



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№4(51), 2017



Алматы, 2017

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№4(51), 2017

Алматы, 2017

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

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

Аутаева А.Н., Қошжанова Г.А. ҚР арнайы білім берудің даму тарихы.....
Autayeva A.N., Koshzhanova G. A. History of development of special education in Kazakhstan.....

Абаева Ғ.А., Шотыбаева Л.А. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктеріне сипаттама.....
Abayeva G.A, Shotybaeva L. A. The features of the conversational speech of preschool age children with general underdevelopment of speech

Nabidullin A.S. Lingua-cultural peculiarities of winged words and phrases of English language and the importance of their studying and usage by children with special needs
Набидуллин А.С. Қазақ және ағылшын тілдері негізінде қанатты сөздер мен тіркестерді аударудың лингвомәдени негіздері және оларды мүмкіндігі шектеулі балаларға үйрету мен қолданудың маңыздылығы.....

Олексюк З.Я. К вопросу невротизации детей дошкольного возраста.....
Oleksyuk Z. Yak. To the question of neurotization of preschool age children.....

Аутаева А.Н., Естемесова Ж.Т. Білім берудің альтернативные технологиялары және олардың ерекшеліктері
A.N.Autayeva, Z.T.Estemesova. The alternative technologies of education.....

Izmagambetova Raisa, Izmagambetova Raila. Science and innovation is the basis of a new formation.....
Р.К.Измагамбетова, Р.К.Измагамбетова. Ғылым мен инновация - жаңа білімнің негізі

Кудушева Н.А., Булабаева С.Т. Әлеуметтік-психологиялық тренинг әдісімен мектептегі мазасыздықты түзету.....
Kudusheva N.A., Bulabayeva S.T. Correction of schoolchildren's anxiety with the help of methods of social and psychological training.....

Бимбетова С.Т. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктері.....
Bimbetova S.T. Features of interpersonal relations in children with violation of hearing.....

Даурамбекова А.А., Махадилова М.С., Керимбек М.К.,Абулгазинова Д.Н., Аралбек Г.А., Қожахмет І.Б., Исмаил А.Ш. Шет елдердегі инклюзивті білім беру жүйесінің жағдайы
Daurambekova A.A., Makhadilova M.S., Kerimbek M.K., Abulgazinova D.N, Aralbek G.A, Kozhakhmet I.B, Ismail A.Sh. Conditions of the inclusive system of education in foreign countries

Қошжанова Г.А. Педагог-дефектологтың жеке тұлғалық қасиеті.....
Koshzhanova G. A. The personal qualities of special teacher.....

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

Аутаева А.Н , Бердіхан А.М . Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларды сұрақ қоюға оқыту жолдары.....

Autaeva A.N., Berdikhan A.M Ways of teaching of preschool age children with a general underdevelopment of speech to the formulation of the questions

Завалишина О.В. Кахриманқызы Г. Психолого-педагогические проблемы развития коммуникативной компетентности у детей с нарушениями слуха.....

Zavalishina O.V.,Kakhrimankyzy G. Psychological-pedagogical problems of development of communicative competence in children with hearing impairments.....

Әмрекул А.Т., Ибатова Г.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың тұтықпасын жоюдағы логопедиялық ырғақтың мәні (теориялық шолу).....

Amirekul A.T, Ibatova G.B. Value of a logorhythmics for overcoming stutter at children of preschool age (the theoretical review).....

Денисова И.А, Дьяченко А. Технологические и методические аспекты использования логоритмики как средства коррекции речи при заикании.....

Denisova I., Diachenko A Technological and methodical aspects of rhythmics as cure of overcoming stutter

Дастан Ж. Н., Тулебиева Г. Н. Бейнелеу сабағында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту ерекшеліктері.....

Dastan Zh. N., Tulebiyeva G. N. Features of speech development of children with gsu (general speech underdevelopments) at the art lessons.....

Бекмағамбетова А.Қ., Ибатова Г.Б Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар сөзінің дыбыстық буындық құрамының арнайы әдебиеттерде зерттелуі.....

Bekmagambetova A.K., Ibatova G.B. Investigation of violations of the sound-syllabic structure of preschool children speech with general underdevelopment

Мирзахмедова У.А.,Жайлаубек Ш.Е Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту әдістері

Mirzakhmedova U.A., Zhailaubek Sh.E. Methods of training of children with infringements of the sight.....

- Denisova I.** Correction of pronunciation of younger school students with dysarthria by rhythmic means
- Денисова И.А.** Түзету ритмика құралдарымен дизартриясы бар бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айтуын түзету.....
- Кудушева Н.А., Булабаева С.Т.** Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту процесіндегі сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолданудың мәселелері
- Kudusheva N.A, Bulabayeva S.T.** Questions of using the doctella form of speech in the training of children with hearing disorders.....

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

- Бекбаева З.Н. Досыбаева С.** Мектепке дейінгі балаларды эстетикалық тәрбиелеудің маңызы.....
- Bekbaeva Z., Dosybaeva S.** The content of aesthetic education of children of preschool age.....
- Оразаева Г.С., Сейтенова Б.А.** Формирование интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией.....
- Orazayeva G., Seitenova B.** The use of innovative technologies in development of speech understanding of children with autism spectrum disorders.....
- Даурамбекова А.А., Махадилова М.С., Хапан М.Б., Диханбаев О.О., Аширбекова А.Ж.** Нашар еститін балаларға арналған арнайы мектеп-интернатта өмір қауіпсіздігін сақтау негіздерін оқыту ерекшеліктері.....
- Daurambekova A.A, Makhadilova M.S. Hapan M.B., Dihanbaev O.O., Ashirbekova A.Zh.** Special features of training framework for safety life in the special school.....
- Нұрланбекова А.Д., Жаканбаева Б.Б.** Зияты зақымдалған балаларды оқыту үрдісінің түзетушілік бағыты
- Nurlanbekova A.D. Zhakanbaeva B.B.** Correction orientation of process of educating for children with violation of intellect.....
- Булабаева С.Т. Айдарқұлова А.Ж.** Есту қабілеті зақымдалған балаларды мектеп-интернаты жағдайында тәрбиелеудің оңтайлы жолдары.....
- Bulabayeva S.T. Aydarkulova A.Zh.** Effective ways of upbringing of children with hearing disorders in conditions of the boarding school
- Оразаева Г.С., Щанина А.И.** Развитие познавательной деятельности детей с ОНР через ТРИЗ – технологию.....
- Orazayeva G., Shchanina A.** Development of the cognitive activity of children with GUS with TRIZ – technology

Құрметті оқырмандар!

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

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

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

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

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№4, 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.**

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

УДК 376(091)
МРНТИ: 14.29.00

Аутаева А.Н.¹, Қошжанова Г.А.²

*¹Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі
п.с.ғ.к.доцент akbota-n@mail.ru*

*²6D010500 Дефектология мамандығының I курс PhD докторанты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ҚР АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ДАМУ ТАРИХЫ

Аңдатпа

Дамуында ауытқуы бар балаларды оқыту және тәрбиелеу Қазақстанда өткен ғасырдың 20-жылдардың басында бастау алған. Қазіргі арнайы білім берудің дамуы ерекше белгілер мен тенденциясының анықталуын, әртүрлі уақыт кезеңдерінің карама-қайшы жақтарын анықтау және дамуында ауытқуы бар балаларға дәстүрлі емес формада көмек көрсету, қоғамдық тәрбиелеуге сәйкес құруды қамтиды. Сонымен, Қазақстанда ауытқулықтары бар балаларға арнайы білім беру жүйесінің құрылуының алғышарттары өткен ғасырдың 20-жылдардан бастау алған. Аталмыш балаларға білім мен тәрбие беруді дамытуды сол кезеңнің танымал тұлғаларының қызметтері үлкен рөл атқарды. Ауытқулықтары бар балаларға көмек көрсетуді ұйымдастырудың алғашқы қадамдары ресейлік тәжірибені ұйымдастыру негізінде әзірленген.

Республикадағы ауытқулары бар балаларға арнайы білім беру мен тәрбие беруге байланысты жүргізілген зерттеулер арқылы сол жүйенің мәселелері мен әлсіз жақтарын ғана анықтап қоймай, оның болашақта даму беталысын анықтауға болады.

Түйін сөздер: арнайы білім беру, мүмкіндігі шектеулі, тәрбие, оналту.

Аннотация

Аутаева А.Н.¹, Қошжанова Г.А.²

*¹Заведующая кафедрой специального образования
к.п.с.н.доцент*

²Докторант PhD по специальности 6D010500 "Дефектология", I курс

История развития специального образования в РК

Развитие системы обучения и воспитания детей с нарушениями развития в Казахстане началось в начале 20-х годов прошлого столетия. Большую роль в развитии образования и воспитания детей сыграли общественные деятели, деятели культуры и ученые того периода. Их труды и стали основой развития специального образования в РК. Отечественные педагоги и государственные деятели развивали систему специального образования, учитывая особенности казахской культуры. В целом анализ развития системы специального образования в РК показал, что к концу 90-х годов 20-го века сложились устойчивые традиции обучения детей с недостатками в развитии в закрытых учебных заведениях. Эти традиции были закреплены как ведомственными нормативами (приказами, методическими рекомендациями, учебными программами), так и отдельной системой профессиональной подготовки кадров.

Ключевые слова: специальное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями, воспитание, реабилитация,

Abstract

Autaeva A.N.¹, Koshanova G. A.²

¹k.ps.s.docent

Head of special education Department

²PhDDoctoral student on 6D010500 "Defectology",

History of development of special education in Kazakhstan

The development training and education system concerning Children with disabilities in Kazakhstan started in the early 20-ies of the last century. Modern trends in the development of special education and special marks to identify the different periods of time contradicts help in the development of children and identifying non-traditional form, in accordance with includes the creation of public

education. Overall, the analysis of the special education system in Kazakhstan showed that by the end of the 90s developed a strong tradition of teaching children with disabilities in the development of in closed institutions. These traditions have been fixed as the departmental regulations, orders, guidelines, training programs, and separate system of vocational training.

Keywords: special education, the disabled pupil, education, rehabilitation

ҚР-дағы мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға арнайы білім берудің өзіндік тарихы бар. Тарихи деректер біздің елімізде арнайы білім беру жүйесі қалыптасып, дамуын нақты көрсеткіштермен сипаттайды. Қазіргі арнайы білім берудің дамуы ерекше белгілер мен тенденциясының анықталуын, әртүрлі уақыт кезеңдерінің карама-қайшы жақтарын анықтау және дамуында ауытқуы бар балаларға дәстүрлі емес формада көмек көрсету, қоғамдық тәрбиелеуге сәйкес құруды қамтиды. ҚР-да арнайы білім берудің теориясы мен практикасының дамуы анықталған тарихи кезеңде көрініс тапты.

Қазақ халқының педагогикалық-психологиялық ой-пікірлері туралы зерттеулері мен көзқарастары тарихтың ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басында жиі кездеседі. Ы.Алтынсарин, Абай Құнанбаев, Ш.Құдайбердиев, С.Көбеев, А.Байтұрсынов және т.б. болды. Осы біртуар жандар педагогиканы және психология ғылымы саласында ғылыми еңбектер жазып, тәлім-тәрбиелік ғылымның ұлттық терминінің қалыптасуына бағасыз үлес қосқан.

Азамат соғысы кезінде, ашаршылық, эпидемия және т.б. айғақты себептердің соның ішінде: арнайы мектептердің аздығы, педагог кадрлардың жетіспеуі салдарынан елімізде мүмкіндігі шектеулі балалар, бұзақылар қайыршылар көбейіп кетті. Бұл мәселелерді шешу, яғни ауытқулығы бар балаларды есепке алу және арнайы көмек көрсету қиын жағдайда болды, себебі Қазақстанда бұл бағыттағы жұмыс істеу тәжірибесі аздығы болған, ауытқулығы бар балаларды мемлекет тарапынан қамқорлыққа алу арнайы ұйымдастырылмаған. Алайда ағартушы тұлғалардың ауытқулығы бар балалардың мәселесіне көңіл бөлгенін теріске шығаруға болмайды.

Қазақстанда ғылым мен ағартушылықтың дамуына сол кезеңнің белсенді, данышпандары Ж.Аймауытов, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев т.б. мүмкіндік туғызды. Ғалымдардың педагогика және психологияның мәселелеріне ой пікірлері құнды болды. А.Байтұрсыновты қазақ қоғамында білім-ғылымның дамуына, ағартушылық ісінің жанданып кемелденуіне бағыштады. Ол оқу-тәрбие жұмысын жетілдіру саласында өзіндік өшпес ізін қалдыра білді. Мағжан өз еңбегінде психология пәніне өте кең орын беріп, оны барынша зер сала қарастырады және ғылымның бұл саласында өз білімдарлығын байқатады. Оның жан қуаттары жайындағы пікірлерінде дала өмірі мен өзінен бұрынғы және өз заманындағы қазақ зиялыларының туындыларын, ұлттық психологиялық бояу нақышын шеберлікпен пайдалана білу тәсілі де құптарлық. Жан көріністерін ол «білу яки ақыл, сезім яки көңіл, һәм қайрат көріністері» деп үш тармаққа бөле келіп, олардың өзара табиға үйлесімін Абай тұжырымдарымен байланыстырған.

Олардың ғылымның дамуына, психологияның білім деңгейіне көңіл аударуы сол заманда маңызды орын алды және сол негіздің қалыптасу салдарынан арнайы білім беру жүйесі дамыды.

Қазақстанда ауытқушылықты алдын алуға байланысты міндеттерді шешуде 1921 жылы Орынборда ұлттық ағартушылық конференцияның маңызы зор болды. Бұл конференцияда ең бірінші рет дамуында ауытқулықтары бар балаларға арналған жұмыстарды ұйымдастыруға ерекше көңіл бөлінді. Балалар үйіне қабылданатын балаларды тексеру мәселесі, оларды оқыту, тәрбие беру мекемелерінің ажырату, ауытқуы бар балаларды еңбекке даярлау, мектеп тәрбиесінің өзара байланыстары қарастырылған. Балалардың ауытқулығына байланысты күрес балалар арасындағы қылмыс пен панасыздықтың алдын алумен қатар жүреді. Балалар үйі, панасыз балаларға арналған коллониялар, жас заң бұзушыларға арналған тәрбие беру-түзету пунктері ашылды. Ал ауытқулықтары бар балаларға арналған мамандырылған мекемелер біздің республикамызда баяу дамыды.

1921жылы Орынборда ең алғаш рет зияты зақымдалған және естімейтін сөйлемейтін тұлғаларға арналған балалар үйі ашылды. 1922 жылы Ақмола губерниясында ауытқулықтары бар балаларға арналған балалар үйі ашылды. 1922ж Республикада әртүрлі ауытқулықтары бар балаларға арналған арнайы мектептердің қажеттілігі өсе берді. 1926 жылы еліміздің білім берудің дамуыту жобасында арнайы мектептер ашу қарастырылған болатын, бірақ экономикалық жағдайдың қиыншылықтары мұны жүзеге асыруға мүмкіндік болмаған.

Сонымен, Қазақстанда ауытқулықтары бар балаларға арнайы білім беру жүйесінің құрылуының алғышарттары өткен ғасырдың 20-жылдардан бастау алған. Аталмыш балаларға білім мен тәрбие беруді дамытуды сол кезеңнің танымал тұлғаларының қызметтері үлкен рөл

атқарды. Ауытқулықтары бар балаларға көмек көрсетуді ұйымдастырудың алғашқы қадамдары ресейлік тәжірибені ұйымдастыру негізінде әзірленген.

Ал 30-шы жылдары республикада арнайы білім беру жүйесінің дамуы жалғаса берді. Арнайы білім беру жүйесінің дамуында маңызды жаңалық болып 1931 жылы 8-маусымда халық ағартушылық комитетінің мәжілісі қабылдаған ауытқуы бар балаларға арнайы білім беруді міндетті түрде беру туралы шешім қабылданған.

1931-1932 оқу жылдарының басынан республикада естімейтін және көрмейтін балаларға арналған 2 типтегі арнайы мектептер ашылды. Көрмейтін балаларға білім беруде де қиыншылықтар кездесті. Арнайы оқу құралдарының болмауы, мамандардың жоқтығы салдарынан біршама қиындықтар болған. 1937 жылдан бастап Семей, Ақтебе, Орал, Қарағанды мен Қостанайда естімейтін балаларға арнайы мектептер мен балалар үйлері ашыла бастады. Сол уақытта мамандардың жетіспеуі ерекше сезілді. 30 жылдардың ортасына дейін республикадағы арнайы мекемелерде дефектолог мамандар болған жоқ.

Ауытқулықтары бар балалармен жұмыс істеуге жоғарғы білімі бар дефектолог мамандары қажет болды. Осы кезде тифлопедагогтар мен олигофренопедагогтар жоқ болатын. Жалпы 20-30-шы жылдары дамуында ауытқулықтары бар балаларға арналған оқыту, тәрбие беру мекемелеріндегі педагогикалық мамандарды даярлау біліктілігін жоғарлау жүйесінің қалыптасу кезеңін бастан кешірген.

1920-1945 жылдар аралығында республикада арнайы білім беру мен тәрбие беру жүйесі қалыптасуының маңызды кезеңі болды. Осы жылдардағы қиыншылықтарға карамастан бұл кезең Қазақ Республикасындағы арнайы білім беру жүйесі құрылуының негізгі, бастапқы іргетасын қалады.

Отандық арнайы білім беру жүйесінің даму тарихын талдай келе өткен ғасырдың 70 жылдарына дейін мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу, оларды түзету мен бейімдеу мәселелеріне арналған ғылыми жұмыстардың аздығы, оның негізгі себептерінің бірі республикада дефектолог мамандар дайындау сол кезге дейін ұйымдастырылмағандығы.

1962-1963 оқу жылынан бастап Қазақстан түлектеріне Киев, Мәскеу, Ленинградтағы педагогикалық институттарында дефектология факультетіне түсу үшін арнайы орындар берілген.

Өз елімізде дефектолог мамандарды даярлауды ең алғаш Абай атындағы Қазақ Педагогикалық Институтында бастаған. 1976-1977 жылы дефектология факультеті қазақстандық арнайы білім беру жүйесіне дефектолог мамандарды оқыту тәжірибесінің іргетасын қалаған. ҚазПИ-дің дефектология факультетін ашуға белсенді қатысып, дамуына өз үлесін қосқан озат дефектолог ғалымдар: Намазбаева Ж.И., Сүлейменова Р. А., Өмірбекова Қ.Қ., Бектаева К.Ж., Буфетов Н.М. т.б.

Дефектология ғылымының дамуы Ж.И. Намазбаеваның кемтар баланың тұлғасын зерттеу жұмыстарынан басталған. 1971 жылдары ақыл- ойы кемтар балалардың өзін-өзі бағалау тұлғалық ерекшеліктерін зерттеген, кейін бұл бағыттағы жұмыс жалғасып, 1986 жылы психология ғылымының докторлық диссертациясында дәлелденген.

80-шы жылдары психология сапасында психикалық дамуы тежелген балаларды зерттеу жұмыстары көптеген нәтижелер көрсетті. Нақты М.Ш. Адилова кіші мектеп жасындағы ПДТ бапалардың психомоторикалық ерекшеліктерін зерттеген, бұл еңбектің психомоториканы дамыту мен түзету теориясы мен тәжірибесі маңызы зор.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың тұлғалық қасиеттерін зерттеу жұмыстары кейін де Ж.И. Намазбаеваның жетекшілігімен жалғасып, бірталай ғылыми еңбектер жүргізіліп, арнайы психологияны қызықты деректермен толықтырған Мысалы, Сарсенбаева Л.О. көмекші мектеп оқушыларының тұлғалық бағытын зерттеген, Макина Л.Х. зияты зақымдалған балалардың тұлға аралық қарым-қатынас ерекшеліктерін зерттеу жұмысын жүргізген т.б. (Шарапиева А.Д., Исакова М.С.)

Қазақстан дефектологтары мүмкіндігі шектеулі балаларды тілге оқу мәселесін зерттеп, бұл салада құнды еңбектерімен танымал. Бектаева К.Ж., Өмірбекова Қ.Қ. көмекші мектеп оқушыларын тілге оқыту әдістемесін мазмұндама және шығармалар жазуға үйрету жұмыстарымен толықтырған. Ал математика әдістемесі үшін Р.А. Сүлейменованың ақал-ойы кемтар балалардың есеп шығарудағы қиындықтарының ерекшеліктері зерттеуі мен И.Г. Терехованың көмекші мектепте ондық бөлшектерге оқыту туралы ғылыми жұмыстары өзектілігін ақтаған. Арнайы мектептің негізгі міндеті түлектерін әлеуметтік бейімдеу жұмысын әзірлеу үшін А.Қ. Рсалдинованың зияты зақымдалған балаларды стандарты нұсқау бойынша жұмыс жасауға үйрету.

Арнайы білім беру жүйесінің дамуы туралы ғылыми еңбектер Г.М. Коржова мен А.Қ. Сатованың диссертацияларында керініс тапты. Нақты Г.М. Коржова кемтар балаларды еңбекке баулу жүйесінің даму тарихын анықтаған, ал А.Қ. Сатова дефектолог кадрларын даярлау жүйесінің қалыптасу мен жетілдіру мәселерің зерттеген. Арнайы білім беру жүйесінің даму тарихы үшін бұл жұмыстар аса маңызды.

90-шы жылдары тәуелсіздікке көшу, саяси, әлеуметтік өзгерістердің әсері білім беру саласында қарқынды дами бастады. Жағымды жетістіктің бірі Қазақстан тарихына көңіл болу болғандықтан, арнайы мектептерде Қазақстан тарихын оқыту әдістемесін әзірлеу, өзектілігін білдірді. Сол себепті, Г.А. Аужанованың ғылыми жұмысы Қазақстан тарихын оқыту ерекшеліктері мен әдістеріне арналған.

А.Н. Аутаева естуінде ауытқуы барбалалардың дыбыс айтуын қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеген. Бұл зерттеу республикамыздың естуінде ауытқуы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу саласындағы алғаш ғылыми жұмыс болды.

1992 жылы Республикалық "Ақыл ой және дене дамуында кемістігі бар балалармен жасөспірімдерді әлеуметтік бейімдеу еңбекте оңалту" ғылыми -тәжірибелік орталықтың ашылуы ғылыми зерттеулерді белсенді өткізуді талап етті. Арнайы білім беру саласындағы жаңа өзгерістер, шетел тәжірибесімен танысу өзекті мәселелерді шешуге мүмкіндік тудырды.

Арнайы білім беруде жаңа технологиялардың енгізудің көрінісі, А.Т. Баймұратованың мүмкіндіктері шектеулі балаларға түзету жұмысында лекотека технологиясын әзірлеу жұмысы болды. Бұл ғылыми еңбектің нәтижесінде ӘБЕО орталығында лекотека бөлімі ашылып, мүмкіндігі шектеулі балаларға түзету көмегін кеңейтуге мүмкіндік берді.

Біз тұжырымдай келе арнайы білім беру жүйесінің даму тарихын талдай отырып, сол кездегі шешілмеген келесі мәселелерді байқауға болады, олар:

- мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарының жоқтығы;
- балаларды ерте жастан анықтап, тексеріп, арнайы түзету арқылы қолдаудың дұрыс ұйымдастырмағаны;
- арнайы мекемелердің, мектептердің, бала-бақшалардың жетіспеуі;
- әдістемелік, нұсқаулық құжаттар мен бағдарламалардың болмауы;
- отбасында мүмкіндігі шектеулі балалары бар ата-аналармен дұрыс жүйелі жұмыстың жүргізілмеуі;
- арнайы білім беру ұйымдарында мамандардың жетіспеушілігі

Сонымен, өткен ғасырдың соңғы жылдары отандық арнайы білім беру жүйесі үшін ауыр тиген байқай отырып, сол жүйенің сақталып, әлемдегі жаңа бағыттарға сәйкес бет бұруын жетістік ретінде белгілеуге болады.

Республикадағы ауытқулары бар балаларға арнайы білім беру мен тәрбие беруге байланысты жүргізілген зерттеулер арқылы сол жүйенің мәселелері мен әлсіз жақтарын ғана анықтап қоймай, оның болашақта даму беталысын анықтауға болады.

