционалдық сала өзара тығыз байланысады. Егер бала үнемі қысылып жүретін болса, ешбір іс-әрекетте белсенділік танытпаса, алаңдаушылық сезімде болып, өзін-өзі бағалауы төмен болса, онда оған қандай да бір нәрсені үйрету өте қиын. Оқыту үрдісі өте ұзақ және күрделі болады, сондықтан баладан да және педагогтан да үлкен шыдамдылықты талап етеді. Сол себептен де тәрбиешінің аса маңызды міндеттерінің бірі болып сөйлеу қабілеті бұзылған балаларды тиімді тәрбиелеп оқыту үшін ұтымды амалдар, құралдар мен әдістерді табу болып табылады.

Жоғарыда айтылғандардың нәтижесі бойынша келесідей қорытынды жасауға болады:

- сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық саласы жоғары мазасыздықпен, психоэмоционалдық қысымның жоғары дәрежесімен, басқа адамдардың эмоционалдық күйіне ортақтаса алмаушылықпен сипатталады;

- сөйлеу қабілеті бұзылған оқушылардың өзін-өзі бағалау деңгейі, тілдік кемістігі жоқ құрбыларына қарағанда, едәуір төмен;
- сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда табысқа жету талпынысы төмен, мұндай балалар сәтсіздіктерді ауыр қабылдайды.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың эмоционалдық-еріктік саласын дамыту бойынша психологиялық түзету жұмыстарының басты бағыты болып, эмоцияларды басқара алу қабілетінің пайда болуы, яғни мінез-құлық еркіндігі қажет. Сонымен қатар мұндай балаларға өзге адамдардың эмоцияларын ажырата алуды және өз эмоцияларын көрсете алуды үйрету керек. Бұл, өз кезегінде, эмоцияларды қарым-қатынас құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік береді. Ал қарым-қатынас – ол бала дамуының басты және негізгі жағдайларының, тұлға қалыптасуының маңызды факторының, өзге адамдар арқылы өзін бағалауға және тануға ұмтылған адамның басты іс-әрекеттерінің бірі болып табылады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы алалия,афазия,ринолалия,дизартрия сияқты күрделі сөйлеу патологиялардың түрлерінде байқалады.Баланың сөйлеу тілінің бұзылуын анықтап,зерттеп отырып онымен психологиялық түзету жұмыстарын дер кезінде жүргізген жөн.Дәл уақытында қолайлы жағдай жасай отырып, баланыңтілінің дұрыс дамуына бағыт берген жағдайда баланың эмоционалдық дамуы да жасына сай жүреді.

Тіл кемістігі көбінесе мектеп жасына дейінгі балаларда кездеседі. Сөйлеудің бұзылуын уақытында қолға алып, түзету жұмыстары жүргізілмесе, уақыт өте келе бұл дерт ұлғайып, күшеедіжәне баланың дұрыс сөйлеуіне кері әсер береді.

Мектеп жасына дейінгі кезеңде сөйлеу тілі өте қарқынды дамиды. 2 жастан бастап баланың енжар және белсенді сөздік қоры тез толығады, дыбыстарды айтуды және грамматикалық құрылымдағы сөйлемдерді де меңгереді.Балалардың сөздік қоры:

- 2жасында -300-400
- 3 жасында -1000-1500
- 4 жасында -1600-1800
- 5 жасында-2000-2300
- 6 жасында-3000-3500 сөзге дейінжетеді.

Мектепке баратын баланың сөйлеу тілінің кеңеюі дұрыс бағытқа қойылған тәрбиенің барысында жүзеге асады. Бала сөзді сөзге қосып, біртіндеп байланыстырып сөйлеу дағдысын игереді. Сондықтан да бұл кезеңде балаға ерекше қамқорлық қажет.

Логопедия ғылымында осы уақытқа дейін шешілмей келе жатқан мәселелердің бірі жүйелі ғылыми тұрғыдан тіл кемістіктерін топтастыру болып табылады.Оған кедергі болатын жағдайлар,біріншіден, тіл кемістіктерінің көптеген түрлерінің кездесуі және олардың күрделі түрде болуы. Осы аталған мәселелер тіл кемістіктерін ғылыми тұрғыда дәлелдеп топтастыруды қиындатады. Егер тіл кемістігінің бір түрі бірнеше себептердің салдарынан болса, тіл кемістігінің бірнеше түрі пайда болуы мүмкін.Сонда тіл кемістіктері жеке түрде немесе басқа тіл кемістіктерімен бірігіп, тіркесіп кездесуі де мүмкін.Соған байланысты олар логопедияда өзіндік белгілеріне байланысты белгілі терминдермен нақты белгілінеді [3]. Сөйлеу тілінің бұзылу түрлері төмендегідей:

- Дислалия – есту қабілеті мен сөйлеу мүшелерінің инвервациясы дұрыс сақталғанда кездесетін тілдік дыбыстардың бұзылып айтылуы. Синонимдері: тіл мүкістігі, тіл дыбыстарын айту кемістігі, фонетикалық кемістік.