Пайдаланған әдебиеттер

1. *Абаева Ф.А, Ерболат А.Е. Дефектология негіздері.- Алматы, - 2012ж.*
2. *Под ред. Воронковой В.В. Олигофренопедагогика. - М., -2008.*
3. *Под ред. Носковой Л.П. Дошкольное воспитание аномальных детей.- М., - 1994.*
4. *Ермаков В.П., Якунин Т.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. - М., - 1990.*
5. *Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалары мен болашық дамуы». Алматы, -2008.*
6. *Под ред. Назаровой Н.М. Специальная педагогика.- М.- 2005.*

УДК 376.3

МРНТИ 14.29.29

Абаева Ф.А.¹, Л.А.Шотыбаева²

¹ *п.э.к доцент Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты-mail: abaeva70@bk.ru. Алматы қаласы, Қазақстан*

² *6M010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты*

Laura.Shotybaeva.95@mail.ru

РГП «Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті» Алматы қаласы, Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ СИПАТТАМА

Аңдатпа:

Мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері эксперимент негізінде анықталып, сипатталған. Соған сәйкес 3,5-5 жас аралығындағы балалардың сөйлеу тілінің даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп жасақталды. Тексеру әдістемелері сөйлеу тілінің барлық компоненттерін, яғни грамматикалық, лексикалық, дыбыс айту мен байланыстырып сөйлеу тілін анықтауға бағытталған. Мұнда сөйлеу тілінің жеке компоненттеріне талдау жасалып, ортақ көрсеткіштер есептелініп шығарылды. Бұл ақпарат мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға қолданылатын коррекциялық технологияларды іріктеу үшін қажет. Іріктеу жұмысы болашақта коррекциялық технологиялардың қолдану тиімділігін арттыру үшін де, мектепке дейінгі балаларда сөйлеу тілінің жалпы дамымауын түзету үшін де маңызды. Ол балаларға кейінірек мектеп бағдарламасын сәтті игеруіне көмектеседі.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, коррекциялық технологиялар, орталық жүйке жүйесінің резидуальды-органикалық зақымдалуы, байланыстырып сөйлеу тілін тексеру әдістемесі, сөйлеу тілінің дыбыстық құрылымының деңгейін тексеру әдістемесі, сөздік қорын тексеру әдістемесі, сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын тексеру әдістемесі.

Аннотация

Абаева Г.А.¹, Шотыбаева Л. А.²

¹к.п.н., доцент кафедры Специального образования Казахского Национального педагогического университета имени Абая e-mail: abaeva70@bk.ru

*²Магистр 2-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология
Laura.Shotybaeva.95@mail.ru*

РГП «Казахский государственный женский педагогический университет» город Алматы, Казахстан

Особенности разговорной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В статье приведены результаты собственных исследований особенностей развития речи детей с общим недоразвитием речи. Проведен отбор необходимых методик для диагностики уровня речевого развития детей 3,5-5 лет с ОНР. Диагностические методики направлены на обследование всех компонентов речи, включая грамматику, звукопрогнозирование, лексику и связную речь. Здесь также приведены средние арифметические показатели по каждому компоненту речи. Данные результаты могут быть использованы для отбора коррекционных технологий, направленных на развитие речи детей с ОНР. Тщательный отбор коррекционных технологий с выявлением их эффективности способствует более быстрой и качественной коррекции речи у детей с общим недоразвитием речи. Преодоление ОНР-залог эффективного усвоения школьной программы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коррекционные технологии, резидуально-органическое поражение центральной нервной системы, методика определения уровня связной речи, методика оценки звукового и слогового анализа речи, методика выявления словарного запаса, методика проверки правильности грамматического строя речи.

Abstract

G.A.Abayeva,¹ L. A. Shotybaeva²

¹candidate of pedagogical sciences, associate professor . Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. Almaty, Kazakhstan e-mail: abaeva70@bk.ru

*²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 - Defectology
Laura.Shotybaeva.95@mail.ru*

RGP "Kazakh State Pedagogical University" Almaty, Kazakhstan

The features of the conversational speech of preschool age children with general underdevelopment of speech

The results of own researches described features of speech development among children with the general underdevelopment of speech. Selected necessary methods for the diagnosis the level of 3.5-5

yearschildren` speaking skills` development. Diagnostic techniques are aimed at examining all components of speech, including grammar, sound, vocabulary and coherent speech. Here also are shown the average arithmetic indicators for each component of speech. These results can be used to select correctional technologies aimed at developing the speech of children with the general underdevelopment of speech.. Selecting correction technologies may in the future help to identify their effectiveness and correct speech in children with the general underdevelopment of speech. This information can help children to learn school curriculum effectively.

Key words: general underdevelopment of speech, correction technologies, residual-organic dysfunction of the central nervous system, methodology for determining connected speech, methodology for sound and syllabic analysis of speech, methodology of vocabulary detection, methodology for determining the grammatical structure of speech.

Сөйлеу тілі-бала дамуының негізгі көрсеткіші. Ана тілі балаға қоршаған ортада өз орнын тауып, үлкендер мен қатарластарымен қарым-қатынас орнатуына мүмкіндік береді. Тіл арқылы бала айналасын таниды, өз ойын жеткізеді. Сонымен қатар сөйлеу тілінің қалыпты дамуы балаға мектеп бағдарламасын жақсы игеруі үшін қажет.

Мектепке дейінгі жаста бала өз ана тілінің қалпын түсіне бастайды. Бала дыбыс қатарларын меңгеріп, сөйлем құрылымымен, антоним мен синонимдермен танысады. Монологты құрастырудың заңдылықтарын түсініп, диалог жүргізудің алғышарттарын меңгереді. Балалардың тілдік және тілдік емес құбылыстармен таныс болуы кейінірек мектепте оқу мен жазуды сәтті меңгеруге көмектеседі. Мектеп жасына дейінгі балада белгілі бір жетістіктермен қатар тілдік дамуының қалпы анық байқала бастайды. Кез- келген дамудағы кешігу бала әрекеті мен мінезіне, тұлғалық қалыптасуына әсер етеді.

Сол себепті коррекциялық технологияларды қолданбас бұрын біз сол технология қажет болатын балалар контингентін біліп алғанымыз жөн. Сонда ғана біз кемістік ерекшелігіне қарай мақсатты бағытталған жұмыс жүргізіп, сөйлеу тілінің жалпы дамымауын жеңуде жақсы нәтиже ала аламыз. Сол үшін біз сөйлеу тілі жалпы дамымауын түзету үшін, коорекциялық технологияларды іріктеу мақсатында анықтаушы эксперимент жасауды жөн көрдік.

Анықтаушы эксперимент барысы

Анықтаушы эксперименттің басты мақсаты - сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің бастапқы қалпын анықтау. Эксперимент жүргізу үшін біз келесі әдістемелерді іріктеп алдық:

1. Ушакова, Струнина бойынша сөздік қорын тексеру әдістемесі (4-5 жас)
2. Стребелева бойынша сөйлеу тілінің дыбыстық құрылымының деңгейін тексеру әдістемесі. (4-5 жас).
3. Стребелева бойынша сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын тексеру әдістемесі.
4. Стребелева бойынша байланыстырып сөйлеу тілін тексеру әдістемесі.

Анықтаушы экспериментке 20 бала қатысты. Эксперимент таза болып шығу үшін диагнозы бірдей СТЖД 2-ші деңгейіндегі 3,5-5 аралығындағы балаларды алдық. Олардың сипаттамасына келіп тоқталсақ:

- балалардың барлығында орталық жүйке жүйесінің резидуальды-органикалық зақымдалуы байқалады;

- оның ішінде 1 балада органикалық түрдегі ашық ринолалия бар (ол қызға дер кезінде көмек көрсетіліп, ота жасалған; фразалық сөйлеу тілі қалыптасқан; сөздердің мағынасын түсінеді);

- 1 бала нашар естиді; сөздік нұсқауларды түсінеді, фразалық сөйлеуде ұқсас дыбыстарды шатастырып, дұрыс айтпайды;

Зерттеуде 2 орта топтың 20 баласы қатысты, балалардың орташа жасы 4 жас 3 ай.

Біз анықтаушы экспериментті кезеңдерге бөлдік:

1 кезең. Балалардың сөздік қорын тексеру тапсырмалары.

Ушакова, Струнина бойынша сөздік қорын тексеру әдістемесі (4-5 жас)

Тапсырма 1.

Мақсаты: Балалардың сөздік қорының қалыптасу деңгейін тексеру.

Логопед балаға қуыршақты көрсетіп, келесі сұрақтарды қоя бастайды.

1. Қуыршақ дегеніміз не ?

- 1) Бала анықтама береді (қуыршақ-ол ойыншық, онымен ойнайды);

- 2) Тек қана жекелеген сапалық қасиетін (қуыршақ әдемі) немесе іс-әрекетін (қуыршақ тұрып тұр) айтады.
 - 3) Тапсырманы орындамайды тек қуыршақ сөзін қайталайды.
- 2.Қуыршақтың үстіндегі киімі қандай ?
- 1) Бала 4 зат атауын айтады.
 - 2) Бала 2 зат атауын айтады.
 - 3) Айтпайды, тек нұсқап көрсетеді.
- 3.Қуыршаққа жүгіру үшін, қолмен бұлғауы үшін қандай тапсырма бересің ?
- 1) Бала бұйрық райды дұрыс қолданады: Сәуле жүгірші, қолыңды бұлғашы.
 - 2) Тек қана етістікті айтады: жүгір, қолыңды бұлға.
 - 3) Дұрыс емес формадағы етістікті қолданады.
- 4.Қуыршаққа қонақтар келді. Үстел үстіне не қою керек ?
- 1) Бала ыдыс сөзін айтады.
 - 2) Ыдыстың жекелеген түрлерін атап шығады.
 - 3) Тек қана бір затты айтады.
- 5.Қандай ыдыс-аяқ түрлерін білесің ?
- 1) Бала 4 зат атауын айтады.
 - 2) Бала 2 зат атауын айтады.
 - 3) Бала тек бір зат атауын айтады.
- 6.Нанды, шайды, қантты қайда салады ?
- 1) Барлық сұраққа дұрыс жауап береді.
 - 2) Тек қана 3 сұраққа жауап берді.
 - 3) Тек қана 1 сұраққа жауап берді.
- 7.Ыдыстарды бір-бірімен салыстыру. «Мына заттарда қандай айырмашылық бар ? (Әр түрлі ыдысы бар суретті көрсету)
- 1) Түсін ғана ажырата алады.
 - 2) Жекелеген сапалық қасиетін айтады (мына кесе жасыл түсті, ал анау кесе –қызыл түсті).
 - 3) Тек бір өзгешелігін айтады.
- 8.Айтшы, мынау не ?
- Шыны әрі мөлдір стақан ба, құмыра ма ? Темір әрі жылтыр-шанышқы ма, пышақ па ? Саздан жасалған әрі оюланған- табақ па, кесе ме?
- 1) Барлық тапсырманы орындады.
 - 2) Екі тапсырманы орындады.
 - 3) Бір тапсырманы орындады.
- 9.Сөздің кері мағынасын тап. Бір стақан биік, екіншісі..... ;Мына кесе таза, ал анаусы-.....;
- 1) Барлық тапсырманы орындады.
 - 2) Екі тапсырманы орындады.
 - 3) Бір тапсырманы орындады.
10. Пышақтың сабы бар, Тағы ненің сабы бар ?
- 1) 3-4 заттың сабын айтады (үтік, шәйнек, сөмке).
 - 2) 2 сапты айтады (қазан мен шәйнек)
 - 3) Чашканың сабын көрсетеді.

Тапсырма 2.

- 1.Логопед допты көрсетіп «Бұл не ?» деп сұрайды.
 - 1) Бала анықтама береді (доп-ол ойыншық, ол дөңгелек болады);
 - 2) Тек қана жекелеген сапалық қасиетін айтады.
 - 3) Тапсырманы орындамайды, тек доп сөзін қайталайды.
 - 2.Лақтыру, қағып алу сөздерінің мағынасы неде ?
 - 1) Бала түсіндіре бастайды: лақтыру-біреуге допты бердім, ал екінші адам алды.
 - 2) Қимылмен көрсетіп-лақтырдым деп айтады.
 - 3) Тек қана қимылмен көрсетеді.
 - 3.Екі допты салыстыр: айырмашылығы мен ұқсастығы неде ?
 - 1) Бала сипаттай бастайды: екеуі де дөңгелек, резеңкеден жасалған, онымен ойнайды.
 - 2) Тек түсі бойынша айырмашылығын айтады.
 - 3) Тек бір сөз ғана айтады.
- Қандай ойыншықтарды білесің ?
- 1) Бала 4 ойыншық атауын айтады.

- 2) Бала 2 ойыншық атауын айтады.
- 3) Бала 1 ойыншық атауын айтады. [1]

Жауапты бағалау.

Егер бала № 1 жауапты таңдаса-3 балл, № 2-2 балл, № 3-1 балл беріледі. Егер баланың жауаптарының 2/3 3 баллға сәйкес келсе жоғары деңгей, ал 2 баллға есептелсе орта деңгей, ал 1 баллға есептелсе төменгі деңгей болып есептеледі.

Тексеруде балаға қуыршақ пен доп көрсетіліп, оның сапалық қасиетін, ерекшеліктерін атап өту одан талап етілді. Сөздік қорын тексеруде бір-бірімен жалғасын табатын сұрақтар қойылды: қуыршақтың киімі қандай, қонақ келсе алдына не қоясың, қандай ыдыс түрлерін білесің және т.с.с.

Кесте 1

Жоғарғы деңгей	Орта деңгей	Төменгі деңгей
2 (10 %)	8 (40 %)	10 (50 %)

Диаграмма 1



Зерттеу нәтижесі (Кесте-1) СТЖД балалардың сөздік қоры балалардың жартысында төмен деңгейде екендігін анықтап берді. Ал орта деңгей 40 %, төменгі деңгей 10 % екендігі анықталып отыр.

2-кезең. Стребелева бойынша сөйлеу тілінің дыбыстық құрылымының деңгейін тексеру әдістемесі. (4-5 жас).

1. «Дұрыстап тыңда» әдістемесі

Мақсаты: берілген дыбыс қатарларынан белгілі бір дыбысты бөліп ала алу қабілеті.

Құрал-жабдықтар: экран.

Тексеру барысы: «А» дыбысын естігенде қолыңды көтер деген нұсқаулық балаға беріледі. Логопед экранмен аузын жауып, келесі дыбыстарды айта бастайды: а, м, с, у, о, ш, а, ы.

2. «Қайтала» әдістемесі

Мақсаты: сөздің буындық құрылымын сақтай отырып қайталай алу қабілеті.

Тексеру барысы: Логопед баладан келесі сөздерді артынан қайталауын сұрайды. Сөздер қатары: машина, түйме, құрбақа, көбелек, сабын салғыш.

3. «Ата» әдістемесі.

Мақсаты: күрделі дыбыстық құрылымы бар сөздерді айта алу қабілеті.

Құрал-жабдықтар: заттар бейнеленген суреттер: тасбақа, аквариум, велосипед, ескерткіш.

Тексеру барысы: бала суреттерді қарап, атауы қажет.

4. «Суретті көрсет» әдістемесі

Мақсаты: бір-біріне ұқсас дыбысталатын сөздерді дифференциациялай алу қабілеті.

Құрал-жабдықтар: заттық суреттер.

Тексеру барысы: бала алдына қала-дала, түйме-күйме, сабын-табынның суреттер қойылады. Оған мағынасына қарай түймені көрсет немесе күймені көрсет деген нұсқау беріледі.

5. «Эхо» ойыны

Мақсаты: есту зейінін тексеру.

Тексеру барысы: педагог келесі буын тізбектерін айтып, балаға артынан қайталауын өтінеді: па-ба, ка-га, па-па-ба, та-да-та, па-бапа, та-та-да.

Жауапты бағалау.

Тапсырманың жартысын дұрыс орындаса орта деңгей, 1/3 бөлігін орындаса төмен деңгей, 2/3 бөлігін дұрыс орындаса жоғары деңгейге жатқызылады.

Балаларға күрделі сөздерді айту, дыбыстар қатарынан белгілі бір дыбысты бөліп алу, ұқсас дыбыстарды шатастырмай айту тапсырмалары берілді. Нәтижесі:

Кесте 2

Жоғарғы деңгей	Орта деңгей	Төменгі деңгей
2 (10 %)	7 (35%)	11 (55 %)

Диаграмма 2



Нәтижеде сөйлеу тілінің дыбыстық құрылымын сақтай отырып айта алу қабілеті (кесте 2) көрсетілгендей жақсы дамымаған. Барлық балалар күрделі сөздің буындық құрылымын сақтай отырып сөйлеуде қате көп жіберді. Фонематикалық есту қабілетін тексеруде берілген дыбысты дыбыстар қатарының ішінен жартысынан көбі бөле алмады. Ұқсас дыбыстарды ажыратуда да қате жіберді. Ал қарапайым құрылымы бар 2-3 буынды сөздерді айтуда көбісі қиналған жоқ.

3-кезең. Стребелева бойынша сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын тексеру әдістемесі.

1. «Ойыншықты жасыр» әдістемесі

Мақсаты: үстеулерді қолдана алу дағдысын тексеру.

Құрал-жабдықтар: ойыншықтар-қоян, машина, қорап.

Тексеру барысы: балаға келесі іс-әрекеттерді жасауды ұсынады. Мысалы: «Қоянды машинаның астына жасыр. Қайда жасырдың? Ал енді оны қораптың ішіне сал. Қоянды машина үстіне отырғыз. Қоян қайда отыр?» және т.б.

2. «Көпше түрін айт» әдістемесі.

Мақсаты: зат есімнің көпше түрін жасай алу дағдысын анықтау.

Құрал-жабдықтар: бір және бірнеше бірдей бейнеленген заттардың суреттері: қуыршақ-қуыршақтар, әтеш-әтештер, хат-хаттар және т.б.

Тексеру барысы: балаға суреттерге қарап, бейнеленген суреттерді атау нұсқаулығы беріледі.

3. «Нелерді жасырдым» әдістемесі

Мақсаты: зат есімді көпше түрде табыс септігінің жалғауымен қолдана алу қабілетін тексеру.

Құрал-жабдықтар: үйлер, қарындаштар, кітаптар бейнеленген суреттер.

Тексеру барысы: логопед балаға суреттерді көрсетіп, есінде сақтап қалуын сұрайды. Сосын бала көзін жұмып отырғанда бір суретті алып тастайды да, нені жасырып қойғанын табуды сұрайды.

Жауапты бағалау.

Тапсырманың жартысын дұрыс орындаса орта деңгей, 1/3 бөлігін орындаса төмен деңгей, 2/3 бөлігін дұрыс орындаса жоғары деңгейге жатқызылады.

Кесте 3

Жоғарғы деңгей	Орта деңгей	Төменгі деңгей
3 (15 %)	6 (30 %)	11 (55 %)



Бұл жерде көптік жалғауларды балалардың жартысынан көбі дұрыс қолдана алды. Ал септік жалғауларды қолданудан барлығы дерлік қате жіберді. Үстеулердің мағынасын түсінгенімен, ситуациялық жағдаятта дұрыс қолдана алмайтындығы анықталды. (Кесте-3)

4-кезең. Стребелева бойынша байланыстырып сөйлеу тілі тексеру әдістемесі.

1. «Айтып бер» әдістемесі

Мақсаты: байланыстырып сөйлеу тілінің диагностикасы.

Құрал-жабдықтар: «жаңбыр» сюжетті картинкасы.

Тексеру барысы: балаға картинкаға қарап, не бейнеленгенін айтып беруін сұрайды. Айту қиынға түссе, келесі сұрақтарға жауап беру ұсынылады:

«Суреттен кімді көріп тұрсың ? Қыз не істеп жатыр ? Балалар не істеп жатыр ? Қыз кіммен ойнап жатыр ? Балалар қайда жүгіріп бара жатыр ? Балалар не үшін жүгіріп бара жатыр ?».

2. «Тақпақ айтып бер» әдістемесі

Мақсаты: байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейін анықтау.

Тексеру барысы: баладан тақпақ айтып беруі талап етіледі. Айта алмаса педагог өзі айтқан балаға таныс тақпақты жалғастыруын сұрайды [2].

Жауапты бағалау.

Тапсырманың жартысын дұрыс орындаса орта деңгей, ешбірін орындай алмаса төмен деңгей, барлығын дұрыс орындаса жоғары деңгейге жатқызылады.

Бала сурет бойынша тірек сұрақтар арқылы не көріп тұрғандығын баяндай алу қабілеті мен ойды жалғастыра алу деңгейі тексерілді.

Кесте 4

Жоғарғы деңгей	Орта деңгей	Төменгі деңгей
2 (10 %)	10 (50 %)	8 (40 %)

Диаграмма 4



Бұл жерде балалардың жартысы суреттегі объектілерді тапты. Бірақ барлығы дерлік өз бетінше әңгіме құра алмады. Педагогтің сұрағы арқылы жауап беріп отырды. (Кесте-4)

Қорытындылайтын болсақ экспериментке қатысқан балалардың сөйлеу тілінің қалпы мен ерекшеліктері анықталды. Сөйлеу тілінің даму деңгейін анықтайтын тапсырмалар жинақталып, іріктелді. Эксперимент нәтижесі өңделіп келесі көрсеткіштерді көрсетті:

Кесте 5

Жоғарғы деңгей	Орта деңгей	Төменгі деңгей
11,25 %	38,75%	50%

Диаграмма 5



Сонымен мектепке дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің барлық құрылымдық коипоненттерін талдай келе, олардың барлығы дерлік нашар дамығандығын көрсетті. Бұл комплекссті коррекциялық технологияны қажет ететіндігі сөзсіз. Сондықтан біз болашақта коррекциялық технологияларды іріктеп алу үшін осы контингенттегі балаларға анықтауыш эксперимент жүргіздік. (Кесте-5)

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста// -М. «Владос», 2004-288 бет. 10000 экз. ISBN 5-691-00871-4.
2. Гейци Э.Д. Диагностика детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов педагогических вузов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика детей»/ Э. Д. Гейци. -Н,:Издательство 000 «БОРА-ПРЕСС» 2006.-506 бет. ISBN 5-85921-658-1.

УДК : 376-056.26

МРНТИ: 14.29.00

Nabidullin A.S¹

*¹Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

Lingua-cultural peculiarities of winged words and phrases of english language and the importance of their studying and usage by children with special needs

Abstract

Starting with the second half of the twentieth century, scientists brought up the importance of studying of the connection between national culture and the language on which this nation talks. Language is some kind of view on an inner world of a human being, a door to his soul. All his hopes, believes and life points can be traced in the way he speaks, in his native language. The connection between the culture and language is already a fact nowadays, and the whole picture on a certain nation is better seen through the prism of its language. That's why we decided to make English winged words and phrases as an object of this article. In them you can see the knowledge and identity of an ethnicity. The vast majority of winged words in English originated from a certain phenomenon and event. Most of them have been semantically grown over time and have a new significance level, while the other group has retained its original meaning. So, in every language there are a lot of simple word combinations that are understandable, short, meaningful and useful, imaginative and nationally identical. Among them the winged words play a special role, it can be used to describe many things, both structurally and in terms of content components. In this article, we also considered the ways and importance of learning of winged words and phrases by children with special needs. Their usage, not only has a potential to improve imagination and critical thinking of children, but also helps to adapt national peculiarities of the culture of the language they learn. All of this helps to improve the authenticity of children's speech.

Keywords: Lingua-cultural study, cognitive linguistics, defectology, winged words, children with special needs, language self understanding

Аңдатпа

Набидуллин А.С.¹

*¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан*

Қазақ және ағылшын тілдері негізінде қанатты сөздер мен тіркестерді аударудың лингвомәдени негіздері және оларды мүмкіндігі шектеулі балаларға үйрету мен қолданудың маңыздылығы

Қазақ ғылымында дербес, арнайы зерттеуді талап етіп отырған салалардың бірі – аударма әдебиеттің тілі. Аударма жасау үдерісіндегі мазмұн мен тұрпат межесінің сақталуы түптеп келген ұлттық бояуды сақтау мәселесіне алып келеді. Бұл – тіл біліміндегі жаңа бағыт лингвомәдениеттанудың нысаны.

Мақалада қазақ және ағылшын тілдеріндегі қанатты сөздер мен тіркестерді аударудың лингвомәдени ерекшеліктері және сөз тіркестерін түсінікті, қысқа, терең мағына мен пайдаға тола және ұлттық ерекшеліктерге ие деп сипаттауға болатынын, сонымен қатар қанатты сөздер мен сөз тіркестерін мүмкіндігі шектеулі балаларға үйретудің маңыздылығын, жолдарын және мүмкіндіктерін қарастырып тоқталдық. Осындай сөздерді қолдануда мүмкіндігі шектеулі балалардың ойлауы мен қиялын дамытуға ғана емес, сонымен қатар сол тілде сөйлейтін адамдардың мәдени ерекшеліктерін қалыптастырып, шынайы сөйлеуіне жағымды әсер ететіндігін қарастырдық.

Соңғы кезде тіл білімінің құрылымды парадигмасының антропоцентристік парадигмаға өтуі нәтижесінде интегралды сипаттағы пәндердің пайда болуы байқалады. Лингвистика, философия, психология, әлеуметтік және мәдениет ғылымдары аспектілері негізінде, ең бастысы – тілдік құбылыстар адаммен, оның ойлауымен және практикалық қызметімен ұштастыра зерттелгенін мақаладан көрініс табады.

Өткен ғасырдың екінші жартысынан бастап ғалымдар халық мәдениеті мен сол халықтың сөйлейтін тілі арасындағы қарым-қатынасты зерттеудің маңыздылығын көтерген болатын. Тіл – бұл адамның ішкі әлемінің көрінісі, жан дүниесінің есігі. Оның барлық үміттері, наным-сенімдері ол сөйлейтін өз ана тілінде көрінеді. Қазіргі уақытта тіл мен мәдениеттің өзара байланысы талассыз факт болып табылады және белгілі бір халықты оның тілдік призмасы арқылы кеңінен түсініп, тануына жол ашады.

Түйін сөздер: лингвомәдениеттану, когнитивті лингвистика, дефектология, мүмкіндігі шектеулі балалар, қанатты сөздер, тілдік өзін-өзі тану

Аннотация

Набидуллин А.С.¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Алматы, Казахстан

Лингво-культурные особенности крылатых фраз и выражений английского языка и важность их изучения и использования детьми с ограниченными возможностями

Начиная со второй половины прошлого века, ученые подняли вопрос важности изучения взаимоотношений между культурой народа и языка, на котором данный народ разговаривает. Язык – это некий взгляд во внутренний мир человека, дверь в его душу. Все его надежды, верования и убеждения проявляются в его речи, в его родном языке на котором он говорит. Взаимосвязь языка и культуры в наше время является бесспорным фактом, и весь колорит определенного народа понимается куда более обширно через призму его языка. Именно по этой причине мы решили сделать крылатые фразы и выражения предметом изучения данной статьи, ведь именно в них таится мудрость и сознательность народа. Обширная часть крылатых выражений и фраз английского языка появились вследствие определенного феномена или события. Часть из них сохраняет свою архаичность и несет в себе культуру народов живших давным-давно, другие же видоизменялись вместе с историей, и также как и менялся и развивался народ, менялось и значение крылатых фраз. Эти фразы и выражения можно охарактеризовать как понятливые, короткие, имеющие глубокий смысл и пользу, будоражащие воображение и несущие в себе национальную специфику. В данной статье мы также рассмотрели возможности, пути и важность изучения подобных фраз и выражений детьми с ограниченными возможностями. Их использование не только имеет потенциал развивать мышление и воображение детей, но и прививает им особенности культуры народа говорящего на этом языке, что благоприятно влияет на аутентичность их речи.

Ключевые слова: Лингвокультурология, когнитивная лингвистика, дефектология, дети с ограниченными возможностями, крылатых фраз, языковое самосознание

In the second half of this century, the advanced linguistics of the world changes the theoretical directions of linguistics into new special channels, which differ from structural linguistics, that is, to link language with individuality, his thinking and spiritual and practical activities. In the past three-four years, the so-called "linguistic cultural science" is mentioned among completely new areas called cognitive, anthropological linguistics. None of them are branches of science of the Kazakh language. However, in the shortest possible time these directions will be based on scientific and practical directions of Kazakh linguistics. Because "XXI century will be the century of the humanities".

In general, linguoculture is a science that has already started to form, but still has scientific principles and concepts, the concept of which is not defined, and there are two different opinions; but it will certainly be in the forefront of the humanities in the XXI century.

The reason why we are considering some issues of the new scientific channel, which is the language of interaction between language and culture, is to prove and understand many questions of linguistic-cultural science by comparing the materials of several languages; each language unit of cultural-ethnic baggage reveals clear signs of a complex translation in the process of this transfer. In recent years, in research work of the G.Smagulova, A.Aldasheva, Zh.Mankeeva, A.Salkinbay, A.Seisenova, G.Kazhgaliyeva, N.Aitova, A.Seilhan and others have confirmed that the main direction of

development of linguoculturology is reflection and development life and worldview of the national language. If the researcher R.Avakova who explores the ethno-linguistic state of word combinations, in which the national psychological character, makes conclusions that: "Like a culture that recognizes the world as the center of its development, language also opens its boundless features to its faces and riddles, and secrets", then scientist A.Salkynbay about the relevance of the nomenclature of data on linguistic units in connection with the national cultural life says that: "The study of linguistic data in linguistic and cultural aspects is primarily a definition of the common humanitarian, cultural and civilization aspects of languages. Phenomena in nature and in the world, moral values in society are all reflected in the language, the name and character of its creation is considered in a linguistic and cultural aspect. "

And Professor G.Smagulov about the peculiarities of the linguistic and cultural heritage says that: "Linguistic culturology – is a ethnocultural and ethnopsychological factors and cultural component of the national-cultural sense in the language, the study of language in the context of modern use of language, the identification of national characteristics without ideology." At the same time, the triad of language-nation-culture will be the subject of study of the linguistic and cultural science.

A.Aldasheva about the problems of lingual-cultural in the translation process: "Linguistic and cultural characteristics are a unique characteristic of the national culture, and they are not divided into national culture."

Some theoretical principles and bases for studying the relationship between these subjects as "language and culture" are similar to each other, ethno-linguistic studies intensively developed on the bases of the scientific research of such scientists as A.Khaydar, E.Zhanpeisov, M.Kopylenko, Zh.Mankeeva and N.Uali and others. In the Kazakh language the problem of "language and culture" was reflected in the researches of A.Baitursynov, K.Zhubanov, A.Kaidar E.Zhanpeisova. R.Syzdykova, O.Nakysbekova, S.Sarybaev, T.Zhanuzakova, N.Uali, Zh.Mankeeva, K.Rysbergenov and others.

Proverbs and sayings are folk wisdom, coming from the depths of centuries, the spiritual heritage of ancestors [1, 184]. According to the researches, the proverb is an introductory word from Arabic which means "the word sayings in a place". M.Auezov about the differences between proverbs and sayings: "In proverbs the idea is completely consistent, which usually consists of one or more complete sentences. In contrast to proverbs, sayings are not formed in full form, they are formed in the form of a word combination, short and clear. "[2, 175].

Ahmet Baitursynov about proverbs and sayings: "Sayings are significant words spoken at a certain time. Sayings are closer to proverbs. But the proverbs are presented in the form of truth from practice. "- so he detached the difference between proverbs and sayings. [2, 321]. A scientist K.Akhanov says that: "The proverbs are often divided into two parts, the first reflects conditional or generalization, and in the latter the final conclusion, the essence." [3, 352]. But still, we can not deny the fact that some of the proverbs, such as "*native land is a golden cradle*", consist of only one sentence, a statement made directly. There are no assumptions like in sayings.

M.Alymbaev about proverbs: "proverbs are a collection of all the features of the nature of proverbs that summarizes and personifies the phenomena of life, one or all of the community, the latter part embraces the most convincing, irrefutable, final formulation of the conclusion." For example: *Better late than never* [4, 17p.].

There have some contradictory statements about the sayings. For example, V.Arkhangel'sk considers proverbs as the equivalent of the word combinations. Such statements about phrases and statements can not be groundless. This is also related to the nature of languages that are individually or in the same genetic group. This issue requires personal study of the Turkish languages. Comparing proverbs and phrases A.Nurmakhanov says: "Some semantic and grammatical features can not be ignored. Phrases are shorter than proverbs and sayings, thoughts are not clearly formed, verbs and nominative word combinations in the mode of education are operated on the regularity of the internal language. In addition, both phrases and proverbs and sayings are used in ready-made form. Proverbs contain a complete idea, a thought, and consist of two parts. "[5, 224]. However, we can not deny the fact that the word combinations are also two-dimensional, and has the phrases which contains a complete thoughts. Even some people do not divide into proverbs and sayings, for example, Uzbeks say "proverb", and Azerbaijanis simply say "words of their ancestors", and this also applies to the English language.

In the Kazakh Soviet encyclopedia, the proverb is defined as: "Sayings are a short, stable expression, without contradictions, as distinct from the proverb, a complete statement. The main

difference between a proverb and a saying is the brevity of the statement. Sayings paint language, give pronounced words a special meaning. Also, sayings can be used in the form of a complete sentence.

Dictums (aphorism) are short sayings with a deep thought, judgment, expressed with the utmost laconism and in a polished form. It is a multi-faceted, complete and deep thought of a certain author, expressed in laconic, refined form, distinguished by a mark of expressiveness and an obvious unexpectedness of judgment.

The model of the dictums in the Kazakh literature was formed long ago, when the spoken language became an art, a moral. It was born with proverbs and sayings. As a rule, these dictums were accompanied by the names of certain people at the mouth of the people, and words that the authors forgot were taken from the names of historical figures. This is a peculiar feature of the dictums. Abay started rich dictums in written literature through his works. Actually, Abay's dictums are not just a phenomenon, but a whole world, generated by regular and historical needs. In this context, Abay's dictums suggest a dream of upbringing, work, unity, morality, etc. and a numerous form of immortal views on a wide range of topics. The subject of Abay's dictums is the characteristic of all his work.

For example, let's take the saying of Abay *баяғы жармас – сол жармас*. Now, if we translate it directly into Russian or English, then this saying will lose its laconism, deep meaning, artistic feature, and will not be understandable to the reader in the language of translation. At the same time, if we take the sayings of Krylov *а воз только и ныне там* and translate it, it will be a bit similar in meaning and understandable for the Russian speaker, and in English language if you pass this saying through the phrase *at a standstill* it let us convey the basic idea to the reader, even if it is not completely. The history of each nation, its spiritual, cultural wealth, being, worldview, way of life, traditions, moral values, tastes, etc. is not just a sign in the language, not a direct image of the world, but the image of the world in our consciousness as a result of the linguistic-creative process, that is to say, the "language image of the world". And one of the ways to give words an artistic feature, national names is – to assimilate. It is formed in everyday life, in everyday practice. It is based on the fact that people closely monitor various phenomena in nature, compare them with their actions, experience, find similar aspects of associative images and expand their knowledge on their basis.

For example, if you compare the epithets about youth in the works of Shakespeare *salad days* through the word "tulip" with a rich linguistic and cultural value for the Kazakhs, that is, if we take the work of M. Makatayev, *қызғалдақ – ғұмыр, бозбала-ай* undoubtedly, it will be closer to the cultural heritage of the Kazakh people.

The vast majority of winged words in Kazakh and English originated from a certain phenomenon and event. Most of them have been semantically grown over time and have a new significance level, while the other group has retained its original meaning. During the study, we discussed the use of the winged sayings in speech and writing, as well as in the use of thought expressed in a concise, clear and imaginative form. From this point of view, winged words can be classified as a group of word combinations, such as proverbs and utterances. That's why it has a chance to become a subject of research in the field of linguistics. Since the structure and meaning of winged words have all the basic features inherent in phraseology. This: the stability of the word combination, the consistency of the word combination, the stability of the use of the phrase. However, the winged words differ from other phraseological groups, such as proverbs and sayings, paired words, comparative phraseology, etc. with a characteristic feature of the structure and meaning.

So, in every language there are a lot of simple word combinations that are understandable, short, meaningful and useful, imaginative and nationally identical. Among them the winged words play a special role, it can be used to describe many things, both structurally and in terms of content components.

References:

1. *Gabdullin M. Oral literature of the Kazakh people. - Almaty, 1958. - 184 p.*
2. *Baytursynov A. Collection of works. - Almaty, 1989. - 321 p.*
3. *Akhanov K. Basics of Linguistics. - Almaty: Category, 1993. - 352 p.*
4. *Alimbaev Ornate speech is a common treasure. - Almaty, 1967. - 327 p.*
5. *Lexico-grammatical character of the Turkic proverbs and sayings in the works of Nurmakhanov A., Radlov V.V. - Almaty, 1994. - 175p.*

УДК 376.4
МРНТИ: 14.29.00

Олексюк З.Я.¹

¹докторант Phd Карагандинского государственного университета
им.академика Е.А.Букетова

К ВОПРОСУ НЕВРОТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Один из симптомов невроза у детей дошкольного возраста – страх. Недостаточное исследование особенностей страхов в детском возрасте не позволяет эффективно определить их влияние на дальнейшее развитие личности ребенка и результаты его деятельности. На наш взгляд, исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем детей дошкольного возраста. Исследование направлено на сравнительно-возрастное изучение форм пограничных психических расстройств у детей на различных этапах психического развития. Выявлены страхи у дошкольников в возрасте от 3 лет 8 мес. до 5 лет 5 мес. при помощи методики А.И.Захарова «Детские страхи». Выявлена частота, содержание и количество страхов. Увеличение количества и интенсивности страхов коррелируют с уровнем невротизации. Приведены статистические данные количества страхов в разных возрастных группах.

Ключевые слова: страхи, дети дошкольники, невроз, тревога

Аңдатпа

Олексюк З.Я.

Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің PhD докторанты Қазақстан

Мектеп жасына дейінгі балалардың невротизациясы

Мектеп жасына дейінгі балаларда кездесетін невроздардың белгісі ретінде қорқыныш болып табылады. Балалықшақтағы қорқыныштарды зерттеу жеткіліксіз болғандықтан бала тұлғасымен оның іс-әрекет нәтижелеріне әсеретуді анықтау оңай емес. Біздің пікірімізше, осы бағыттағы зерттеу жұмыстары мектеп жасына дейінгі балалардың көптеген мәселелерін шешуге көмектеседі. Аталмыш жұмыс әртүрлі психикалық даму кезеңдерде өтетін балалардың шектік психикалық бұзылыстардың салыстырмалы-жастық формаларын зерттеуге бағытталған. А. И. Захаров әдістемесі арқылы 3ж. 8ай мен 5ж. 5ай жас аралығындағы мектеп жасына дейінгі балалардың қорқыныштары анықталған. Қорқыныштардың жиілігі, мазмұны мен саны айқындалды. Қорқыныштардың өсуі мен интенсивтілігі невротизациясы деңгейімен корреляцияланады. Әртүрлі жас топтарында қорқыныштардың статистикалық мәліметтері берілген.

Кілтті сөздер: қорқыныштар, мектепжасына дейінгі балалар, невроз, алаңдаушылық

Abstract

Oleksyuk Z. Yak.¹

¹PhD Student of Academician Y. A. Buketov Karaganda State University.

To the question of neurotization of preschool age children

One of the symptoms of neurosis in preschool children is fear. Insufficient research of the characteristics of fears in childhood does not allow to effectively determine their influence on the further development of the personality of the child and the results of his activities. In our opinion, research in this area will help solve a number of problems of preschool children. The study is aimed at comparative-age study of forms of borderline mental disorders in children at different stages of mental development. Fears have been revealed in preschool children aged from 3 years 8 months up to 5 years 5 months with the help of A. I. Zakharov's method "Children's fears". The frequency, content and number of fears have been

revealed. The increase in the number and intensity of fears correlates with the level of neurotization. Statistical data on the number of fears in different have been presented.

Keywords: fears, preschool children, neurosis, anxiety

С каждым годом возрастает количество детей, которым поставлен диагноз какого-либо нервного заболевания или пограничных психических расстройств. Последствия этих расстройств оставляют следы на многие годы жизни: в начальной школе [1, с.399-410], а затем и в последующей жизни, существенно определяя не только состояние его нервно-психического и психосоматического здоровья [2, с.508-510], но и особенности развития личности, сказываясь на всех уровнях и формах адаптации (психической, социальной, профессиональной)[3, с.38-45].

Взросший интерес к проблеме неврозов определяется, прежде всего, большой распространенностью этого состояния. По данным систематического обзора Всемирной организации здравоохранения и статистики из социологических исследований в Европейском Союзе (ЕС), больных детей с психическими расстройствами наибольшую долю составляют больные с непсихотическими расстройствами. Наибольшую группу среди больных с непсихотическими психическими расстройствами по частоте встречаемости составляют дети с нарушениями возрастного психического развития в виде специфических симптомов и синдромов - 53,1%.

Статистические данные Министерства здравоохранения Российской Федерации указывают, что за 90-е годы среди непсихотических психических расстройств у детей уровни заболеваемости увеличились практически по всем позициям: уровень заболеваемости неврозами возрос на 9,7%, психопатиями - на 37,5%, специфическими симптомами и синдромами - на 38,9%, реактивными состояниями - на 45,6%. Наиболее выросли показатели заболеваемости психосоматическими расстройствами (в 2,1 раза, что составляет - 110,7%) [4, с.8-12]. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Научный центр психического здоровья" (ФГБНУ НЦПЗ) г.Москвы указывает на высокую распространенность неврозов у взрослых: у мужчин - 40,2%, у женщин - 59,8%. Причем эти цифры касаются главным образом больных, наблюдаемых в психиатрических учреждениях.

Более ранние исследования указывают на отклонения в нервно-психическом развитии детей у 33%, посещавших детский сад [5,с.7-9].

В Казахстане на сегодняшний день отсутствуют исследования общенационального масштаба по вышеуказанной проблеме, проблема психических нарушений в дошкольном возрасте является чрезвычайно актуальной. Это объясняется тем, что на современном этапе проблема мало изучена как в теоретическом, так и в практическом плане. Подвергаются кардинальному пересмотру основополагающие диагностико-нозологические признаки неврозов[6, с.12], такие, как функциональность, т.е. обратимость невротических расстройств после нормализации жизненной ситуации и исчезновения психотравмы. По результатам некоторых исследований выздоровление наступает лишь в 58% случаев. А.С.Киселев и З.Г.Сочнева изучили статистические закономерности течения психических заболеваний, в том числе и неврозов. Было подтверждено, что снимаются с наблюдения с формулировкой «выздоровление» около 65% случаев [7, с.25-78]. Вышесказанное явно противоречит критерию функциональности. Этим и определяется интерес специалистов - психологов, физиологов, психиатров и психотерапевтов, к проблеме неврозов детей дошкольного возраста, разработка, которой во многом имеет профилактическую направленность.

Спектр психических нарушений у детей очень велик – от легких состояний (высокая тревожность) до тяжелой аффективной дезадаптации ребенка. Между тем, на сегодняшний день недостаточно изучена специфика страхов при невротических расстройствах у детей, а также особенности структуры личности, защитных механизмов личности, и их влияния на формирование и динамику эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с вышеуказанной нозологией.

В связи вышесказанным, диагностика психологических особенностей у детей с неврозами, а именно страхов, представляется весьма актуальной в теории и практике клинико-психологической помощи ребенку. С одной стороны, психодиагностические критерии позволяют разграничить характер, динамику и специфику протекания эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей, что имеет важное значение для дифференцированного подхода к процессу лечения и психологической коррекции детей. Нередко клиницисты и, особенно, психологи, не разграничивают неврозоподобные и невротические состояния, вследствие чего

тактика лечения и психологическая коррекция подбираются неверно, патологический процесс приобретает затяжной, прогрессивный характер, что приводит к таким его последствиям, как школьная дезадаптация и патологическое формирование личности. Отсутствие специфической своевременной психокоррекции эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с невротоподобными расстройствами затрудняет адаптацию ребенка в социуме. С другой стороны, психологическая диагностика дает возможность определить особенности ближайшего развития ребенка, прогнозировать эффективность социальной адаптации детей с невротическими расстройствами.

Перечисленные причины обуславливают необходимость получения современных данных о содержании, форме проявления, возрастной динамике детских страхов.

Нами было проведено исследование в детском дошкольном учреждении ясли-сад № 15 «Акку», детский сад «Толағай» г. Караганды. Всего в исследовании принимало участие 127 детей, которые были разделены на четыре группы (22 ребенка с установленным диагнозом - невроз, 18 детей с предневротическим состоянием (установлены с помощью психологических тестов), 40 – с высокой степенью тревожности (установлены с помощью психологических тестов), 48 детей – нормально развивающихся). По гендерному признаку в исследовании принимало участие 55 девочек и 72 мальчика. Количество детей в основных группах распределилось следующим образом: в группе невроз - 18 девочек, 13 мальчиков; в группе предневроз – 8 девочек, 10 мальчиков; в группе тревожных детей- 17 девочек, 23 мальчика; в группе нормально развивающихся детей – 24 девочки, 24 мальчика. Возраст детей варьировался от 3 лет 8 мес. до 5 лет 5 мес.

Исследование проводилось с опорой на метод теоретического анализа, метод беседы (выявление интересующей информации об испытуемом происходило в живом двустороннем общении с воспитателями и детьми). Беседа с детьми проводилась в утренние часы, около 15 минут на одного ребенка в течение двух месяцев. Ответы детей заносились в протоколы исследования. Для достижения цели нами использована методика: «Детские страхи» (Захаров А.И. [8]).

Диагностическая процедура проводилась в форме опроса, ребенку задавался вопрос: "Скажи, пожалуйста, ты боишься или нет..." Далее следовали 22 вопроса. Для получения более подробной информации о содержании и серьезности страхов у дошкольников, данная методика нами модифицирована с включением дополнительных вопросов (боишься ли ты посещать больницу; боишься ли ты, что умрут твои родители; боишься ли ты чужих незнакомых людей; боишься ли ты маму и папу; боишься ли ты страшных игрушек).

Учитывая интересы современных детей, а также мультипликационные фильмы, которые они смотрят в настоящее время, в вопросе о сказочных персонажах добавлено перечисление: привидения, монстры, киборги, человек-паук, оборотни, мумии.

Общеизвестно, что страхи детей можно разделить на возрастные и невротические. Захаров А.И. [8, с.89] выделил возрастные нормы страхов для детей дошкольного возраста: для мальчиков трех лет – 7, для девочек трех лет – 9 страхов являются возрастной нормой.

В возрасте четырех лет для мальчиков – 9, а для девочек – 7 страхов становится нормой. Для пятилетних мальчиков – 8 страхов является возрастной нормой, а для пятилетних и шестилетних девочек – 11.

Для шестилетних и семилетних мальчиков, которые еще не пошли в школу, индекс страхов составляет 9, а для семилетних девочек-дошкольниц норма страхов имеет максимальное значение – 12.

В случае, когда количество страхов ребенка превышает возрастную норму в 1,5 раза, то уже можно говорить о том, что психика ребенка находится в состоянии напряжения.

Как уже было отмечено выше, в исследовании было использовано четыре группы, а это значит, что необходимо ориентироваться на критерии, предназначенные для сравнения трех и более групп.

Данная методика по своим базовым параметрам относится к качественным методикам и выражают результаты в номинальных шкалах (типы страхов, отношение к окружающим и пр.).

Однако с учетом особенностей регистрации результатов (количество случаев или упоминаний), опираясь на частотные характеристики параметра его можно расценивать как порядковую шкалу. Действительно, если сравнивать испытуемых по одной категории (например – «медицинские страхи»), то логично было бы предположить, что количество этих страхов будет символизировать степень выраженности этой категории страхов (т.е. у ребенка с двумя

медицинскими страхами эта категория более выражена, чем у ребенка с одним медицинским страхом).

Безусловно, такие данные не получится квалифицировать как интервальные или как шкалы отношений, но имеет смысл признать, что информации, которую они несут вполне достаточно для того, что бы принять их как порядковые шкалы.

Таким образом, в силу вышеописанных условий, необходим критерий для решения задачи обнаружения различий между четырьмя группами по переменным, выраженным в порядковых шкалах. Наиболее известным и надежным критерием, используемым в статистике для решения подобных задач, является Н-критерий Крускала-Уоллеса (в некоторых транскрипциях Краскала-Уоллеса).

Ранговый критерий Крускала-Уоллеса для оценки разностей между медианами представляет собой обобщение U- критерия Манна-Уитни для двух независимых выборок. Таким образом, критерий Крускала-Уоллеса является непараметрической альтернативой F-критерию в однофакторном дисперсионном анализе, аналогично тому, как U-критерий Манна-Уитни представляет собой непараметрическую альтернативу t-критерию, использующему суммарную дисперсию при сравнении двух независимых выборок. Если выполняются все условия, необходимые для критерия Крускала-Уоллеса то он обладает той же мощностью, как и дисперсионный анализ на параметрических данных.