- Ринолалия – сөйлеу мүшелерінің анатомиялық-функционалдық кемістіктерінің салдарынан дауыс әуезділігінің, тембрінің, дыбыстардың айтылуының бұзылуы. Синонимдері: мұрынмен сөйлеу.

- Дизартрия – жүйке тамырларының сөйлеу мүшелерінің жұмысын толық қамтамасыз ете алмауына байланысты сөйлеу қабілетініңбұзылуы Дизартрияның ауыр түрі анартрия деп аталады. Ондай жағдайда адам дыбыс айту мүмкіншілігінен айрылады.

- Тұтықпа – сөйлеу мүшелерінің бұлшықеттерінің тартылу салдарынан сөйлеудің ырғақтығының, жылдамдығының бұзылуы. Бұл сөздің синонимі: логоневроз.

- Алалия – бас ми қабығындағы тіл аймақтары жастайынан зақымдануының әсеріненбаланың сөйлеу тілінің жетілмеуі немесе мүлдем дамымауы. Синонимі: мылқау.

- Афазия – бұл сөйлеу тілінің толық немесе жартылай жоғалуы, жойылуы. Ми қыртысының жарақаттануы, нейроинфекция, мидағы ісіктің салдарынан адамның сөйлеу қабілетінен айырылуы.

- Брадилалия – сөйлеу жылдамдығының қалыптан тыс баяулауы. Тахилалия –сөйлеу жылдамдығының қалыптан тыс жылдам болуы.

- Дисфония – дауыс шығару мүшелерінің (күші, биіктігі, тембрі) қалыптан тыс өзгеру себептерінен дауыстың жартылай бұзылуы. Афония - дауыстың толықтай жойылуы.

- Дислексия –оқу қабілетінің жартылай бұзылуы. Алексия оқу қабілетінің мүлдем қалыптаспауы.
- Дисграфия –жазу қабілетінің жартылай бұзылуы.Аграфия –жазу қабілетінің мүлдем қалыптаспауы.
- Жалпы тіл кемістігі–есту қабілетімен ой-өрісі қалыпты дамыған балалардың мағыналық сөйлеу тілі компоненттерінің бұзылуынан болатын күрделі тіл кемістіктері.

Демек, сөйлеудің аталған кемістіктері қалыптан тыс дамудың жалпы және анық көрінетін заңдылықтарының бірі болып табылады. Л.С.Выготскийдің пікірінше[6], мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің дұрыс дамымайтындығы адамды түбінде әлеуметтік бейімсіздікке, әлеуметтік байланыстарының шектелуіне, өзін-өзі бағалауының төмендеуіне, көңіл-күйдің нашарлауына, тұлғаның астениялық сипатына, мазасыздыққа, қорқыныштардың пайда болуына, агрессивтілікке, ренжігіштікке, қызығушылықтардың тұрақсыздығына, байқағыштықтың төмендігіне,жалпы айтқанда, адамның эмоционалдық дамуының тежелуіне, өмірге деген көзқарасының өзгеруіне әкелуі мүмкін. Сондықтан ата-аналар, педагогтар, тәрбиешілер мектеп жасына дейінгі сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың эмоционалдық дамуын ерекше назарға алып, мәселені уақытында байқап, қолға алғандары жөн.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бреслав Г.М. *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения.* М., 1990. - 144 с.
2. Волков Б.С. Волкова Н.В. *Детская психология: от рождения до школы.* – 4–е изд. – М. :Проспект.– 2009.- 240 с.
3. Шкловский В. *Психотерапия в комплексной системе лечения логоневрозов. учеб.пособие.* - 2001.- 326 с.
4. Зайцева Т.В. *Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие.* -2002. – 350 с.
5. Намазбаева Ж.И., Г.Г.Запрягаев, Р.К.Луцкина *Истоки развития дефектологии и психологии в Казахстане.книга – Алматы: НИИ Психологии КазНПУ им.Абая, 2012 – 424 стр.*
6. Кондратенко И.Ю. *Произносим звуки правильно. Логопедические упражнения.* 2-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2009. — 64 с
7. Выготский Л.С. *Собр. соч.: В 6 т. М., 1982-1983. - Т. 5. - 368 с.*