Учитывая вышесказанное, для межгруппового сравнения по методике «Детские страхи» было решено использовать *Н-критерий Крускала-Уоллеса*.

Для номинальных шкал различия в особенностях распределения частот, вне зависимости от количества сравниваемых групп традиционно измеряются с помощью χ^2 - критерия Пирсона.

Единственным ограничением критерия согласия Пирсона является необходимость того, что бы в таблице ожидаемых значений показателей с частотой 5 и ниже составляло не более 20 процентов от общего количества ячеек. В отношении рассматриваемого параметра, количество показателей ниже пяти в упомянутой таблице не превышает заявленных требований, что делает использование данного критерия правомочным и целесообразным.

Таким образом, критерием, использованным для статистической обработки результатов, а именно параметра «страх смерти», явился χ^2 - критерий согласия Ч.Пирсона.

При вычислении статистического критерия, использовалась программа Statistica V.6.1 для проведения статистических расчетов, в том числе и в гуманитарных науках.

По итогам расчетов однофакторного дисперсионного анализа для данных выраженных в интервальных шкалах и шкалах отношений были получены ниже следующие результаты.

В нашем случае присутствовало три группы, отражающие и иллюстрирующие различную степень выраженности невротического состояния у детей (невроз, предневротическое состояния и тревожные состояния).

Кроме вышеперечисленных групп, в качестве контрольной было решено использовать группу детей без признаков невротического состояния и условно обозначенную как «норма». Таким образом, было необходимо сравнить между собой четыре группы и попытаться обнаружить особенности, по которым группы отличаются друг от друга.

Анализ частотных показателей по методике «Детские страхи» показал наличие ниже следующих статистически значимых различий (таблица 1).

Наглядно можно убедиться на графическом изображении (рисунок 1) по общему количеству страхов, который демонстрирует серьезный разрыв по значениям средних между группой «Норма» и всеми остальными группами, при этом очевидна тенденция - при увеличении невротизации количество страхов нарастает.

Один из параметров методики «Детские страхи» (по Захарову) в силу особенности обработки и проведения нельзя было классифицировать как порядковую шкалу. Раздел посвященный страху смерти регистрировался (так заложено в конструкции методики) по бинарному принципу – присутствовали только два значения: «есть» и «нет».

Таблица 1

Значимые различия по критерию КрускалаУоллеса выраженные в сумме рангов по группам (методика «Детские страхи»)

<i>Виды детских страхов</i>	<i>Неврозы</i>	<i>Предневроз</i>	<i>Тревожные состояние</i>	<i>Норма</i>	<i>Значение Н-критерия</i>
-----------------------------	----------------	-------------------	----------------------------	--------------	----------------------------

Медицинские	2213,0	1288,0	2247,0	2253,0	H (N= 127) =33,46430 при p<0,001
Физические	2290,5	1306,5	2577,0	1954,0	H (N= 127) =46,34012 при p<0,001
Животные и сказочные персонажи	2035,5	1268,5	2546,5	2277,5	H (N= 127) =24,91229 при p<0,001
Кошмарные сны и боязнь темноты	2244,0	1313,5	2521,0	2049,5	H (N= 127) =43,84679 при p<0,001
Пространственные	2038,5	1410,5	2365,5	2313,5	H (N= 127) =27,32226 при p<0,001
Социальные	2054,5	1314,5	2488,0	2271,0	H (N= 127) =25,17939 при p<0,001
Общее кол-во страхов	2412,0	1367,5	2389,5	1959,0	H (N= 127) =53,68817 при p<0,001

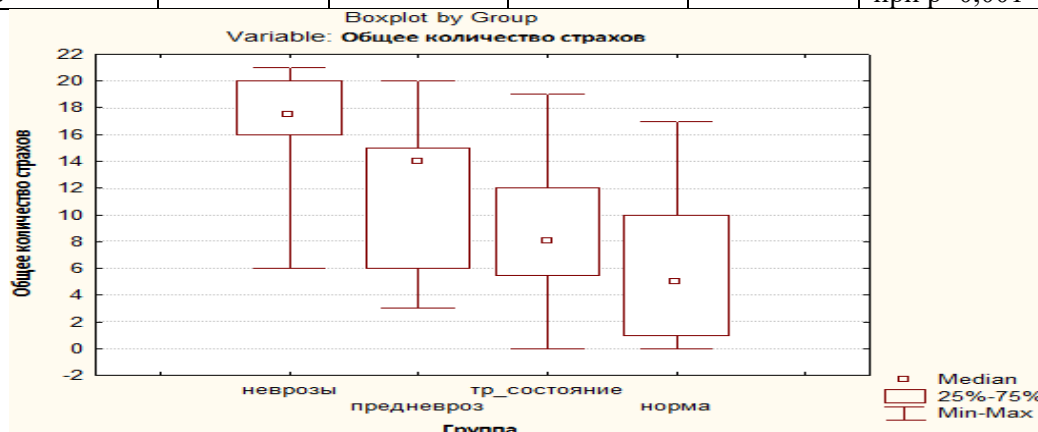


Рис 1. Распределение значений медианы и квартильного размаха в группах по параметру «Общее количество страхов»

Очевидно, что это приводит нас к однозначному пониманию данного параметра как номинальной шкалы. Соответственно, попытка измерить различия по страху смерти между группами с помощью критерия Крускала-Уоллеса была бы ошибочной, в этой связи нами был использован χ^2 - критерий согласия Ч.Пирсона. Анализ данных по по критерию согласия Пирсона основан на сравнении эмпирического распределения частот (реальное распределение) и ожидаемого распределения частот (теоретическое распределение демонстрирующее отсутствие различий между признаками). Оба распределения представлены в таблице 2 и таблице 3.

Подсчет χ^2 - критерия Пирсона показал значимые отклонения в распределении признака между четырьмя группами - 7,75 при $p=0,05$. Анализ выше упомянутых таблиц позволяет обнаружить специфику данного отклонения. Сравнивая ожидаемые и эмпирические распределения страха смерти у группы «Норма» и «Тревожные состояния» можно заметить, что различий между ними почти нет, в обоих направлениях количество случаев с отсутствием страха смерти превышает количество случаев присутствия страха смерти. Судя по всему, значимые показатели χ^2 формируются за счет отличий в распределении по оставшимся двум группам. Действительно, именно в группах «Невроз» и «Предневроз» наблюдаются разное направление по частотам при сравнении ожидаемых и реальных значений.

Таблица 2

Эмпирические распределения частот по параметру «Страх смерти» (методика «Детские страхи»)

Группа	Страх смерти отсутствует	Страх смерти присутствует	Итого
Неврозы	8	14	22

Предневроз	9	9	18
Тр_состояние	21	19	40
Норма	33	14	47
Всего	71	56	127

Таблица 3

Ожидаемые распределения частот по параметру «Страх смерти» (методика «Детские страхи»)

<i>Группа</i>	<i>Страх смерти отсутствует</i>	<i>Страх смерти присутствует</i>	<i>Итого</i>
Неврозы	12,30	9,70	22
Предневроз	10,06	7,94	18
Тр_состояние	22,36	17,64	40
Норма	26,28	20,72	47
Всего	71	56	127

В итоге можно констатировать абсолютно явную тенденцию – если в норме количество случаев отсутствия страха смерти значительно больше чем присутствия, то по мере невротизации ситуация меняется на противоположную.

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что отмечается тенденция к увеличению количества детей со страхами. Причина скрывается не только в индивидуальных особенностях детей, но и в наличии большого количества стрессов, явной невротизации детей дошкольного возраста. Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить основные страхи у детей разных возрастных групп. Преобладающими страхами детей в возрасте 3 лет 8 мес. до 5 лет являются - социально-опосредованные страхи (страх одиночества, наказания), темноты, сказочных персонажей, медицинские страхи (боли, уколов, врачей, больницы).

Для возраста от 5 лет до 5,5 лет характерными являются: страх смерти, смерти родителей, животных, страшных снов, заболеть и страх наказания. Наблюдается увеличение «социальных страхов» (страх войны, стихийных бедствий и др.), которые ранее не являлись типичными для данного возраста.

При большем, чем в норме, количестве страхов и их невротическом характере возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры, чрезмерной зависимости от внешнего поля. Поведение становится все более пассивным, дети перестают быть любопытными, избегается любой риск, связанный с вхождением в новую, неизвестную своими последствиями ситуацию общения.

Таким образом, страхов при неврозах во всех возрастах достоверно больше, чем в норме, что подчеркивает повышенную чувствительность к страхам при неврозах, их большую выраженность и аффективную заряженность.

Полученные данные согласуются с исследованием А. И. Захарова [8, с.5-14], который разделял страхи на дневные и ночные, а также указывал на повышенную чувствительность детей дошкольного возраста к внезапным и болевым воздействиям, одиночеству и отсутствию поддержки взрослых. Соответственно все, что связано с семейными конфликтами, медицинскими манипуляциями, нахождением, помимо воли ребенка, в саду, может быть существенным источником эмоционального стресса, беспокойства и страхов.

На появление у детей новых видов страхов указывал Л. С. Акопян [9, с.4], который считал, что изменилось содержание переживаемых детьми социальных страхов; отрицательные персонажи прошлого десятилетия сменились новыми персонажами фильмов ужасов (Дракула, Фредди Крюгер и др.). Именно им выявлен возросший страх перед террористами (взрывами и т.д.), редко отмечавшийся детьми данного возраста в прошлые десятилетия.

Результаты исследования свидетельствуют, что у современных детей возникают страхи, которые не были свойственны их сверстникам в прошлом столетии. В частности, в группах детей с неврозами и предневрозами испытывают чувство страха при виде страшных детских игрушек 87,5% случаев у девочек и 39% случаев у мальчиков. Это, на наш взгляд, объясняется

«компьютеризацией» общества, и детей в целом, доступности информации, о катастрофах, разрушениях, бедствиях; трансляция по телевидению фильмов ужасов, отсутствие контроля со стороны родителей при просмотре детьми передач— все это формирует новую психологическую реальность в сознании современных детей и обуславливает психическое напряжение и тревожность, проявляющиеся в эмоциональных состояниях детей.

Результаты исследования подтвердили, что среди детей дошкольного возраста в группах детей с неврозом и предневрозом имеется тенденция к увеличению страха темноты в 100% случаев у девочек и 91% случаев у мальчиков; страха снов у детей этих же групп составил у девочек в 87,5% случаях ответов и у мальчиков в 70% случаях. В группе детей с тревожностью снижение присутствует, но вышеназванные страхи наблюдаются у 76% случаях у девочек и 56,5% случаях мальчиков.

Результаты также продемонстрировали, что среди детей дошкольного возраста в группе условно названной «норма» присутствуют возрастные страхи, характерные для данного возрастного периода развития и не являющиеся дезадаптивными. Преобладающими страхами у этой группы детей являются медицинские, а именно страх уколов у 60% девочек и у 45% мальчиков; наказания у 50% девочек, у 40% мальчиков. Следует отметить и малое количество пространственных страхов (высота, вода, замкнутое пространство) у 20% девочек, у 10% мальчиков.

Нами выявлено, что максимальное переживание страхов в старшем дошкольном возрасте наблюдается у девочек. Причём наиболее активно в этом возрасте представлены физические страхи. В настоящее время прослеживается тенденция к увеличению у детей дошкольного возраста социально-опосредованных страхов, связанных с боязнью будущего, неуверенностью в завтрашнем дне, отсутствием денег. Повидимому, это является формой выражения происходящих в стране социальных изменений, создающих не всегда благоприятный фон для благополучия и психического развития ребёнка.

На основе теоретических и эмпирических исследований можно утверждать, что, представляя собой сложное явление, имеющее различные формы и виды, периодичность и степень проявления, не поддающееся однозначной оценке, страх может нести в себе как положительное (мобилизующее), так и отрицательное (разрушительное) влияние на формирование личности ребенка.

Полученные данные позволяют утверждать, что существует взаимосвязь между количеством страхов и невротическим состоянием ребенка. Страх выступает как один из показателей многих нервных и психических заболеваний. По отношению к здоровью детей дошкольного возраста страх может рассматриваться как самостоятельное болезненное состояние организма, дающее начало другим психоневрологическим заболеваниям. Полученные результаты могут быть использованы при построении стратегии психокоррекционной работы, а также при оптимизации психического развития дошкольника и развития активности детей 3-6 летнего возраста.

1 Barrett P. & Turner C. *Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. British Journal of Clinical Psychology*, 40, 2001. – P. 399-410. doi: 10.1348/014466501163887.

2 Fontenelle L., Marques C., Engelhardt E., & Versiani M. *Impaired set-shifting ability and therapeutic response in obses-sive-compulsive disorder. The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 13. -2001. – P. 508-510.

3 Малкова Е.Е. *Тревожность и развитие личности. Монография. Санкт-Петербург. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.- 268 с.*

4 Девятова О.Е. *Пограничные психические расстройства у детей, находящихся в условиях семейной депривации. Дис. ...канд. мед. наук. – Москва, 2005.- 178 с.*

5 Захаров А.И. *Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.- 120 с.*

6 Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. *Неврология и психосоматическая медицина. - Москва, 2002.- 607 с.*

7 Киселев А.С., Сочнева З.Г. *Закономерности начала, течения и исходов основных психических заболеваний (статистическое исследование). Рига: Зинатне, 1988. - 236 с.*

8. Захаров А.И. *Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2011.- 320 с.*

9 Акоюн Л.С. *Детские страхи: теория, диагностика, коррекция. – Самара, 2010. - С.4*

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Арнайы білім беру» кафедрасының меңгерушісі психол.ғ.к., доцент., akbota-n@mail.ru

²п.ғ.м., Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының логопед-дефектолог мұғалімі, Абай атындағы ҚазҰПУ, дефектология мамандығы бойынша 1 курс PhD докторанты, zhanara_es@mail.ru

БІЛІМ БЕРУДІҢ АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Соңғы жылдары мүмкіндіктері шектеулі балалардың саны күн санап артып келеді. Оның ішінде тіл дамуында әр түрлі дәрежедегі ауытқулары мен тежелістері бар балалар да бар. Бұл балаларға білім беру мекемелерінде арнайы логопед мамандары қызмет көрсетеді. Логопедиялық қолдаудың негізі – бұл дұрыс таңдалған педагогикалық технологиялар, яғни балада бар тіл дамуындағы ауытқулар мен тежелістерді түзетудің тиімді әдіс-тәсілдері болып табылады.

Бұл мақалада арнайы мамандардың жұмыс барысында қолданатын педагогикалық технологиялар ерекшеліктері туралы жазылған. Білім беруде альтернативті әдістердің ерекшеліктері мен әр түрлі авторлардың ұсынған технологияларына сипат беріледі.

Альтернативті технологияларды қолдану арқылы білім беруде арнайы қажеттіліктері бар балалардың тілін дамыту ерекшеліктерін зерттеп, осы бағыт бойынша мамандарға қажетті әдістемелік ұсыныстар жасау мақсатында ізденіс жұмыстары жоспарлануда.

Түйін сөздер: білім беруде арнайы қажеттіліктері бар балалар, сөйлеу тілін дамыту, түзету-педагогикалық технологиялар, альтернативті технологиялар.

Аннотация

А.Н.Аутаева¹, Ж.Т. Естемесова²

¹ к.психол.н., доцент, зав. Кафедрой специального образования, КазНПУ им.Абая akbota-n@mail.ru

² м.п.н., учитель логопед-дефектолог Национального научно-практического центра коррекционной педагогики,

докторант PhD по специальности «Дефектология», КазНПУ им.Абая, zhanara_es@mail.ru

Альтернативные технологии образования и их особенности

В последние годы увеличивается число детей с особыми потребностями в образовании. Особенно, среди них много детей с нарушениями речи, которым оказывается логопедическая поддержка в разных образовательных организациях. Правильно подобранная педагогическая технология является основой логопедической поддержки.

С целью изучения особенности использования альтернативных технологий в развитии речи детей с особыми потребностями в образовании планируется научно-исследовательская работа.

В этой статье описаны особенности альтернативных педагогических технологий, которые используются в коррекционно-педагогической практике. А также описана характеристика и особенности авторских альтернативных технологий.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями в образовании, развитие речи, альтернативные технологии.

Abstract

A.N.Autayeva¹, Z.T.Estemesova²

¹ Candidate of psychological sciences, head of Special Education Department, Abai Kazakh National Pedagogical University,

² master of educational sciences, National Scientific and Practical Center of special education, special teacher-speech therapist, Abai Kazakh National Pedagogical University, student of Ph.D. program.

The alternative technologies of education

In recent years, an increasing number of children with special needs in education. Especially, among them, many children with speech disorders. For these children speech therapy is support in different educational institutions. Properly chosen pedagogical technology is the basis of logopedic support. Nowadays is planned a research work on alternative technologies in development coherent speech of children with special needs in education.

This article describes the characteristics of the alternative pedagogic technologies used in correctional and pedagogical practice. Also describes the characteristics and features alternative technologies.

Key words: children with special needs in education, language development, alternative technology.

Бұл мақаланың мақсаты: білім берудің альтернативі бағыттарының бал тілін дамытудағы маңыздылығын ашып, осы бағытты қарастырған авторлардың ұсыныстарына шолу жасау болып табылады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 8-бабында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу, ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау»-деп атап көрсеткендей, қазіргі кезеңде педагогтардың оқыту жұмысының тиімділігін арттырудың негізгі бағыты – бұл оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру болып табылады.

Осыған орай, білім берудің мақсаты – қазіргі қоғам талабына сай алынған терең білім, білік, дағдылар мен құзырлықтардың негізінде еркін бағдарлай білетін, қойылған мақсатқа танымдық қызмет жасау арқылы жете алатын, өз бетінше дұрыс, тиімді шешімдер қабылдауға қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру болып табылады.

Қазіргі кездегі зерттеулердің нәтижесі бала тілін дамытудағы дәстүрлі әдістердің тиімділігінің төмендігін көрсетеді. Яғни өзекті мәселелердің бірі деуге болады. Соңғы жылдары педагогика және психология саласындағы зерттеуші ғалымдар тіл дамуында әр түрлі ауытқулары мен тежелістері бар балалармен жұмыста дәстүрлі емес, яғни альтернативті әдістерді қолдануды ұсынады. Осы салада іздену жұмыстарын атқарған М.И.Чистяков пен Т.Д. Зинкевич-Евстигнеев және т.б. орыс ғалымдарын атап өтуге болады. Бұл ғалымдар тілдік бұзылыстарды түзету барысында дәстүрлі әдістермен қатар жаңа дәстүрлі емес әдістерді де қолдана отырып, жұмыс тиімділігін арттыруға болатындығын көрсетеді. Логопедиялық жұмыс барысында тиімді қолданылып жүрген келесі әдіс-тәсілдерге назарларыңызға ұсынамыз: ертегі терапиясы, құм терапиясы, мнемо тәсіл, PECS, арт терапия, саз балшықпен жұмыс, қуыршақ театры және т.б.

Альтернативті педагогикалық технологияларды қарастырып, өз бағыттарын ұсынған мына үш ғалымның пікірлеріне тоқталып өтейік. Олар: Рудольф Штайнер, С. Френе және Мария Монтессори.

1. Рудольф Штайнердің Вальдорфтық педагогикасы

Вальдорфтың педагогикасының негізін неміс философы әрі педагогы Рудольф Штайнер (1861-1925) қалаған. Алғаш мектеп Штутгарт қаласында «Вальдорф Астория» фабрикасының қызметкерлерінің балаларына арналып ашылған. Фабрика атауына сай педагогика саласы «Вальдорфтық» болып аталып кеткен. Қазіргі кезде дүние жүзі бойынша 600 ге жуық вальдорфтық мектептер бар. Осы мектеп түлектері арасында жүргізілген сауалнама нәтижесінде жұмыспен қамтылудың жүз пайыз екені көрсетілген. Сонымен қатар бұл түлектердің басқа жұмыскерлерге қарағанда қабілетті екені анықталады. Олар өмірге бейімделгіш әрі ізденімпаз болып келеді. Мұндай нәтижелердің сыры неде? Бұл жүйемен оқытудың ерекшелігіне тоқталайық.

Аталған білім беру бағыты оқушыларға қоршаған ортаға ашық болуды және адамдардың әр алуан мәдениетіне сыйластықпен қарауға үйретеді. Мектеп жеке тұлғаның еркіндігі мен оның шығармашылық мүмкіндіктерін ашуға бағытталған. Вальдорфтық педагогиканың негізгі мақсаты – шығармашылық тұрғыда еркін ойлай алатын адамды тәрбиелеу. Бала рухани тұлға ретінде қарастырылады. Әр бала дүниеге өз миссиясымен келеді және педагог сол миссиясын табуға көмектесетін адам ретінде қарастырылады. Яғни, бала рухына шарықтауға еркіндік беру мектептің негізгі мақсаттарының бірі болып табылады. Білім беру мақмұны:

1. Зияткерлік, эстетикалық және еңбектік-тәжірибелік білім берудің үйлесімі.
2. Қосымша ағарту жұмыстары (музей, театр және т.б.).
3. Пәнаралық байланыс.
4. Міндетті шығармашылық пәндер: сурет салу өнері, графика, музыка, би өнері.
5. Еңбек тәрбиесіне де көп көңіл бөлінеді.

Оқушының алатын орны:

- Бала педагогикалық жүйенің ортасында.
- Балада таңдау еркіндігі бар: оқыту түрінен бастап жоспарына дейін араласа алады.
- Баланың қәтелік жіберуге деген құқығы.

- Еркін шығармашылық ізденіске құқығы.

Оқытушының рөлі:

- педагог 8 жылы бойы балаларды пәндерге жетелейтін маман.

~ Мұғалім - дос.

~ Пәнмен баларға емес, ал балалармен пәнге қарай жүретін бағытты ұстану.

~ Білім беру емес, ал балаларды сабақ барысында өмір сүруге бейімдеу.

- Мұғалім мен оқушының біртұтас рухани өмірі.

- Табиғат берген күштің толысуына көмектесу.

- Балаға «жоқ», «болмайды» деген сөздердің айтылмауы.

- Ескету жасалмайды (күшті мен әлсіз деп бөлмеу).

- Жаман баға қоймау.

- Екінші жылға қалдырмау.

- Баланы өз қабілетіне сай қабылдау (барлық бала талантты).

Вальдорфтық мектеп баланың ой-өрісі мен зиятын, физикалық және адамгершілік қабілеттерін қатар дамытады. Тәрбиелеу жұмысын ұйымдастырудың негізгі принципі – еркіндік. Мектептің директоры жоқ. Маңызды мәселелерді шешуге ата-аналар қатысады. Сонымен қатар ата-аналар мектепті ашу туралы да шешімді өздері қабылдайды. Вальдорфтық мектепте жалпыға бірдей әдістеме, оқыту жоспары мен оқулықтар болмайды. Мұғалімдерге оқыту-тәрбиелеу үдерісінің мазмұнын, формасын және әдістерін таңдауға толық құқық берілген.

2. **Френе селестеннің еркін еңбек технологиясы**(1896-1966) - француз педагог әрі ойшылы. *С. Френе технологиясы бойынша жұмыс атқаратын білім беру мекемелері «Жаңа француз мектебі»деп аталып кетті.*

Тұжырымдамасы:

- Оқыту –табиғи жағдайда өткізіліп, бала дамуының ерекшеліктеріне сай жүргізіледі.

- Балалардың арасындағы қарым-қатынасы мен құндылықтарға бағдарлануы оқыту-тәрбиелеу үдерісінің негізі болып табылады.

- Оқытудың барлық кезеңдеріндегі қоғамдық маңызды еңбек.

- Мектептік өзін-өзі басқаруға көп көңіл бөлінеді.

- Балалардың эмоционалдық және зияттық белсенділігі белсендіріледі.

- Оқыту мен тәрбиелеудің жаңа материалдық технологиялары қолданылады.

Мектептің негізгі мақсаты –баланың физикалық және рухани күшін дамыту. Бұл мектеп жүйесінің барлық элементтерінде көрініс табады. Оқыту мен тәрбиелеу процесін өнермен ұштастыру жүзеге асады.

• Қосымша ағарту жұмыстары (музей, театржәне т.б.).

• Пәнаралық байланыс.

• Еңбектік тәрбиеге көп мән беріледі.

С.Френе мектебінің ерекшеліктері:

- оқыту жоқ, оның орнына мәселелрді шешу, тәжірибе жүргізу, талдау мен салыстыру бар;

- үй тапсырмалары жоқ, бірақ үйде, көшеде және мектепте сұрақтар қойылады;

- қоңыраудан қоңырауға дейінгі сабақ жүйесі жоқ;

- баға қойылмайды, бірақ үлгерім тіркеледі;

- қәтелік емес, көпшілікпен бірігіп шешімі табылатын келеңсіздіктер болады;

- бағдарлама орнына жеке және топтық жоспарлар құрылады;

- дәстүрлі мұғалімнің орынына, оқушының көмекшісі бола білетін педагог келеді;

~ педагог оқытып-тәрбиелемейді, ал жалпы мәселелерді шешуге қатысады;

- жалпы қағидалар болмағанымен, сыныпта балалардың өздері құрастырған ережелер болады.

Монтессори технологиясы.

Мария Мантессори -1870 жылы 31тамыз айында дүниеге келген. Италияндық педагог, әрі ғалым. Ол балаларды еркін тәрбилеу идеясын жасап, өмірге енгізді.1896ж Рим Университетінің медициналық факультетін бітіргеннен кейін М.Монтессори Италиядағы әйелдерден шыққан бірінші медицина докторы болып табылады.

Университеттің емханасында ақыл-ойы артта қалған балаларға бақылау жасап көрді.1900ж Марияның өзі дамуында ауытқушылықтар бар балаларға арналған Еуропадағы бірінші оқу орнына басшылық етті. Оның кішкентай емделушілері нашар сөйлегендіктен, ол саусақтардың ұсақ моторикаларын жаттықтыру арқылы сөйлеуді дамытатын арнайы жаттығулар және балалардың

өзіндік сенсорлық тәжірибе негізінде қоршаған ортаны зерттей алатын арнайы құралдар және ойындар әзірледі. Сөйтіп, Монтессори өзінің бірегей дидактикалық құралдарын әзірлей бастады. Бірқатар уақыт өткеннен кейін оның тәрбиеленушілері оқу, жазу және есептеуді кәдімгі мектептегі өздерінің құрдастарынан бұрын үйренді.

1909ж бастап М.Монтессори жүйесі өмірге белсенді түрде енгізіле бастады. Түрлі елдердің педагогтары үшін курстар ашылды.1910ж әлемнің көптеген тілдеріне аударылған «Монтессори әдісі» атты кітап жарық көрді.

1929ж Мария Монтессори қазіргі кезде де жұмыс істеп жатқан халықаралық Монтессори Ассоциациясының (АМІ) негізін салды. Италиядағы фашистік тәртіп кезеңінде Марияның елден кетуіне тура келді. ОлЕуропаға 76 жасында қайтып келді. Көптеген еңбектерін шығарды, оқу курстарын жүргізді, психологиялық еңбектер жазды.1950ж оған Амстердам университетінің профессоры атағы, докторлық құрметті дәрежесі берілді.

Бұл әдіс бойынша 3 жастан 6 жасқа дейінгі балалар зейінін, шығармашылық және логикалық ойлау қабілетін, есте сақтауды, сөйлеуді, елестетуді, қимылды дамытады. Монтессори әдісінің негізгі қағидасы- «оқы, оқы» деп күштеп емес, ойын арқылы оқыту және баламен дербес тіл табысуға негізделген жаттығуларды таңдап алу. Мұнда бала дидактикалық материалдар мен сабақ уақытының ұзақтығын өзі таңдайтын болғандықтан оқытуда ерекшеліктер бар. Сондай-ақ, олар өз қателіктерін өздері көріп, соны өздері түзеп отырады. Монтессори бөлмесінде «Барлығымен еркін айналыс, бірақ басқаларға кедергі жасама» деген ереже үнемі сақталады.

Бүгінде осы әдіспен жұмыс істейтін бала бақшалар көптеп ашылып жатыр. Балабақшадағы ұстаздар міндетті түрде дайындық курсынан өтеді. Монтессори әдісінде сыныптық сабақ системасы жоқ, мектеп партасының орнына жеңіл қозғалатын столдар мен отырғыштар, кілемшелер қолданылады. Монтессори ұстаз баланың өз бетімен жұмыс жасауын қадағалайды. Монтессори әдісі үш негізгі бөлімнен тұрады: бала, қоршаған орта, ұстаз.

Монтессориәдісініңмақсаты:

- балаларды еркін тәрбиелеп, өмірге бейімдеу;
- өмірде өз мақсаты бар екенін қалыптастыру;
- балалардың өзінің үйреніп, өзін дамытуына жаңа мүмкіндіктер беру.

Монтессори ұстазының міндеті:

- балаға өз жұмысын басқаруға көмектесу;
- негізгі түстерді айыра білуге үйрету;
- ұсақ моториканы дамыту;
- алғашқы математикалық, ғарыштық түсініктерді қалыптастыру;
- зейінін тұрақтандыру;
- тәртіпке үйрету;

Монтессорибөлмесі 5 аймаққабөлінген:

- 1.Сенсорлық аймақ.
- 2.Математика-лық аймақ.
- 3.Күнделікті өміржаттығуларыаймағы.
- 4.Тілдік аймақ.
- 5.Ғарыштықаймақ.

Мария Монтессори тарапынан ұсынылған тәрбиелеу жүйесі. Монтессори әдістемесі әрбір тәрбиеленушіге деген даралы тәсілдемеге негізделген. Бұған сәйкес, балаларды дидактикалық материалдар мен сабақ ұзақтығын әрдайым өздері таңдай отырып, өзіндік ағым мен ырғақта дамиды. Балалардың табиғи қажеттіліктері мен үрдістері үшін даярланған.

Жоғарыда аталған авторлардың білім берудегі альтернативті технологияларын негізге ала отырып, білім беруде арнайы қажеттіліктері бар балалардың тілін дамытудағы әдіс-тәсілдерін келесі принциптер бойынша таңдауға болады:

• тәсілдің бала қызығушылығына сай болуы; яғни тілдік дамыту жұмыстарын атқару барысында педагогтың ешқандай қинап сөйлетуі немесе баланың қызығушылығын туғызбаған тапсырмалардың болмауы;

• баланың таңдау еркіндігі; жалпы түзету-педагогикалық сабақ мазмұны бала таңдауына негізделуі тиіс. Мысалы, бала сабаққа келіп бір ойыншыққа немесе кітапқа назары ауды, ал педагог сол таңдауға сай бала тілін дамыту мақсатында әр түрлі ойындар мен тапсырмалар ұсынуы қажет;

- ыңғайлы жағдай туғызу; бала тілін дамыту сабақтары міндетті түрде үстел басында, айна алдында болуы міндетті емес. Сабақ табиғилылыққа жақын жағдайда өткізілуі тиіс.
- жағдаяттар арқылы дамыту; яғни шешімін баланың өзі табуы қажеткез келген жағдаяттар туғызып, еркін дамуға мүмкіндік беру;
- инновациялық технологияларды қолдану; бала тілін дамытуда жаңа әр түрлі тиімді әдістерді қолдану және балаға технологиялармен жұмыс жасауды үйрету.
- ата-аналардың үлесін ұлғайту;
- сенсорлық дамыту; таңдалған тәсілдердің сезімдік қабылдауды дамытуға бағытталуы тиіс;

Жоғарыда аталған принциптер негізінде бала тілін альтернативті тәсілдер арқылы дамытуға болады. Бала тілін дамытуда альтернативті технологияларды қолдану жалпы түзету-педагогикалық жұмыстың тиімділігін еселеп арттырады. Қазіргі заман талабына сай арнайы педагог мамандары альтернативті технологияларды қолдану барысында аталған авторлардың ұсынған бағыттарын негізге алып, инновациялық технологияларды өз жұмыстарына бейімдей алады.

Альтернативті технологияларды қолдану арқылы білім беруде арнайы қажеттіліктері бар балалардың тілін дамыту ерекшеліктерін зерттеп, осы бағыт бойынша мамандарға қажетті әдістемелік ұсыныстар жасау мақсатында ізденіс жұмыстары жоспарлануда.

Пайдалынған әдебиеттер тізімі

- 1) Васичкин, В.И. *Справочник по массажу*. — Л.: Медицина, 1991.
- 2) Архипова, Е. Ф. *Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей*. - М: АСТ Астрель, 2008.
- 3) Шафеева, А.А. *Логопедический массаж: методическое пособие*. — М.: В. Секачёв, ИОИ, 2009.
- 4) <https://podrastu.ru/razvitie/rechevoe/netradisionnye-metody-razvitija-rechi.html>

УДК 37.013

МРНТИ 14.35.01

Raisa Izmagambetova¹, Raila Izmagambetova²

¹Master of Pedagogical Sciences, Teacher

Faculty of Pedagogy and Psychology

Kazakh state women's teacher training university,

e-mail:izmagambetova1988@mail.ru,

²2-year master of 6M010100-Pre-school education and upbringing

Kazakh state women's teacher training university

SCIENCE AND INNOVATION IS THE BASIS OF A NEW FORMATION

Annotation

The paper provides the essence of concept “innovation” and its basic social aspects in the field of contemporary education. Experience in realization of pedagogical readings in Maikop is presented as an example of revealing and generalization of innovational pedagogical initiatives. The problems of innovation in higher educational establishments and innovative questions of activity are considered in this article. To do possibility for raising level innovative knowledge. To do the system in industry of education and consider questions that momentous businesses are done at introductions world space of knowledge. The purpose of this paper is to present an analytical review of the educational innovation field in the Republic of Kazakhstan. It outlines classification of innovations, discusses the hurdles to innovation, and offers ways to increase the scale and rate of innovation-based transformations in the education system. Innovations in education are regarded, along with the education system, within the context of a societal supersystem demonstrating their interrelations and interdependencies at all levels. Raising the quality and scale of innovations in education will positively affect education itself and benefit the whole society.

Key words: an innovation, conservative type, declarative type, varying type, progressive type, possessed type.

Аңдатпа

Р.К.Измагамбетова¹, Р.К.Измагамбетова²

¹Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Педагогика және психология факультеті

Ғылым мен инновация - жаңа білімнің негізі

Бұл мақалада жоғарғы оқу орындарында инновация және инновациялық қызмет мәселесіне ден қою жайы талқыланған. Инновация білім деңгейінің көтерілуіне жағдай туғызатындығын жіктеу. Қазір білім беру саласында жаңа жүйе жасалып, әлемдік білім кеңістігіне ену бағытында елеулі істер атқарылуы талқыланады. сондықтан қазіргі кезеңде жоғары оқу орындарында инновация және инновациялық қызмет мәселесіне ерекше ден қойылуда. Біздің қоғамдағы нарықтық экономика жағдайында бәсекелестік қабілетті арттыру тікелей осы инновациялық шешімдер мен қызметтерді қажет етеді. Болашақ ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде мұғалімдердің инновациялық іс - әрекетінің ғылыми – педагогикалық негіздерін меңгеруі – маңызды мәселелердің бірі. Бүгінгі мақсат – әрбір оқушыларға түбегейлі білім мен мәдениеттің негіздерін беру және олардың жан-жақты дамуына қолайлы жағдай жасау. Инновациялық үрдістің негізі – жаңалықты қалыптастыру, қолдану, жүзеге асырудың тұтастық қызметі. Кез келген жаңа әдіс жекелік, сондай-ақ уақытша жоспарға жатады. Бұл, бір мұғалім үшін табылған жаңа әдіс, жаңалық, басқа мұғалім үшін өтілген материал тәрзіді.

Кілттік сөздер: Инновация, ақпараттық технология, техника, жүйе, оқыту әдістемесі, педагогика

Аннотация

Раиса К.Измагамбетова¹, Рауля К.Измагамбетова²

¹магистр педагогических наук, преподаватель

Казахский государственный женский педагогический университет

Факультет педагогики и психологии

²Магистрант 2-курса 6M010100-«Дошкольного обучение и воспитание»

Наука и инновации как основа нового образования

В данной статье рассмотрены проблемы инновации в высших учебных заведениях и вопросы инновационной деятельности. Необходимо создавать все возможности для повышения уровня инновационных процессов. Статья представляет обзор инноваций в системе образования и рассматривает процессы внедрения инноваций в всемирном образовательном пространстве. На современном этапе развития казахстанского общества в свете реализации «Стандартов второго поколения» в образовании, актуальной задачей становится необходимость оптимизации образования, его совершенствование. Одним из эффективных путей решения этих проблем является процесс инновации в образовании, который, в первую очередь, связан с совершенствованием технических средств коммуникаций, что приводит к значительному прогрессу в информационном обмене ученик-учитель. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования.

Ключевые слова: инновация, консервативный тип, декларативный тип, колеблющийся тип, прогрессивный тип, одержимый тип.

The modern stage of the development of society poses a whole series of fundamentally new problems for the system of education of the Republic of Kazakhstan, conditioned by political, socio-economic, worldview and other factors, among which the need to improve the quality and accessibility of education is emphasized. Increasing academic mobility, integrating into the world scientific and educational space, creating optimal educational systems in the economic sphere, increasing the level of university corporate identity and strengthening the links between different levels of education are in priority.

One of the effective ways to solve these problems is informatization of education. Improving the technical means of communication has led to significant progress in information exchange. The emergence of new information technologies related to the development of computer facilities and telecommunications networks has made it possible to create a qualitatively new information and educational environment as a basis for the development and improvement of the education system.

The task of technology as a science is to extract a set of regularities in order to identify and use the most effective, consistent educational activities that require less time, material and intellectual resources to achieve any result in practice. [1, 130p]

Innovation is the introduction of new forms, ways and skills in the field of training, education, and science. Basically, any socio-economic novelty, while it has not received a mass, i.e. serial distribution yet, can be considered as an innovation.

The specificity of education at the beginning of the third millennium introduces special demands on the use of various technologies, since their product is aimed at living people, and the degree of formalization and algorithmization of technological educational operations is unlikely to be ever comparable to industrial production. In connection with this, along with the technological development of educational activities, the process of its humanization is equally inevitable, which is now becoming increasingly widespread within the framework of the personal-activity approach. Deep processes occurring in the education system both in our country and abroad lead to the formation of a new ideology and methodology of education as an ideology and methodology of innovative education. Innovative learning technologies should be seen as an instrument through which a new educational paradigm can be implemented.

The main goal of innovative education technologies is to prepare a person for life in an ever changing world. The essence of such training is the orientation of the learning process on the potential capabilities of the person and their implementation. Education should develop the mechanisms of innovation, find creative ways to solve vital problems, promote the transformation of creativity into the norm and form of human existence.

The goal of innovation is a qualitative change in the personality of the learner in comparison with the traditional system. This is becoming possible by the introduction of not known practices of didactic and educational programs into the professional activity, which implies the removal of the pedagogical crisis [2, 75p]. The development of the ability to motivate actions, self-orienting in the received information, the formation of creative non-conventional thinking, the development of children through the maximum disclosure of their natural abilities, using the latest achievements of science and practice are the main objectives of innovation. Innovative activity in education as a socially significant practice aimed at moral self-improvement of a person is important because it is capable of ensuring the transformation of all existing types of practices in society.

The use of information and communication technologies makes it possible to accelerate significantly the process of information retrieval and transmission, to transform the nature of mental activity, and to automate human labor. It is proved the level of development and implementation of information and communication technologies in production activity determines the success of any organization. The basis of information and communication technologies is information and telecommunication systems built on computer resources and representing information resources and hardware and software that provide storage, processing and transmission of information over a distance.

The modern school should become an advanced platform in the field of information technology, a place where a person receives not only the necessary knowledge, but is imbued with the spirit of the modern information society. Without the use of information and communication technologies (ICT), an educational institution cannot claim an innovative status in education. After all, an educational institution that is widely introducing educational, didactic, technical and technological innovations into the educational process is considered innovative, and on this basis it achieves a real increase in the rates and volumes of mastering the knowledge and quality of training specialists. The word "innovation" (from the Latin "Innove") appeared in the middle of the 17th century and means the entry of a new into a certain sphere, implantation in it and the generation of a whole series of changes in this sphere. Innovation is, on the one hand, the process of introducing, realization, implementing, and, on the other hand, it is the activity to rotate innovation into a certain social practice, and not an object [3, 18p]

Education is the way and form of the formation of the holistic person. The essence and purpose of the new education is the actual development of the general, generic abilities of human, his or her mastering of universal ways of activity and thinking. The modern concept of "education" is associated with the interpretation of such terms as "education", "upbringing", "training", "development". However,

before the word "education" became associated with enlightenment, it had a wider sound. Dictionary meanings consider the term "education", as a noun from the verb "to form" in the sense of "creating," "forming," or "developing" something new. Creating new is an innovation. [4, 250p]

The transition to interactive teaching methods and real-time technology requires significant telecommunication resources that can provide the necessary interconnection of participants in the educational process, support of multi-service technologies, high performance of telecommunications equipment and the throughput of data networks.

In the context of the innovative strategy of a holistic pedagogical process, the role of the head of the school, teachers and educators as direct carriers of innovative processes increases substantially. With all the diversity of teaching technologies: didactic, computer, problematic, modular and others - the implementation of the leading pedagogical functions remains for the teacher. With the introduction of modern technologies in the teaching and upbringing process, the teacher and educator are increasingly mastering the functions of a consultant, adviser, educator [5, 154p]. This requires special psychological and pedagogical training, since in the professional activity of the teacher not only special, subject knowledge is realized, but also modern knowledge in the field of pedagogy and psychology, the technology of education and upbringing. On this basis, readiness for the perception, evaluation and implementation of pedagogical innovations is formed.

The term "innovation" means novation, novelty, change; Innovation as a means and process involves the introduction of something new. With regard to the pedagogical process, innovation means the introduction of a new in the purpose, content, methods and forms of teaching and upbringing, the organization of joint activities of the teacher and student.

In understanding the essence of innovative processes in education, there are two major problems of pedagogy - the problem of studying, summarizing and disseminating advanced pedagogical experience and the problem of introducing the achievements of psycho-pedagogical science into practice. Therefore, the subject of innovation, the content and mechanisms of innovation processes should lie in the plane of combining two interrelated processes, which are considered so far isolated, i.e. the result of innovative processes should be the use of innovations, both theoretical and practical, as well as those that are formed at the intersection of theory and practice. All this emphasizes the importance of management activities in the creation, development and use of pedagogical innovations. Speech, therefore, is that the teacher can act as the author, developer, researcher, user and promoter of new pedagogical technologies, theories, concepts. Management of this process provides targeted selection, evaluation and application of colleagues' experience or new ideas, proposed by science, in their activity. The need for an innovative orientation of pedagogical activity in the current conditions of the development of society, culture and education is determined by a number of circumstances [6, 75].

First, the ongoing socio-economic transformation has necessitated a radical renewal of the education system, methodology and technology of the organization of the educational process in educational institutions of various types. The innovative direction of the activities of teachers and educators, including the creation, mastering and use of pedagogical innovations, is a means of updating educational policy.

Secondly, the strengthening of the humanitarization of the content of education, the continuous change in the volume, the composition of the academic disciplines, the introduction of new academic subjects require a constant search for new organizational forms, technology training. In this situation, the role and authority of pedagogical knowledge in the teacher's environment significantly increases.

Thirdly, the change in the nature of the attitude of teachers towards the very fact of mastering and applying pedagogical innovations is important. In the conditions of strict regulation of the content of the teaching and educational process, the teacher was limited not only in the independent choice of new programs, textbooks, but also in the use of new methods and methods of pedagogical activity. If earlier the innovation activity was reduced mainly to the use of the innovations recommended from above, now it acquires an increasingly selective, research character. That is why the analysis and evaluation of pedagogical innovations introduced by teachers, the creation of conditions for their successful development and application, becomes an important direction in the work of school administrators and educational authorities [7, 25p].

Fourth, the entry of general educational institutions into market relations, the creation of new types of educational institutions, including non-state ones, create a real situation of their competitiveness.

Thus, education is inherently an innovation. Using these technologies in innovative teaching, the teacher makes the process more complete, interesting, and saturated. When crossing the subject areas of the natural sciences, such integration is simply necessary for the formation of a holistic worldview and a world view of innovation include the introduction of ICT in the teaching and educational process, software supplied to schools interactive electronic boards, modernization projects [8, 19p].

Every time he puts forward his demands for education, the main functions of which, according to the scientist V. Rozin, are the reproduction of the experience accumulated in culture and the creation of conditions for its purposeful change. As an integral part of the society, education must adapt flexibly to changes in the social environment and, as a consequence, change itself "[9, p. 63].

The content analysis of works on innovative problems helps to distinguish as original core concepts such as "innovation", "innovation" and "innovation". And, as some researchers note, the term "innovation" originally appeared, which entered the "colloquial space" as far back as the 13th century, while denoting "inventing something new that was ahead of its time." Then, already in the XIX century, it comes into the sphere of scientific knowledge, but in quite different areas of scientific knowledge there are quite different roles. Innovative processes in the field of pedagogy, according to the researchers OG. Khomeriki, M.M. Potashnik, A. V. Lorensova, have become the subject of special study in the West since the late 50's. and in the last decades of the XIX century in our country. "Like much in the world culture, pedagogical innovation as a scientific discipline until the last years for us did not exist," said the prominent researcher of pedagogical problems innovators of S.D. The Poles. "It can not be said that Soviet pedagogy did not study the introduction of the new in public education at all. But this problem was limited to the introduction of scientific achievements and the spread of advanced pedagogical experience. And in these studies the image of a teacher arose as a person, which is enough to be filled with new knowledge and skills (to make reasonable demands to him) so that he could use new ideas and methods of work with inspiration and efficiency "[10, p. 56].

Democratic changes in recent years have provided teachers with additional opportunities to realize their bold ideas and undertakings by legislating the right to freedom of pedagogical creativity. The development of the innovative activity of the teacher is one of the strategic directions in education. The solution of this task is important today, when any innovations in the field of education can be realized if they are internally accepted and supported by innovator educators.

The reform of the educational system in the immediate and distant future depends entirely on both the professional level of the pedagogical corps and the degree of interest and participation of each teacher in the development of innovative activities in education. Teachers, in turn, perceive innovation ambiguously [11, 27p].

In sociology, there are different opinions about the nature of man: one person is inclined to accept innovations, others are conservative, more oriented to the existing than to the new, unchecked.

Many scientists devoted their research to innovations in relation to innovations, among them E. Rogers, K. Angelovsky, A. Neimer, S. Polyakov, K. Ushakov, N. Anisimov, M. Potashnik, O. Khomeriki, A. Lorensov and others. The classification of E. Rogers is considered the most successful. K. Angelowski modernized the proposed Rogers typology. Retaining its substantive basis, he somewhat modified the form of its organization. In this case, the main feature, as well as in the classification of Rogers, is not the essential side - innovation as the quality of the teacher, but the time distance of the inclusion of the subject in the development of innovation. The result is the following distribution:

- Innovators who believe that the new is good already because it is new - 6.7%;
- foremost, who believe that innovations need to be introduced as soon as they appear in pedagogical reality - 44.7%;
- Moderate, because they do not aspire to be the first, but they do not want to be the last, and start to develop a new one only when it has already been received by a significant part of colleagues-17.7%;
- the penultimate, more doubt than believe in the new, and perceive it only after the public opinion of the overwhelming majority positively reacts to the innovation - 8,%;
- the latter, acting on the principle "let the latter be better, but we need to make sure that we are doing the right thing" - 22.7% [12, 358p]

One of the most important factors determining the success of innovations is the attitude of the head of the organization to this innovation, the nature of his position in the innovation process. The researcher Yu.L. Neymer distinguishes 5 types of managers in their relation to the innovation process:

1. Conservative. Relating to the new with prejudice, the head of this type is focused on traditional ways of working. Under the pressure of the initiative, it tries to "despise" or stretch the terms from the top.

2. Declarative. Supporting in words any innovation, in fact, however, avoids the implementation of innovations that require fundamental changes and high costs.

3. Vibrating. His decisions sometimes strike with their opposite, often fall under the influence of their closest assistants, in case of failure, trying to shift to their shoulders all responsibility for the decision. Innovations are afraid.

4. Progressive. They are busy searching for new ways to achieve goals, new, progressive technologies.

5. Possessed. This type of leader is constantly engaged in restructuring the activities of his organization. Not bothering himself with a preliminary calculation, operates under the motto "change for the sake of change." [13, 89p]

In our opinion, for the successful implementation of the innovation process, a management style is appropriate, which does not suppress the creative initiative of teachers by the command directives, but, on the contrary, stimulating

employees to independent work, "pushing" them to self-determination of future tasks. As a result, a new system of managerial thinking and activity is being developed—a system of cooperation and coordination.

Bibliography

1. Rozin V. *Education as a synergetic system // Lyceum and gymnasium education.* 1998. № 2 - С.
2. Polyakov S.D. *In search of pedagogical innovation. М. Изд-во, 1993. - с*
3. Rybakova V.I. *Innovative activity in education. Problems of management. Yaroslavl, Изд-во 1996. - с*
4. Shukshunov VE, Vzyatyshev VF, Romankova LI *Innovative education: ideas, principles, models. М., Изд-во 1996. – с*
5. Aaron, S. (2007), "An insider's look at online learning", *Teaching Community*, available at: <http://teaching.monster.com/education/articles/1599-an-insiders-look-at-online-learning?print=true> (accessed September 3, 2016). [[Google Scholar](#)]
6. Alekseeva, LN *Innovative technologies as a resource of experiment / LN Alekseeva // Teacher. - 2004. - No. 3. - p. 78.*
7. Bokarev, M.Yu. *Pedagogical conditions of vocational guidance for marine engineers at the initial stages of their training (lyceum-university): monograph. / M.Yu. Bokarev - Kaliningrad: BGA RF 2001. 121 pp.*
8. Bychkov, AV *Innovative culture / A.V. Bychkov // Profile school. - 2005. - No. 6. - p. 83.*
9. Deberdeeva, T. Kh. *New values of education in the information society / T. Kh. Deberdeeva // Innovations in education. - 2005. - No. 3. - p. 79.*
10. Kvasha V.P. *management of innovative processes in education. Dis. Cand. ped. sciences. М., 1994. - 345s.*
11. Klimenko T.K. *Innovative education as a factor in the formation of the future teacher. Author's abstract. Dis. Khabarovsk, 2000. - 289p.*
12. Slastenin VA, Podymova L.S. *Pedagogy: innovative activity М. : IChP "Publishing Magister", 1997. - 456s.*
13. Khutorskoy A.V. *Pedagogical innovation is the lever of education. Opening speech at the VII-th All-Russian distance-August scientific and practical conference "Innovations in Education" Moscow*

УДК 376-056.71

МРНТИ:15.01.07

Кудушева Н.А¹. Булабаева С.Т²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы

ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГ ӘДІСІМЕН МЕКТЕПТЕГІ МАЗАСЫЗДЫҚТЫ ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Оқу үрдісінің тиімділігін арттырудың маңызды факторларының бірі психологиялық қолайлы оқу климатын ұйымдастыру болып табылады. Ол, әрине оқушылардың мазасыздануын төмендету әдістерін меңгерместен мүмкін емес. Біздің жұмысымыз мұғалімге (оның практикалық жұмысында) оқушылардың мазасыздану деңгейін төмендетуге және (немесе) оның пайда болуына жол бермеуге мүмкіндік беретін әдістерге арналған. Мақалада оқушылардың мектептегі мазасыздану деңгейін төмендету бойынша тренингтік сабақтарын пайдаланудың теориялық және әдістемелік негіздері көрсетілді. Оқушылардағы эмоционалды жағдайларды қалыпқа келтіруде тренингтік сабақтарын пайдалану тиімділігін растайтын сандық деректер келтірілді.

Кілттік сөздер: тренингтік сабақтар, алаңдаушылық деңгейлері

Аннотаци

Кудушева Н.¹, Булабаева С.Т.²

¹КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Общей и прикладной психологии», старший преподаватель

²КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», преподаватель

Методы социально-психологических тренингов для коррекции тревожности школьников

Один из важнейших факторов повышения эффективности учебного процесса – организация психологически благоприятного климата обучения. Он немислим без освоения методов снижения тревожности учащихся. Наша работа посвящена методам, позволяющим педагогу (в его практической деятельности) снизить уровень тревожности учащихся и (или) воспрепятствовать ее возникновению. В статье изложены теоретические и методические основы использования тренинговых занятий в снижении уровня тревожности у школьников. Приводятся цифровые данные, подтверждающие эффективность использования тренинговых занятий в нормализации эмоциональных состояний у школьников.

Ключевые слова: тренинговые занятия, уровни тревожности

Abstract

Kudusheva N.A.¹, Bulabayeva S.T.²

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of General and Applied Psychology, Senior Lecture

²Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Lecture

Correction of schoolchildren's anxiety with the help of methods of social and psychological training

One of the most important factor factors in the effectiveness of the learning process is psychological organization of the climate. There are ten unnecessary methods of exploitation of the sluggishness. Our job is to use a method that allows the teacher (in his / her practical work) to lower the level of anxiety and (or) to impose his / her reverence. In the article theoretical and methodical bases of use of training sessions in lowering the level of anxiety in schoolchildren are stated. Encourage digital data validating the effectiveness of training sessions in the normalization of emotional conditions in the schoolchildren.

Keywords: training sessions, levels of anxiety

Мектептегі мазасыздықты түзету мәселесі- заманауи қоғамның аса маңызды мәселелерінің бірі. Мектептегі мазасыздану- мұғалім мен мектеп психологының алдында тұрған проблемалардың бірі. Бұл мәселенің өткір болуының өзіндік мәні бар, себебі ол баланың мектеп дезадаптациясының ең жарқын белгісі болып табылады, оқушы өмірінің барлық салаларына теріс әсерін беретін болады: тек оқуда ғана емес, сонымен бірге қарым-қатынас үшін, соның ішінде мектептен тыс, денсаулық және жалпы психологиялық тұрмыс деңгейі үшін де[1].

Өтпелі кезеңнің ерекшеліктері, қазіргі кездегі тәр түрлі келеңсіз жағдайлар, атап айтқанда, отбасылық институттың тұрақсыздығы, моральдық құндылықтардың төмендеуі

жеке тұлғаны құруға деген берік қолдау емес. Бұл жасөспірімнің «Мен» дамуын және оның нығайтылуын, қоғамда сәтті бейімделу үшін жеткілікті ресурстары бар өміршен тұлғаны қалыптастырудың арнайы шараларын қажет етеді.

Тақырыптың өзектілігі мен жаңалығы жасөспірімдік дағдарыстың оқушының жеке құрылымында академиялық көрсеткіштердің, тиімділіктің, дисгармонияның төмендеуімен сипатталады. 13 жасқа толғанда, қоғамда көрініс табатын, алаңдаушылық, қорқыныш пен эмоционалдық бұзылулар балаларда жаңартылады. Осыған байланысты, оқушыны осы жастағы өзгерістерге бейімдеу үшін мектептегі мазасыздықты уақтылы түзету қажет.

Біздің жұмысымыздың мақсаттарының бірі жасөспірімдердің алаңдаушылығын түзету үшін әлеуметтік-психологиялық тренинг бағдарламасын жасау болды.

Тренинг - жеке тұлғаның өзін-өзі жетілдіру үшін арнайы ұйымдастырылған оқыту формасы, оның барысында мынадай міндеттер шешіледі: психологиялық білімді игеру, өзіңізді және басқа адамдарды тануға қабілетті дамыту, өзіңіздің құндылықтарыңызды түсінуді, әртүрлі қабілеттеріңізді, дағдыларды және қабілеттерді дамыту[2]. Оның негізгі міндеті - қатысушының жеке басын дамыту, басқаларды тыңдау және өзін тыңдата білу, сөйлеу және сендіру, өз позициясын ашық айту.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг - топтық жұмыстың белсенді әдістеріне негізделген психологиялық әсер, жетекші психологтың көмегімен арнайы құрылған шағын топтарда жеке тұлғааралық қатынастардың психологиялық дағдыларын оқытудың тиімді және кеңінен қолданылатын әдісі. Оның негізгі міндеті - қатысушыларға өздерінің жеке құралдарымен, өздерін түсінуге және түсінуге үйретуде көмектесу.

Тренингтер барысында жасөспірімдер өзара қарым-қатынастың әртүрлі жолдарын үйренеді, қарым-қатынас саласында білімді болу, әсіресе, осы жас кезеңіндегілер үшін өте маңызды, себебі оқушылар жиі коммуникативтік дағдыларға ие емес. Оқушылардың өздерін жайлы сезінуі, рефлексиялық талдау жасауы, өздері туралы ойлау және сөйлеуді үйренуі, оңтайлы өзін-өзі бағалауы үшін қажетті жағдайлар жасалады. Ішкі қарым-қатынастың өзгеруі, білімнің кеңеюі, өзіне және қоршаған адамдарға оң көзқарастың пайда болуы байқалады. Оқушылар коммуникация саласында құзырлы болып келеді.

Топтық процесс тұлғалардың үш негізгі аспектісін қамтиды: танымдық, эмоционалдық және мінез-құлық[3].

Тренингтің когнитивтік аспектісі тұтастай байланыс процесі туралы жаңа ақпаратты алуға байланысты, өзіңіздің жағдайыңызды талдайды.

Эмоционалды - алынған ақпараттың игерілуі, өзіңіз туралы және басқа адамдар туралы жаңа білімдер, өзіңіздің кемшіліктеріңізді және кемшіліктеріңізді қабылдау, өзін-өзі бағалаудың төмендеуін білдіреді.

Мінез-құлық - белгілі бір мінез-құлық жолдарын табу және дамыту, кейбір әдеттегі жүріс-тұрыс жолдарының тиімсіздігі туралы хабарлау арқылы көрінеді.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтер коммуникативтік және мінез-құлық дағдыларына қатысушыларды коммуникациядағы құзыреттілігін арттыру мақсатында меңгеруге бағытталған. Топта жұмыс жасаған жасөспірімдер белгілі бір топ мүшесімен жалпы проблемалары немесе тәжірибелері бар сыныптастардан кері байланыс пен қолдау алу мүмкіндігіне ие болады. Топтық өзара әрекеттесу барысында өз құрбыларының құндылықтары мен қажеттіліктерін қабылдауы орын алады. Оқушы бақыланатын ортада жаңа дағдыларды меңгере алады, тең серіктестер арасындағы қарым-қатынастың әртүрлі стильдерімен эксперимент жасай алады. Оқушыларға арналған тренингтік бағдарламалар мектеп кезіндегі орын алатын психологиялық мәселелерді шешуге бағытталған. Осылайша, оқушылардың барлық деңгейіне оң әсер етеді[4].

Диагностикалық және түзету жұмыстары Алматы қаласы, № 123 мектеп-гимназиясыны жетінші сыныптарымен жүргізілді. Пилоттық зерттеуге 12-15 жас аралығындағы 65 жетінші сынып оқушылары қатысты: 36 ұл, 39 қыз.

Тәжірибелік-әдістемелік нұсқауларға түзету жұмыстары алдындағы және кейінгі негізгі және қосымша диагностика келесі әдістермен енгізілді:

1. Тәжірибені анықтау әдістері:

1) «Ситуациялық мазасыздық пен жеке мазасыздық жағдайының диагностикасы».
Спилбергер - Ю. Л. Ханин.

2) «Мектеп мазасыздану деңгейін диагностикалаудың Филлипс әдісі».

3) «САН – өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй»

4) «А.Е.Уэссманн-Д.Ф. Рикстің психоэмоционалды көңіл-күйін интегралды бағалау»

5) «Темпераментті анықтау әдістемесі» Г. Айзенк (ЕРІ, А және В форма).

2. Қалыптастыру экспериментінің әдістемелері.

1) «Ситуациялық мазасыздық пен жеке мазасыздық жағдайының диагностикасы».
Ч.Д. Спилбергер - Ю.Л. Ханин (ситуациялық алаңдаушылықты бағалаудың қысқаша нұсқасы);

2) «М. Люшердің түсті таңдау жеке тесті»

3. «А.Е.Уэссманн-Д.Ф. Рикстің психоэмоционалды көңіл-күйін интегралды бағалау» («Тыныштық – мазасыздық» XI шкала);

Оқушылардың жеке қарым-қатынас дағдыларын дамытуға арналған әлеуметтік-психологиялық тренинг өтілді: жалпы саны-10 сабақ 40 минуттан, аптасына 2-3 рет.

Әрбір топтық сессия үш бөлімнен тұрды және белгілі бір мақсаттар мен міндеттерді орындады:

1. Кіріспе (жылыну).

2. Негізгі бөлім (жұмыс).

3. Аяқтау.

Мақсаттары: 1) қарым-қатынас дағдыларын жақсарту, өзін-өзі қамтамасыз етуді арттыру, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту; 2) тұлғааралық өзара іс-қимыл процесінде кедергілер мен қорқыныштарды жою; 3) топтың біртектілігін арттыру.

Міндеттері: 1) өз мүдделерін дамыту, өз іс-әрекеттерін, қабілеттерін түсінуді қалау; 2) интроспекцияның бастапқы дағдыларын қалыптастыру; 3) өзін-өзі бағалауды дамыту; 4) құрбы-құрдастарымен және өзара түсіністікпен жеке қарым-қатынас дағдыларын дамыту; 5) басқа тұлғаның жеке тұлға ретінде қатысуын қалыптастыру.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг өткізу үшін келесі 8 кезең анықталды:

Бірінші кезеңде «басында» тренер мен топтың танысулары мен байланыстары, кедергілерді алып тастау, сенім ахуалын қалыптастыру және топты біріктіру.

Екінші кезеңде, «Адамдар әлемінде» топ бұдан әрі жиналады, қатысушылардың коммуникативтік сауаттылығын арттырады, конструктивті қарым-қатынас дағдыларын және тыңдау дағдыларын үйретеді, өз көзқарасын білдіруге, ымыралы шешімге және басқа адамдардың көңіл-күйін түсіне бастау орын алады.

Үшінші кезеңде «Мен басқалардың арасындамын» - өз сезімдерін конструктивті түрде білдіруге және басқа біреудің мінез-құлқын дұрыс қабылдауға арналған.

Төртінші кезеңде «Біз бір-бірімізге әр түрлі және қызықтымыз» - тұлғааралық қарым-қатынас саласына деген сенімін арттыруға мүмкіндік береді.

Бесінші кезеңде «Эмоция теңізінде» - қатысушылардың сезімдер мен эмоциялар туралы білімдерін кеңейтеді, олардың баға жетпес қабылдау қабілеттерін дамытады, өз эмоцияларын білдіру дағдыларын үйретеді және оларды басқа адамдардан оқиды.

Алтыншы кезеңде «Жанның тереңдігінде» өзін-өзі тану, өз ішкі әлеміне ену және оған бағдар беру үшін жағдай жасалады.

Жетеінші кезеңде «Өткен, қазіргі, болашақ» олардың өмір сүру перспективаларын, өмірлік мақсаттарын, жолдарын және оларға жету жолдарын көрсетеді.

Сегізінші кезеңде «Қорытынды» - нәтижелерді қорытындылау, қол жеткізілген нәтижелерді біріктіру, топтық жұмысты аяқтау, байланыс үзу.

Бастапқы диагностикалық зерттеу көрсеткендей, 20 оқушы (28%), 13 қыз және 7 ер бала жағдайлық мазасыздану және жеке мазасыздану көрсеткіштері үшін тәуекелі бар, бұл оларды эксперименталды топқа біріктіруге мүмкіндік берді.

Диагностикалық-түзету жұмыстарының нәтижесінде эксперименталды топтағы әлеуметтік-психологиялық тренингтен кейін мектепте жалпы алаңдаушылық деңгейінің төмендеуі байқалды ($P \leq 0,05$) және білімді тексеруден қорқыныш қорғану деңгейі ($P \leq 0,01$).

Әлеуметтік-психологиялық тренингтен кейінгі эксперименталды топта алынған нәтижелер 1-кестеде келтірілген, 2-кестеде бақылау тобындағы өзгерістер туралы анықтаушы эксперимент нәтижелері бойынша көрсетіледі.

Өзгерістердің сенімділігін есептеу тәуелді үлгілерге арналған Стьюдент критерийін өткізу арқылы жүргізілді.

Кесте 1

Эксперименталды топтағы Филлипс тесті нәтижесінің орташа мәні

Көрсеткіштер	Дейінгі ($x \pm s$)	Кейінгі ($x \pm s$)
Мектептегі жалпы мазасыздық	47,1±18,3	37,6±19,9*
Әлеуметтік стресске қайғыру	36,4±20,5	40,0±19,0
Табысқа жету қажеттілігінің бұзылуы	42,2±14,9	39,4±17,1
Өзін-өзі танытудан қорқу	39,3±28,0	41,3±31,2
Білімдерін тексеру жағдайынан қорқу	61,3±16,5	44,7±27,1*
Басқалардың үміттерін қанағаттандырудан қорқу	59,2±31,9	48,8±24,6
Стресске төмен физиологиялық төзімділік	35,2±27,3	23,2±20,6
Мұғалімдермен қатынастардағы проблемалар мен қорқыныш	55,0±16,6	50,0±18,0

Ескерту:

Осы кестеде және ары қарай x - арифметикалық орта, s - стандартты ауытқу; * - екі топ арасындағы айырмашылықтар Стьюденттік критерий арқылы сенімді.

Кесте 2

Бақылау тобындағы Филлипс тесті нәтижесінің орташа мәні

Көрсеткіштер	Дейінгі ($x \pm s$)	Кейінгі ($x \pm s$)
Мектептегі жалпы мазасыздық	25,91±15,05	24,47±16,63
Әлеуметтік стресске қайғыру	32,42±18,82	33,94±17,06
Табысқа жету қажеттілігінің бұзылуы	28,97±14,81	34,23±14,40*
Өзін-өзі танытудан қорқу	46,11±28,52	42,50±25,20
Білімдерін тексеру жағдайынан қорқу	30,00±17,30	30,56±21,73
Басқалардың үміттерін қанағаттандырудан қорқу	36,67±25,02	38,67±25,21
Стресске төмен физиологиялық төзімділік	19,00±23,70	15,33±20,29
Мұғалімдермен қатынастардағы проблемалар мен қорқыныш	38,96±16,29	44,38±15,51*

Бақылау тобында мектептегі жалпы мазасыздану деңгейінен, өзін-өзі білдіру қорқынышынан және стресске төмен физиологиялық тұрақтылықтан басқа Филлипс

сынағындағы барлық индекстердің деңгейін жоғарылату үрдісі байқалады. Табысқа жету қажеттілігінің бұзылуы ($P \leq 0,01$) көрсеткіштері, мұғалімдермен қарым-қатынаста проблемалар мен қорқыныштар өсті ($P \leq 0,05$).

Тәжірибелік топта жалпы білім беру мектебінің мазасыздану ($p \leq 0,05$) және білімді тестілеу жағдайындағы мазасыздану ($p \leq 0,01$) және табысқа жету қажеттілігінің бұзылуы ($p \leq 0,01$) және мұғалімдермен қарым-қатынаста шиеленістің артуы байқалады бақылау тобында ($p \leq 0,05$).

Осылайша, мектептегі мазасыздық деңгейін төмендету мәселесі әлеуметтік-психологиялық тренинг әдісімен ойдағыдай шешіледі деп тұжырымдаймыз.

Әдебиеттер тізімі:

1. Педагогическая психология: практикум: /под ред. Л.А. Редуш, В.И. Долговой, А.В. Орловой.- Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012.-304с.
2. Хотина Л. А. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 146–150.
3. И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. Пособие-. -- М.: Издательский центр "Академия", 2012. -98 с.
4. Пузиков В.Г.Технология ведения тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 224с.:илл. – Тренинг технологиясына кіріспе/ Орыс тілінен аударып және құрастырған А.А. Лиясова.- Алматы, 2011-237 бет
УДК 376.3;

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

С.Т. Бимбетова¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М010500-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

Алматы қ., Қазақстан

Ғылыми жетекші: п.ғ.к., доцент А.Н. Аутаева

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынастарының ерекшеліктері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру мәселесі бойынша арнайы психологиялық, арнайы педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалған. Тұлғааралық қарым-қатынасты дамыту мәселесінің өзектілігі: балалардың эмоционалдық жағдайының ауқаттылығын, олардың толеранттылық дәрежесін, өзін-өзі тануындағы даму деңгейі көрсетілген. Тұлғааралық қатынастың негізгі компоненті ретінде эмоционалды дамудың рөлі көрсетілген.

Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда тұлғааралық қарым-қатынастарды қалыптастыру және дамыту жұмыстарын жүргізу қажеттілігі көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынасына оқушының үлгерімі мен сыныптағы беделі арасындағы тығыз байланыстың болуы, оқушылар арасындағы тұлғааралық қатынастардың қалыптасуындағы мұғалімнің аса маңызды рөл атқаратынын көрсетілген.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, тұлғааралық қатынастар, жеке тұлғалық қасиеттер, қарым-қатынас, эмоционалды даму ерекшеліктері, достық қатынас.

Аннотация

С.Т. Бимбетова¹

¹Магистрант 2 курса специальности 6М010500-Дефектология, КазНПУ им.Абая,

г. Алматы, Казахстан

Научный руководитель: к.п.н., доцент А.Н. Аутаева

Особенности межличностных отношений у детей с нарушением слуха

В статье рассматриваются особенности межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Сделан обзор специальной педагогической и психологической литературы, посвященной формированию межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Актуальность развития межличностных

отношений: эмоциональное благополучие детей, степень их толерантности, уровень развития самопознания. Показана роль эмоционального развития как основного компонента межличностного общения. Обоснована необходимость работы над формированием и развитием межличностных отношений у детей с нарушениями слуха начальных классов. Показана связь между межличностными отношениями детей с нарушениями слуха и их репутацией в классе, а также роль учителя в формировании межличностных отношений между учащимися.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, межличностные отношения, личностные качества, отношения, особенности эмоционального развития, дружеские отношения.

Abstract

S.T.Bimbetova¹

¹Магистрант 2 курса специальности 6M010500-Defectology, at Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Supervisor: A.N. Autayeva/ Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Features of interpersonal relations in children with violation of hearing

In the article features of interpersonal relations of children with hearing impairments are considered. The review of the special pedagogical and psychological literature devoted to the formation of interpersonal relations of children with hearing impairments is made. The urgency of the development of interpersonal relations: the emotional well-being of children, the degree of their tolerance, the level of development of self-knowledge. The role of emotional development as the main component of interpersonal communication is shown. The necessity of work on formation and development of interpersonal relations in children with hearing impairment of primary classes is grounded. The relationship between the interpersonal relations of children with hearing impairments and their reputation in the class is shown, as well as the role of the teacher in the formation of interpersonal relations between students.

Key words: children with hearing impairment, interpersonal relations, personal qualities, relationships, emotional development, friendly relations.

Белсенді тұлғаның негізгі қасиеттерінің дамуы мектеп жасында басталып, көбінесе әлеуметтік қоғамда дамуына байланысты болып келеді. Бастауыш сынып жасы психикалық дамудағы тұлғалық қасиеттердің, тұлғааралық қарым-қатынастың қалыптасатын уақыт аралығы болып келеді. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына сәйкес балалардың психикасының дамуы ересектермен және құрдастарымен өзара байланысы процесінде жүреді.

Баланың әлеуметтік дамуы кезінде ода адамға тән психикалық жұмыс түрлері, әлеумет арасындағы нормалар мен ережелерді, әлеуметтік мінез-құлықтарды, моральдық сезімдердің қасиеттері туралы және адамгершілік ұғымдарды игеру қалыптасады. Қазіргі кезеңде азаматтық тұлғаны адамгершілікке тәрбиелеу үшін жағдай жасау Ресей мемлекеті саясаттың негізгі міндеті (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков).

Тұлғааралық қарым-қатынасты дамыту мәселесінің өзектілігі: балалардың эмоционалдық жағдайының ауқаттылығын, олардың толеранттылық дәрежесін, өзін-өзі тануындағы даму деңгейін және, қорытындылап келгенде, есту қабілеті зақымдалған адамдардың қоғамда оңтайландыру кезіндегі жетістіктерін жақсарту болып табылады. Жалпы педагогикада есту қабілеті қалыпты балалармен есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын қалыптастыру мәселесіне үлкен назар аударылады (В.Л. Белинский, А.Г. Белов, Н.Н. Белова, Т.Г. Богданова, Э.А. Вийтар, Ю.В. Гайдова, Ю.А. Герасименко, В.Г. Петрова, В. Петшак, Е.Г. Речицкая).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының қалыптасу мәселесі ерекше маңызға ие, себебі есту қабілетінің нашарлауы және әлеуметтік оқшаулануы баланың топта тұлғалық дамуы ерекшелігінің пайда болуына әкеледі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасы В.Л. Белинский, 1972, А.Г. Белов, Н.Н. Белова, 1977, Э.А. Вийтар, 1981, Ю.В. Гайдова, 2005, М.М. Нудельман, 1983, В.Г. Петрова, 1971, В.С. Собкин, 1975 және т.б зерттеді.

Психологиялық климат пен тұлғааралық қарым-қатынас (Т.Г. Богданова, 1986, 2005), есту қабілеті мен тұлғааралық қарым-қатынас құрылымы зақымдалған балалардың тұлғалық және сөйлеу қабілетінің өзара әрекеттесуі (Т.Г. Богданова, 2005, В. Петшак, 1981), мұғалімнің тұлғааралық қарым-қатынас жағдайына жеке әсері (Ю.В. Гайдова, 2005), біріккен іс-шаралардың қарым-қатынас жағдайының дамуына әсері (Е.Г. Речицкая, 1997, 2000, Е.Г. Речицкая, Ю.В. Гайдова, 2013). сияқты аспектілер қаралды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасы қалыптасу мәселесі ерекше мәнге ие болады, себебі, есту қабілетінің зақымдалуы, сөйлеу қабілетінің дамуының артта қалуы және әлеуметтен оқшаулануы баланың тұлға ретінде дамуының ерекшелігімен шартталады.

«Естімейтін балада сөйлеу қабілетінің жоғы оның ұжымда толыққанды қарым-қатынасын қиындатып, ұжымнан бөліп, тұлғалық және жоғарғы психикалық функцияларының дамуында негізгі тежегіштердің бірі болып табылады» (Л.С. Выготский, 1994. 88бет).

Сыныпта есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының дамуы олардың сыныптас достарымен араласу, біріккен іс-шараларға қатысу, оқу сияқты қалауларында байқалатын оның эмоционалдық ауқатына байланысты.

«Дұрыс көзқарас кезінде өмір есігі кең ашылып, қалыпты адамдармен еңбек ету мүмкіндігі, әрекеттесудің жоғарғы формалары пайда болып, паразиттік қатерлерден арылып, бүкіл сурдопедагогиканың негізі бола алады» (Л.С. Выготский, 1995). Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балалардың көбі уақытының басым бөлігін мектеп-интернаттарда өткізеді, сондықтан оларда тұлғааралық жақсы қарым-қатынастарын дамыту олардың жеке тұлға ретінде дамуында қажетті шарт болып табылады.

Мектептегі, еңбек ұжымындағы, топтағы, балалар және ересектер арасындағы жеке тұлғааралақ қарым-қатынас кезіндегі микроклиматқа қосымша невротикалық реакциялар туындататын жарақаттаушы бұзылыстардың әсерінің күшеюі немесе жоғалуы тікелей қатысты (Т.Г. Богданова, 2002).

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында эмоционалдық саланы дамытуда белгілі ерекшеліктері бар.

Оларға білімсіздік, басқа адамдардың эмоционалдық көңіл күйін дұрыс бағаламау, эмоционалдық көңіл-күйге қате түсінік беру жатады.

Есту қабілеті зақымдалған бала микроәлеуметте дамуы кезінде оның айналасының эмоциялық әртүрлілігінен, көптеген эмоционалдық тәртіптер мысалдарынан арылған (Т.Суханова, 1995).

Балалар арасында өзара түсіністіктің, сенімділік жағдайдың жоқтығы, жолдасын құрметтей алмауы және оның пікірін тыңдай алмауы, өзін жолдасының орнына қоя алмауы сыныпта қақтығыстарға әкеліп соғады.

Мектеп сыныбында жағымсыз психологиялық ахуал, яғни, балалардың арасында қолайсыз қарым-қатынас, айқын қақтығыстар жағдайы бар болса, онда балалардың жалпы үлгерім деңгейі төмендейді, себебі бұл жағдайлар оның жеке тұлғалық қасиеттерін және танымдылық процесстерін дамытуға кері әсерін тигізеді.

Сыныптағы ауыр эмоционалдық жағдай, психологиялық қолайсыздық балада белгілі бір істермен, сонымен қатар, сабақпен де айналысқысы келмеуіне себеп болады. Бұл сабаққа деген қызығушылықтың жоғалуына және жалпы үлгерімнің төмендеуіне әкелуі мүмкін (Т.Г. Богданова, 2008, Е.Г. Речицкая, 2011). Мектеп сыныбындағы ұжымда қарым-қатынастардың бұзылуы есту қабілеті зақымдалған балаларда басқа адамдармен жағымды қарым-қатынас құруда қиындықтар туғызады, бұл өз кезегінде, олардың есту қабілеті қалыпты адамдардың және есту қабілеті зақымдалған адамдардың әлеуметтік ортасына кіру мүмкіндіктерін шектетеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың іс-әрекетіне қарым-қатынас қана емес, баланың сол қарым-қатынасты қабылдауы және күтілген бағаның әділдігі әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларда күтілудегі баға төмен немесе жоғары болып келеді (М.М. Нудельман, 1983). Жолдастарының өзіне деген қарым-қатынасын бағалай білу, тұлғаралық қарым-қатынас жүйесінде өз орнын анықтай білу баладан көрінетін микроклиматтың қасиетін көрсетеді. Өз жетістіктерін білу, топтың құндылық бағдарларына деген ұмтылыстарының сәйкестігі жеке тұлғаның өзін-өзі бекітуіне ықпал етеді. (Э.И. Вийтар, 1981).

Бастауыш сынып жасында балаларда ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас орнатуға байланысты болып келетін өзін-өзі бағалауы қалыптасады.

Сурдопсихологияда есту қабілеті зақымдалған балаларда өзін-өзі бағалауын дамыту мәселелері бойынша жүргізілген зерттеулер олардың есту қабілеті қалыпты балалармен салыстырғанда өзін-өзі тануды дамытуда бір сатыдан екіншіге өтуі екі-үш жылға кейін жүретінін көрсетті (В.Л. Белинский, 1972, Т.Г. Богданова, 2005, А.П. Гозова, 1979, И.В. Кривонос, 2001, Т.Н. Прилепская, 1989). Өзін-өзі бағалауы баланың адамдармен өзара қарым-қатынасына, баланың өз жетістіктері мен сәтсіздіктерін қалай қабылдайтынына байланысты болып келетін жұмысының тиімділігі әсер етеді. Бастауыш сынып жасында есту қабілеті зақымдалған балаларда олардың өзін-өзі бағалауы әлі толық қалыптаспаған, әдетте, есту қабілеті қалыпты құрдастарының өзін-өзі

бағалауына қарағанда жоғары болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған және естімейтін бастауыш сынып оқушыларын салыстырмалы түрде зерттеулер кезінде есту қабілеті зақымдалған балаларда өзін-өзі бағалауы лайықты, әрі төмендеу, ал естімейтін балаларда – жоғары екені анықталды. Есту қабілеті зақымдалған балалар естімейтін құрдастарымен салыстырғанда өздерін оқушы және тұлға ретінде қаталырақ бағалайды(Н.В. Лозовацкая, 2000).

Естімейтін баланың өзін-өзі дұрыс бағаламауынан, яғни, оның ұмтылыстары оның мүмкіндіктеріне сай келмеуінен баланың іс-әрекеті сәйкес емес бола бастайды (В.Г. Петрова, 1971). В.Л. Белинскийдің зерттеулері бастауыш сынып жасындағы естімейтін балалардың өздерін жеткілікті түрде қатал бағаламайтынын, әдетте олардың бағалары нақты жағдайға қатысты болып келетінін көрсетті(В.Л. Белинский, 1972).

Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда тұлғааралық қарым-қатынастарды қалыптастыру және дамыту жұмыстарын жүргізу қажеттілігі ары қарай көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған балаларда басында өзара қарым-қатынастарда түсіністік қасиеттерінің қажеттілігі басым болады. Есту қабілеті зақымдалған балаларда адамдар арасындағы қарым-қатынастар жайлы, өз міндеттері шеңбері жайлы ойлары кеңейеді. Мектепке орналасқан соң есту қабілеті зақымдалған балаларда қарым-қатынас жүйесі қиындай түседі, себебі, қарым-қатынас шеңбері мейлінше ұлғаяды және оған көптеген адамдар кіре бастайды. Айналасындағы адамдармен балада әр-түрлі қарым-қатынастар бекітіледі, сөйлесу тақырыптары күрделенеді және кеңейеді.

Мектеп жасына дейінгі және бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздік қоры аз, сондықтан оларға тұлғааралық қарым-қатынастар мен жеке тұлғалық қасиеттер жайлы т.б түсініктерді қабылдау қиынырақ (Т. А. Власова, 1954, Н.Г. Морозова, 1963).

Есту қабілеті қалыпты бала адамның эмоционалды жағдайын, тұлға қасиеттерін, адамдар арасындағы қарым-қатынастар жайлы түсініктердің арасындағы айырмашылығын ерте түсіне бастайды. Егер ересек адам есту қабілеті қалыпты баланы қай жағдайда өзін қалай ұстау керек екенін жүйелі түрде үйретіп отырса, балада құрдастарымен жағымды достық қарым-қатынастары қалыптасады. Есту қабілеті қалыпты балалардың сөйлеуінің қалыптасуы қарым-қатынас құралы ретінде мектеп жасына дейін орнығады, бұл тәрбие беруде, баланың жеке дамуында қолайлы жағдайлар тудырады. (Д.Б. Эльконин, 1958). Жоғары сынып жасында есту қабілеті қалыпты бала сөздерді – белгілерді дұрыс қолдана алады, салыстыра алады, заттардың өзіндік қасиеттерін қарсы қоя алады қарапайым эмоционалды-бағалау категорияларды ұстана алады. Отандық сурдопедагогикада баланы әлеуметтік тәрбиелеудегі шарты ретінде сөйлеу қарым-қатынасын дамытуға ерекше көңілді мектеп жасына дейінгі ересектеу жасында бөле бастайды. Есту қабілеті зақымдалған балаға жеке тұлғалық қасиеттерді, адам ара қатынасын білдіретін түсініктерді айыру ауыр тиеді, себебі, сөздік ойлануы дамуы тежеледі. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары объектілердің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын белгілеуде қиындықтарды сезеді, оларға объектілердің арасындағы және жанындағы байланыстар мен қатынастарда жалпыланған бағыттау тәсілдерін қолдану ауыр болып келеді (А.П. Гозова, 1979). Естімейтін балалар құбылыстар, оқиғалар, адамдардың қылықтары арасындағы қарым-қатынастарды және олардың логикалық байланыстарын ауыр меңгереді, осы қарым-қатынастар анық көрінетін себеп-салдарлық қатынастарды көрнекті жағдайларға қатысты ғана түсінеді, кейбір құбылыстар мен жағдайлардың жасырынған себептерін көре алмайды(Т.Г. Богданова, 2009, Т. А. Власова, 1954, Т.В. Розанова, 1983).

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары есту қабілеті қалыпты балалар сияқты адамдармен байланыс орнатарда олардың, бірінші кезекте, сыртқы келбетіне, өзін ұстау жағдайына, бет әлпетіне, көзіне, мимикасына көңіл аударады. Бірақ нашар еститін бала адамдардың сыртқы белгілерін өзінше түсінеді, ол оның әлеуметтік тәжірибесінің және әлеуметтік ойларының шектеулігіне байланысты (Ю.В. Гайдова, 2005, В. Петшак, 1981, Т.В. Суханова, 1995).

Есту қабілеті зақымдалған балалар сұхбаттасушы туралы мәліметтерді қабылдай отырып, оларды тіпті екінші рет қайталаған кезде де толық меңгермейді. Сандық жетіспеушілік сапалық жетіспеушілікпен қиындатылады: келіп түскен ақпарат толыққанды емес, үзінді, өзгертілген болуы мүмкін. Танып-білу белсенділігінің төмендеуі ақпараттың аздығына байланысты болуы мүмкін, қажетті материалдың жоқтығы әрі қарай онымен жұмыс жасауға, жалпылауға әсер еткен кезде, өз кезегінде, ақпаратты қабылдауда кемшіліктерге әкеліп соғады(О.О. Малхасьян, 2000).

Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істеу кезінде атакты сурдопедогог С.А.Зыков әзірлеген коммуникативті жүйе маңызды рөл атқарады, ол есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздерді қабылдауын ұйымдастыруға психологиялық негізделген тәсіл ұсынды. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын дамыту әрқашан коммуникативтік жүйе принципіне, яғни, бірлескен іс-шаралар жағдайында сөйлесуді дамыту принципіне сүйену керек. Тәрбие жұмысының жетістігі, тұлғаның белгілі қасиеттерін қалыптастыруға бағытталғандығы, ол жұмыстың қалай ұйымдастырылғандығына байланысты. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп жағдайында коммуникацияны оқыту әртүрлі жұмыстар арқылы жүзеге асады, себебі, сөйлесу іс-әрекеттерін шығаруға арналған ынталандыру базасы оқушылардың іскерлік қарым-қатынасы процессінде пайда болады. Біріккен жұмыстар формаларын пайдалануға естімейтін және есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлесу қарым-қатынасының белсендеуі, мұғаліммен және өзара сөйлесу қабілетінің қалыптасуы байланысты (С.А. Зыков, 1997. Т.С. Зыкова, 2000). Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды сөйлесу қарым-қатынасына үйрету үшін диалогтағы сөздерді тыңдай алу және түсіне алуды жетілдіріп отыру керек, балалардың алдына сол немесе басқа сұхбаттың, сұрақтың және оның жауабының мазмұнын жаттап алу сияқты мақсат қою керек. Есту қабілеті зақымдалған балаларға бұл тапсырма, оны жүзеге асыру барысында белгілі тәртіпті талап ететін қиын тапсырма болып келеді. Диалогтық сөйлесу формаларын қолданудағы жаттығулар есту қабілеті зақымдалған балалардың айналасындағы адамдармен сөйлесу қарым-қатынасының сәтті дамуында, өз бетінше байланыс орнатуда маңызды рөл атқарады (А.Г. Зикеев, 1968). Бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балалар сұхбаттасушы серігінің іс-әрекеттерінің себептерін және оның эмоциялық жай-күйін анықтауда қиындықтарды сезінеді

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың суретке сүйеніп персонаждардың эмоциялық жай-күйін жақсы түсіну қабілеті бастауыш сынып жасының аяғына қарай дамиды (В. Петшак, 1981).

Басқа зерттеудің нәтижелері есту қабілеті зақымдалған балалардың есту қабілеті қалыпты құрдастарымен салыстырғанда эмоционалды-бағалау жағдайының, эмоциялық жай-күйді білдіретін сөздерді қолдануында, берілген эмоцияларды туғызатын себептерді атауда едәуір артта қалуының көрсетгі (Т.Ю. Кулигина, Е.Г. Речицкая, 2008). Осылайша, есту қабілеті зақымдалған балалардың олардың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасының қиындықтары байланыстың шектеулігіне, ақпаратты өңдеу процесінің баяулығына, әлеуметтік тәжірибені өздiгiнен игеру мүмкiндiктерiнiң шектеулігіне байланысты. Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балалар үшін тұлғааралық қарым-қатынас жетістігі олардың топтың ішінде және топтан тыс әлеуметтік бейімделуі мәселесімен тығыз байланысты. Есту қабілеті зақымдалған балаларға өздiгiнен әлеуметтік қарым-қатынастар саласына кіріп олардың тұлғааралық қарым-қатынастар дағдыларын игеру өте ауыр. Қарым-қатынас процесіндегі қиындықтар баланы адамдармен қарым-қатынастар қалыптастыруына деген ұмтылыстарын төмендететін психологиялық ыңғайсыздықтарға әкеліп соғады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың есту қабілеті қалыпты адамдар арасына әлеуметтік бейімделуі мәселелерін шешуде басты рөл педагог-дефектологқа бөлінеді. Бастауыш сыныптарда оқушылардың ұжымы енді ғана қалыптасады, соған байланысты, әр оқушының ұстанымы негізінен мұғалім арқалы орнатылады. Бастауыш сынып жасында сынып, ұжым сияқты оқушыларға беделді әсер етеді де балалардың бағасының дамуына, айналасындағылармен белгілі қарым-қатынастары тәсілінің, сөйлесу стилінің қалыптасуына ықпал етеді (Т.Г. Богданова, 2005, Р.М. Боскис, 1988, А.Г. Зикеев, 1976, Е.Г. Речицкая, 2009). Педагог пен балалар арасындағы қарым-қатынасты басшы мен жұмысшы қарым-қатынасы ретінде қарауға болады. Мұғалім бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған және қалыпты оқушылар үшін беделді тұлға болып табылады (И.П. Андриаді, 1999, Н.П. Аникеева, 1999, Т.Г. Богданова, 2004, Ю.В. Гайдова, 2005, А.А. Леонтьев, 2001, Н.М. Назарова, 2009, А.В. Петровский, 1980, Е.Г. Речицкая, 2004 және т.б).

Оңтайлы педагогикалық қарым-қатынас оқуда қолайлы эмоционалды ауа райын қамтамасыз етеді (А.А. Леонтьев, 2001).

Дефектолог-мұғалім бастамашы, өзінің кәсіби жұмыстарының сәтті нәтижесінің сенімділігі бар, мейірімділік, әдептілік, оптимизм сияқты кәсіби қасиеттерге ие болуға ұмтылуы керек (Н.М. Назарова, 2009). Балалармен жақсы байланыс орнатуға ұмтылып, балаларды өзіне қарата алып, сурдопедагог осылайша балалардың қарым-қатынасын реттейді. Балалар мұғалімге сенім артады, оны тыңдайды, сондықтан, мұғалімнің балаларға деген қатынасына байланысты мұғаліммен балалардың арасындағы қарым-қатынасы қалыптасады. Егер есту қабілеті зақымдалған балалардың педагогқа қарым-қатынасы жақсы болса, онда педагогтың балаларға

әсер етуі оңтайлы болмақ. Есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс кезінде педагог ол балаларға есту қабілеті қалыпты балалардан қарағанда ұзағырақ беделді тұлға болатынын ескеру керек (Э.А. Вийтар, 1981, В.Г. Петрова, 1971). Педагогтың көмегімен есту қабілеті зақымдалған балалар ұжымның мейірімді, сезімтал әрқашан бір-біріне көмекке келетін, қарым-қатынас кезінде туындаған мәселелерді бейбіт жолмен шешуге тырысатын құрдастарынан құрылған топ екенін түсінуді үйренеді. Ауытқуы бар балалар үшін арнайы мектептегі педагог жалпы білім беру орталығындағы рөлімен салыстырғанда үлкен әлеуметтік беделге ие болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балалар үшін моральды келбетімен, тәртібімен, іс-әрекетімен оларға үлгі болатын мұғалім ғана оларға беделді тұлға бола алады. Мұғалімнің құндылығы есту қабілеті зақымдалған балалар үшін біріншіден оның көзқарасының кеңдігінде және барлық заттарды орындай алу қабілетінде. Педагог әр салада өзінің, ең бастысы, өнердегі, техникада, спортта біліктілігін көрсетсе болғаны ол оқушы үшін барлық сұрақтарды шешуде беделді тұлғаға айналып шыға келеді. Мұғалімнің еңбексүйгіштігін, мейірімділігін, әділдігін және қаталдығын сыйлайды (Г.Н. Пенин, 1999, В.С. Собкин, 1997). Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда қалыптасқан қарым-қатынастар құрылымы олардың жеке тұлға ретінде дамуының деңгейімен ғана емес, мұғалімдердің мектепте қалыптастырған жағдайларымен де анықталады. Сондықтан сыныптағы қолайлы психологиялық ауа-райы, әр баланың жеке дамуына белсенді әрекеті педагогтың жұмысының тиімділігінің көрсеткіштерінің бірі ретінде қарастырылуы мүмкін. Мұғалімнің кез келген қызметі белгілі түрде сыныптың эмоционалдық жағдайына, әр оқушының сабаққа қатысу дәрежесіне әсер етеді. Сондай-ақ сурдопедагогтың міндетіне адамдармен, бірінші кезекте даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеудің психологиялық аспектілерін білу кіреді.

Есту қабілеті зақымдалған балалар арасында бірлескен-бөліскен жұмыстарды ұйымдастыра отырып, педагог оқушылардың ынтымақтасқан қарым-қатынастарын дамыту мақсатында қолайлы жағдайлар жасайды. Бірлескен жұмыстарда ортақ пән есту қабілеті зақымдалған балаларда байланысты, қарым-қатынасты дамытуға көмектеседі. Сыныптағы және сыныптан тыс жұмыстарда бірлескен-бөліскен қызмет формаларын («кішкентай мұғаліммен» жұмыс, жұптасып, үшеуленіп, топтасып) кең қолдану олардың сөйлеуін ұйымдастыруға, сөздік қорын кеңейтуге, ұжымдық байланысты қалыптастыруға мүмкіндік береді. Диалогтық қарым-қатынасты дамытуда сұхбаттасуда серіктестікті орнату, сұхбаттасушы серігінің жеке көзқарасын және оны қорғау құқығын мойындау, серігін есту және тыңдай алу, түсіністік қабілетінің болуы қолайлы әсер етеді. Бірлескен-бөліскен қызмет кезіндегі қарым-қатынас өзара тең адамдар арасында болады. Дәл осындай жағдайларда баланың моральдық ұстанымы және лайықты тұлғалық моральдық қасиеттері (басқа адамның ұстанымына көшу, оның пікірін қабылдау және т.б.) қалыптасады (Т.С. Зыкова, 2000, Е.Г. Речицкая, 2004, 2011). Есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеу кезінде олардың қарым-қатынас ортасын кеңейтуге, басқалармен араласу кезінде қарым-қатынас ережелері мен нормаларын қабылдауға, қарым-қатынас процесінде басқалардың эмоционалдық жай-күйін, олардың жеке тұлғалық қасиеттерін анықтай алу қабілетін қалыптастыруға, моральдық тәртіп ережелерін орындауына жағдайлар жасау керек

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Речицкая, Е.Г. *Формирование отношений сотрудничества в процессе учебной деятельности слабослышащих школьников младших классов // Вопросы теории и практики сурдопедагогике. - М., 2000. - Вып.1. - С. 96-101.*
2. Вийтар, Э.А. *Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников: сб. науч. тр./ Исследование личностидетей с нарушениями слуха. - М.: АПН РСФР, 1985. - С.6-13. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - 527 с.*
3. Зыкова, М.А. *Самостоятельное общение глухих школьников в процессе совместной деятельности. // Дефектология. - 1995. - № 4. - С. 38-43.*
4. Гайдова, Ю.В. *Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Ю.В. Гайдова. - Москва, 2005, - 24 с.*
5. Лисина, М.И. *Формирование личности ребенка в общении. - СПб: Питер, 2009. - 320 с.*
6. Хабаршы

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.37

Даурамбекова А.А.¹, Махадилова М.С.², Керимбек М.К.^{3,1}, Абулгазинова Д.Н.^{3,2}, Аралбек Г.А.^{3,3}, Қожахмет І.Б.^{3,4}, Исмаил А.Ш.^{3,5}

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы аға оқытушысы asiya.abenovna@mail.ru

²Орталық Азия Университеті, педагогика және гуманитарлы пәндер кафедрасы магистр, аға оқытушы makpal_12_91@mail.ru

^{3,1-3,5}Орталық Азия Университеті 4 курс студенттері.

ШЕТ ЕЛДЕРДЕГІ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНІҢ ЖАҒДАЙЫ

Аңдатпа

Мақалада шет елдердегі инклюзивті білім беру жүйесінің жағдайы жан-жақты зерттелген. Европа елдері арасындағы инклюзивті білім берудің салыстырмалы көрсеткіштері келтірілген.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру жүйесі, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар, ерекше оқытуды қажет ететін балалар, АҚШ-та, Канада, Австралия, Жаңа Зеландия, Жапония, Оңтүстік Африка, процесс, ашық диалог.

Даурамбекова А.А.¹, Махадилова М.С.², Керимбек М.К.^{3,1}, Абулгазинова Д.Н.^{3,2}, Аралбек Г.А.^{3,3}, Қожажмет І.Б.^{3,4}, Исмаил А.Ш.^{3,5}

¹Старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая asiya.abenovna@mail.ru

² Университет Центральной Азии, факультет педагогики и гуманитарных наук, магистр, старший преподаватель makpal_12_91@mail.ru

^{3,1-3,5} Университет Центральной Азии, студенты 4 курса.

Условия инклюзивных систем образования в зарубежных странах

Аннотация

В статье рассматривается состояние систем инклюзивного образования за рубежом. Даны сравнительные показатели инклюзивного образования европейских стран.

Ключевые слова: система инклюзивного образования, дети с особыми потребностями в обучении, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Япония, Южная Африка, процесс, открытый диалог.

Daurambekova A.A.¹, Makhadilova M.S.², Kerimbek M.K., Abulgazimova D.N., Aralbek G.A., Kozhakhmet I.B., Ismail A.Sh.³

¹senior Lecturer, Department of Special Education KazNPU named after Abai

²University of Central Asia, Master, Senior Lecturer makpal_12_91@mail.ru

³students of the University of Central Asia.

Conditions of the inclusive system of education in foreign countries

Abstract

The article examines the state of the system of inclusive education abroad. Comparative indicators of inclusive education among European countries are given.

Keywords: system of inclusive education, DWO, children with special needs of education, USA, Canada, Australia, New Zealand, Japan, South Africa, process, open dialogue.

Бүкіл әлемде педагогикалық жүйені жетілдіру басымдықтарының бірі ретінде инклюзивті білім беру концепциясының теориялық негіздерін жалпы білім беретін мектептердің тәжірибесіне енгізудің тиімді жолдарын іздеуге негіз болды. Шет елдік зерттеушілердің денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті білім беру жүйесіне енгізу тәжірибесін талдау мақсаты осы процесті жүзеге асыруға бірыңғай ғылыми негізделген тәсілдің жоқтығының, «ерекше оқытуды қажет ететін» терминімен келіспейтіндігі, мектептердегі білім беру, тәрбиелеу жүйесі, ұйымдастыру құрылымының өзгеруі бірқатар кедергілерді тудырды.

Сонымен қатар, осы кедергілерді жеңудің объективті қажеттілігі елдер арасындағы педагогикалық стратегияларды іздеу және дамыту бойынша ашық диалог пен ынтымақтастықты нығайтатын ынталандырушы факторжалпы білім беру жүйесінде нақты педагогикалық процесте инклюзивті білім беру тұжырымдамасының теориялық негіздерін енгізудің тиімділігін қамтамасыз етуге бағытталған бірыңғай платформа болып табылады.

Қазіргі таңда Европа елдерінде, АҚШ-та, Канада, Австралия, Жаңа Зеландия, Жапония, Оңтүстік Африка денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жүйесін дамытудың жалпы тенденциялары анықталған. Бірақта, жалпы білім беретін мектептерде аталған процесті ұйымдастыру тәсілдерінде айтарлықтай айырмашылықтар бар [1].

Біз шет елдік әдебиет көздерін талдай келе жалпы нұсқаулардың бірі-орталықсыздандыру процесі. Австрия, Германия, Греция, Португалия, Франция, Исландия, Норвегия, Дания, Финляндия, Швеция, АҚШ, Канада, Жаңа Зеландия, Орталық Африка елдеріндегі білім берудің жергілікті органдары денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу үрдісін басқаруда жауапкершілікке ие.

Ведомствалар жалпы білім беретін мектептерде денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті түрде оқытуда педагогикалық ықпал етуді таңдауға, әлемдік және ұлттық білім беру жүйесінің мақсатына сай жүйелі бақылау мен мониторинг жүргізуде. Көбіне осы елдердегі жергілікті білім беру органдары денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектептерде арнайы көмек пен қолдауды ұйымдастыру сұрақтарына, жалпы білім беретін мекеменің педагогтары осы топтағы балалардың ата-аналарымен қарым-қатынас орнатуға, педагогтардың біліктілігін арттыру жүйесіне ерекше назар аударуда.

Мысалы, Англияның ұлттық білім беру саясатына сай денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үрдісіне жергілікті білім беру органдары жауапты. Көрсетілген ведомствалар денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу жетістіктеріне жүйелі бақылау мен мониторинг жүргізіп, мектептің ата-аналармен белсенді және үйлесімді қарым-қатынас ортануына, балаларға мектеп ішілік қолдау көрсетуге назар аударуда.

Англияда кемсітушілікке қарсы заңнама жүйесі жақсы дамығандықтан денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен ынтымақтаса қарым-қатынасты іске асыру маңызды мәселелердің бірі.

Ата-аналардың білім беру мекемелерінің білім алу қажеттіліктері бала құқықтарын сақтамау шағымдары 2002 жылы қабылданған Трибунал заңымен реттеледі. Англия үкіметі ақшалай қаражат ағынын бөлу туралы өз шешімдерін қабылдап барлық балаларға арнайы білім беру қажеттіліктерін қолдау үшін федералдық бюджеттің басым бөлігін бөледі. Шет елдік зерттеушілер мектептің қаржылық жүйесі ашық емес болғандықтан оны қадағалау қиын. Бұл үрдістің басқару жүйесін одан әрі жетілдіру үшін қаражаттар балалардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жұмсалады [1].

АҚШ та денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жүйесі ел заңнамасымен реттеліп, ұлттық білім беру саясатына сай іске асады.

Алайда мектептің ұйымдық құрылымын өзгерту мәселесі денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру ортасының шектеулі шарттарын құру жергілікті білім беру органдары мен мектеп әкімшілігінің міндеттері.

Жаңа Зеландияның Ұлттық білім беру саясаты денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға қатынасы бұл балалардың жалпы білім беретін мектептерде білім алуға құқықтарын реттейді және 2014 жылға қарай ол жергілікті білім беру органдарына инклюзивтік мектептер құруды 100% қамтамасыз етуді тапсырды.

Жаңа Зеландия Үкіметі осы мақсатты жүзеге асыру үшін жауапкершілікті жергілікті білім беру органдарына тапсырады. Жалпы білім беретін мектептерде әр баланың қажеттілігін ескере отырып, жалпы мектеп бағдарламасына сай әрбір баланың қабілеттерін және мүмкіндіктерін дамытуға тиімді стратегиялар және қажетті жағдайлармен қамтамасыз етеді.

Финляндияда денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру мәселелері ұлттық деңгейде шешіледі. Фин педагогтары денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектептерде оқи алатынына 90 % сенеді.

Исландияның жалпы білім беру Заңында инклюзивті білім беру барлық балалардың білім алуына жетекші рөл атқарады. Сонымен қатар арнайы мектептер мен арнайы сыныптар жұмыс істейді. Жалпы Ұлттық білім беру бағдарламасында білім мазмұны, объектісі, мақсаттары көрсетілген. Білім беру бағдарламасының деректемелері, әдістері, құрылымын әр мектеп өзі реттейді. Исландияның педагогтары денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың қызығушылығы мен мүмкіндіктеріне қарай дифференциалды әдістер арқылы базалық білім беруге бағытталған.

Шел елдік зерттеушілер орталықсыздандыру процесінде Швецияның тәжірибесін ерекше атап өтеді [2].

Швед білім беру жүйесінде балалардың әлеуметтік интеграциясын қамтамасыз ету мақсатында 25 жылдан астам уақыт бойы өткізілген реформалары жақсы жетілдірілген басқару модельдерінде мақсатқа сай білім сапасын күшейтуге алып келеді. Швецияның әр бір мектебі ортақ мақсатқа сай қызмет етеді. Олар: барлық балаларға білім алуға тең құқықты қамтамасыз ету, осыған орай стратегиялары құрылып мектеп ішілік білім беру саясаты мен педагогтар командасын құру, білім берудің стратегиялық мақсатына жету үшін әдістерді таңдауға деген еркіндік ұсыну, балаларды жас және жеке даму ерекшеліктеріне сай топтастыру, сонымен қатар оқу пәндері шеңбері кеңейіп, ата-аналармен қатыр-атынас нығайту [2].

Алайда кейбір елдерде бұл процесс енді дами бастады. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті білім алуын дамытуға көптеген кедергілер мен факторлар туындайды. Мысалы, Бельгияда денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті білім беру процесін дамыту қарама-қайшылықтарға яғни арнайы білім беруге қатысты ғылыми-негізделген тәсілдердің жетіспеуіне байланысты жай іске асуда. Жалпы білім беретін мектеп педагогтарының іс әреткетіндегі келіспеушіліктер, білім берудің мектеп ішілік тиімді жүйесінің болмауы елдегі инклюзивті білім беру жүйесінің дамуына кедергілер болды. Шет елдік зерттеулер денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті білім алу идеясына, арнайы көмек көрсетуге позитивті көзқараста екенін көрсетті. Бұл санаттағы балаларға инклюзивті білім беру процесінде басым рөл атқаратын арнайы білім беру жүйесі, ол білім беру жүйесінде және тұтастай қоғамда олардың әлеуметтік интеграциясын қамтамасыз етуге қабілетті.

Арнайы педагогтар оқу үрдісін ұйымдастыруға белсенді көзқараста: сабақта және сабақтан тыс уақытта, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға жеке және топтық көмек көрсету жүйесі, жалпы мектеп педагогтарына тәжірибелік көмек көрсету, сол сыныптағы дені сау балалармен тәрбие сабақтарын жүргізу, ата-аналар мен мектептің ара-қатынасын орнатуда. Педагогтар мен оқушыларға арнайы қолдау көрсетуді- денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау орталықтарының түзету педагогтары атқарады. Арнайы педагогтың міндеті жалпы мектептің педагогтарын жұмыс ерекшеліктерімен, әдістерді, оқыту бағдарламаларын жоспарлауға ақпараттандыру.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға жеке қолдау көрсету оқу процессінде уақытша пайда болған қиындықтарды жеңуге бағытталған.

Бұл мамандар негізінен сыртқы консультант-кеңесшілер болғанына қарамастан, осы балаларға инклюзивті білім беру үдерісіне жауапкершілік тапсырылған.

Талдау жұмыстары көрсеткендей, тәжірибеде жалпы білім беретін мекеме педагогтары балаларды біріктіріп оқыту процесінде қиындықтармен кездеседі және балалардың ата-аналары мен педагогтардың алаңдаушылық жағдайымен сипатталады. Педагогтардың типтік қиындықтары инклюзивті білім беру жүйесі жайлы жеткіліксіз ақпарат алғандығы, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау-басқарудың ішкі жүйесінің болмауы, инклюзивті білім беру жүйесінде арнайы педагогтар, медицина ғылым саласы мамандары, қоғамдық ұйым мүшелері көрсететін сыртқы қолдау түрінің таралуы.

Грецияда келесі факторларға сай қарама-қайшылықтар байқалды:

1. денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мекемеге ресми түрде енгізу мониторингін қатаң бюрократиялық сыртқы бақылау жүйесінің болуы;

2. мектептерде денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруді іске асыру нақты құрылымында білім беру жүйесінің жалпыға ортақ білім беру саясатының болмауы;

3. денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға жекебілім беру бағдарламасын жоспарлауға, балалардың жалпы білім бағдарламасы талаптарын меңгеруге бағдарлауға уақыттың жетіспеуі, балалардың жеке ерекшеліктеріне сай білім беру емес әлеуметтік-қоғамдық нормаларға сай білім беру;

4. мектептердің әдістемелік және материалды-техникалық қамту деңгейі, инклюзивті сыныпта жұмыс істейтін педагогтардың біліктілігі инклюзивті білім беруді іске асыруға сай емес.

Сонымен қатар, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті білім алуына ғылыми-негізделген тәсілдердің жетіспеуі шет елдік зерттеушілерді оқу процесін тәжірибелік тұрғыдан іске асыруда мектепте балалардың әр түрлі оқу қажеттіліктері емес оларды аз уақыт ішінде нормаға айналдыру үшін күрес жүретінін дәлелдеді [1]. Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары балаларының өмірін қамтамасыз ету үшін үйде оқытуды мақсатқа бағытталған деп санайды.

Грециядағы денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жүйесі- білім берудің жаңартылған деңгейін қалыптастыруға емес, оқушылардың қоғам бетіткен нормалар мен стандарттарын меңгеруіне және қалыпқа келтіруге бағытталған.

Арнайы білім беру мен жалпы білім беру жүйелері арасындағы қарама-қайшылықтар көптеген мемлекеттерде байқалады. Мысалы, Швеция заңдылықтары бір жағынан денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуына құқықтары бар екеніне кепіл, екінші жағынан бұл балалардың жалпы білім беру жүйесінде білім алуына құқықтарын шектейді. Швецияда білім беру саясатында денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың

инклюзивті білім алуын қамтамасыз ететін жалпы білім беретін мектептердің «Sami schools» -саны шектеулі [3].

Инклюзивті сыныптарда жалпы білім беретін мекеме педагогының арнайы педагопен немесе ассистентпен бірлесе жұмысы арқылы арнайы қолдаулар көрсетіледі. Аталған көмектің ұйымдастырылу формалары:

1. жалпы мектеп педагогы арнайы маманнан кеңес алуы;
2. арнайы педагогтар мен ассистенттер сабақ барысында немесе белгілі уақытта оқушыларға қажетті көмек көрсетеді;
3. денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар педагог пен арнайы маманның құрастырған бейімделген материалдармен және жеке бағдарламалармен жұмыс жасайды;
4. мұғалімдерді қолдау жергілікті арнайы мектеп базасында құрылған орталықтармен «Ерекше оқытуды қажет ететін балалар оқытудың Ұлттық институттары» («National Institute for special needs») іске асады;

Әр түрлі мектептерде денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруді тәжірибелік тұрғыдан іске асыру арнайы педагогтардың көмегі әрқашан жүйелі емес тек жалпы мектеп педагогтары жұмыста қиындықтармен кездескенде ғана көрсетіледі.

Жалпы білім беретін мекеме педагогтары ұжымдастарымен, ассистентпен бірлесе жұмысты жоспарлау және ұйымдастыру, ата-аналарға қолдау көрсету олардың уақытын алып, балаларды оқытуға кедергілер келтіреді деп есептейді. Өз кезегінде арнайы педагогтар өздерінің денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға, жалпы білім беретін педагогтарға көмегін маңызды деп есептейді. Алайда денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға көрсетілмеген көмек және оның тиімді іске аспауымен сипатталады [3].

Қорытындылай келе мектеп басшылары, жергілікті ұлттық білім беру жүйесі деңгейінің денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруді іске асыруда жауапкершілікті орталықсыздандыру процесімен аяқталмайды. Біздің түсінігімізде орталықсыздандыру дегеніміз- оның ұйымдастырылуының әртүрлі деңгейлерінде инклюзивті білім беру процесіне қатысушы денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпыға бірдей тиімді шешім табудың біріккен мақсаты болып табылатын ашық және айқын диалогтық кеңістікті құрудың бір құралы. Мысалы, Италиядағы жергілікті білім басқармасы тәжірибелі тұрғыда автономиялы емес, алайда бірнеше жылдар бойы денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруді енгізе отырып зерттеу жұмыстарын жүргізуде. Ұлттық білім беру жүйесі және жергілікті білім беру басқармасының жетістікке жетуі денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру ұлттық білім беру саясатының мақсат міндеттеріне сай барлық аудандарда балалардың 98%-ын қамтыды.

Дат ғалымдарының пікірінше, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жалпы білім берудегі арнайы білім беру жүйесінің таралуы таралуы заңдылық болып табылады. Демек осы процестің дамуына орай арнайы және жалпы білім беру жүйесі жалпы идеялары арқылы бірте-бірте жақындайды. Бұл көзқарастың шындығы шет елдерде денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беруде тиімділігін арттыру, оңтайлы қолдау моделін құру үшін арнайы педагогтары мен жалпы мектеп педагогтары ынтымақтаса жұмыс істейді. Әлемнің әр түрлі елдерінің тәжірибесін зерттеу барысында педагогтар мен денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру процесіне енгізілген қолдау көрсету моделдерін анықтадық:

- консультациялық модель- арнайы педагог жалпы білім беретін педагогтар, денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалармен кеңес жүргізеді;
- топтық модель- арнайы педагог жалпы білім беретін педагогтарға кешенді қолдау көрсетеді. Балалардың коммуникативті, әлеуметтік құзыреттіліктерін дамытуға арналған әдіс-тәсілдерді модификациялауға көмектесу;
- параллельді оқыту моделі- жалпы білім беретін мекемедегі «ресурстық бөлмеде» арнайы педагогтар арнайы сыныптағы кіші топтарға немесе жеке қолдау көрсетеді;
- педагогтардың бірлескен моделі- арнайы педагог, жалпы білім беретін педагогтар бірігіп жалпы білім беретін сыныпта барлық балаларға сабақта және сабақтың тыс уақытта қолдау көрсетеді.

Айта кететін болсақ денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру процесінде педагогтар барлық балаларды қолдау үшін біріккен «Бірлескен оқыту моделін» қолданады. Арнайы педагогтар жалпы білім беретін мекемеде толық немесе арнайы қолдау орталықтарынан шақыртылған болуы мүмкін. Мысалы, Австрия, Бельгия, Франция, Греция, Люксембург, Нидерланды, Швейцарияның арнайы білім беру педагогтары әрқашан

мектеп қызметкері емес, бірақ денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға сабақта, сабақтан тыс уақытта, педагогтарға бағдарлама құрастыруға, материалдарды бейімдеуге қатысты топтық немесе жеке кеңестер жүргізеді.

Инклюзивті білім беру жүйесінде осы моделдерді жүзеге асыру бағалы. Себебі денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға жалпы сыныпта екі педагогтың мақсатқа бағытталған қолдауы көрсетіледі [4].

Біздің ойымызша жалпы және білім беру педагогтары денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру процесінде кәсіби шеберлік, білім, дағдыларын дамытуға бағытталған. Мысалы, жалпы білім беретін мекеме педагогтары әр пәнге қатысты оқу бағдарламалырын жақсы меңгерген, арнайы педагогтар арнайы білім меңгеріп жалпы бағдарламаның оқыту әдістерін балалардың деңгейіне сай бейімдейді.

Шет елдік ғылыми-зерттеу әдебиет көздерін, видеоматериалдарын зерттеу барысында «Кәсіби бірлескен моделі» денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды пәнаралық мамандар, ата-аналармен бірлесе іске асатын кешенді әрі өзара шартталған қолдау түрі. Бұл моделдердің пайда болуы халықаралық педагогтардың зерттеу шешімдері жалпы білім беретін мектеп тәжірибесіне денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру концепциясының теориялық негіздерін бейімдеудің тиімді стратегиясын табуға бағытталған. Мысалы, италияндық білім беру жүйесінің артықшылығы мүмкіндігі шектеулі балалар мен педагогтарын қолдау жүйесінің дамуы. Ең алдымен, бұл педагогтардың өз міндеттері мен қызметтері бар көмекшілерінің қатары: арнайы педагог- ол денсаулық сақтау Министрлігінің қызметкері, қызметі штаттық кестемен бекітілген; білім беру және қарым-қатынас жөніндегі көмекшісі; мәдени және тәрбие ісі жөніндегі көмекшісі; жергілікті қоғамдық ұйыдармен бекітілетін әлеуметтік көмекшісі; қосымша техникалық, әкімшілік және жеке, гигиеналық көмек көрсету жөніндегі көмекшісі.

Педагогтармен қатар педагог-тәрбиешінің де қызметі маңызды. Әдетте әр түрлі балалармен жеке жұмысты сабақта жәе сабақтан тыс уақытта жүргізеді. Педагог-тәрбиешінің міндеті- балаларға апта сайын белгілі көмек және анатомиялық дауын қамтамасыз ету. Педагог-тәрбиешілердің педагогикалық білім бар , бірақ мектептің қызметкері емес. Оларды жергілікті әлеуметтік органдар тағайындайды. Бастауыш сыныптарда олар балалардың жанында әрқашан болып сабақтан тыс мерекелік іс шаралар өткізеді. Орта мектепте тәрбиешілердің іс әрекеттері тек сабақтан тыс уақыттағы іс-шаралармен шектеледі. Педагог-тәрбиеші қоғам- мектеп- үй арасындағы көмекші-жүргізуші. Педагогтар инклюзивті білім беру жүйесі аумағында бұл қосымша бірақ міндетті іс әрекет емес екенін дәлелдейді.

Арнайы педагог денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар бар бір немесе бірнеше сыныптарға қолдау көрсетеді. Арнайы педагогтың жетекші рөлі денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға, жалпы білім беретін педагогқа қолдау көрсету. Аталған педагогтар көп жағдайда уақытша қиындықтары бар басқа да балаларға да қолдау көрсете отырып балалармен бірге денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға кешенді қолдау көрсету арқылы қалпына келтіру. Тарихи арнайы педагог жалпы педагогикалық білім алып, кейін қосымша арнайы екі жылдық тағылымдамадан өтті. Арнайы педагогтарды Бакалавр дәрежесін алғаннан кейін ғана орта және жоғары мектепке педагог ретінде тағайындаған.

Қазіргі таңда мектепте білім берудің барлық табалдырығында арнайы педагог Бакалавр дәрежесі мен сертификатталған педагог болуы тиіс. Университетті бітірген соң аталған арнайы педагогтар Ұлттық білім беру бағдарламасына сай құрылған жылдық курстардан өтеді. Білім Министрлігінің шешімі бойынша Университеттер арнайы педагогтарды дайындауда жауапкершілік алады. 2011 жылдан бастап Италияның білім министрлігі арнайы педагогтардың жұмысына жаңа талаптар енгізді: денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі 4 балаға жеке қолдау көрсету, ерте қолдау көрсету 2 балаға [4].

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы қолдау пәнаралық мамандар- педагог, педагог-тәрбиеші, педагог көмекшісі, арнайы педагог, физиотерапевт, әлеуметтік педагог, медбике, дефектолог, дәрігер, қоғамдық ұйым қызметкерлерімен көрсетіледі. Оқу процесіне қатысушылардың барлығы инклюзивті білім беру процесінің жауапкершілігі бөліп алады. Қорытындылай келе, қазіргі таңда шет елдік педагогикада денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім берудің бірыңғай-эмбебап үлгісі немесе моделінің жоқ екендігін атап өтеміз. Осы процесті дамыту барысында көптеген шет елдерде жалпы білім беретін мектепке барлық балалардың бірге білім алуына бағытталған жалпы

педагогикалық стратегияларды енгізу тенденциялары байқалады. Дегенмен көптеген мәселелер одан әрі терең зерттеуді талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Семаго Н.Я. *Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.* Москва 2010
2. Баенская Е.Р. *Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием младший дошкольный возраст /Альманах института коррекционной педагогики РАО. Книжное приложение №4 - М.: 2005.*
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. *Организация и содержание деятельности психолога специального образования.* — М.: АРКТИ, 2005.
4. *Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10.* – М.: Смысл; Спб.: Речь , 2003.

УДК: 376

МРНТИ:14.29.00

Қошжанова Г.А.¹

¹*6D010500 Дефектология мамандығының I курс PhD докторанты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ПЕДАГОГ-ДЕФЕКТОЛОГТЫҢ ЖЕКЕ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТІ

Аңдатпа

Адамды тұтастықта тұлға деп тану қоғамды жаңаша құруға мүмкіндік береді. Өзін-өзі үздіксіз дамытып, өз әрекетін өзі дұрыс бағалай алатын тұлғалар ғана бәсекелестікке қабілетті қоғамда өз тиесілі орнын таба алады.

«Тұлға — өз-өзіне тұтас дүниемен өзара қатынастарын үнемі баяндайтын және ойдағы әңгімелесушімен барысында өзін-өзі анықтайтын, кіналайтын, қорғайтын, өзін-өзі жетілдіріп, өзгертетін адам. Тұлға – дербес әрекет ететін субъект ретіндегі нақты жеке адам болмысының қайталанбас ерекше әдісі, адамның қоғамдық өмірінің дара нысаны. Тұлға әлеуметтік тіршілік ету әдісі жағынан дара болады, оның өзіндік дүниесі ерекше өмір жолын белгілейді және ол мазмұны жағынан әлеуметтік жағдайлармен анықталады».

Түйін сөздер: педагог, дефектолог, әлеуметтік, өзін-өзі тану, қоғам.

Аннотация

Қошжанова Г.А.¹

¹*Докторант PhD по специальности 6D010500 "Дефектология", I курс*

Личностные качества педагога-дефектолога

Личностная целостность человека влечет залогом его профессионального саморазвития. Селфменеджмент позволит личности непрерывно развиваться, но только при условии, что человек постоянно проводит работу по самооценке, корректирует уровень притязаний. Только так, правильно себя оценивая, молодой специалист может найти своё место в обществе, стать конкурентоспособным. Личность формируется в процессе общественных отношений с миром в целом. Благодаря техникам критического мышления, постоянно «освещающим» профессиональные взаимоотношения, человек изменится, совершенствуется как личность и специалист. Метод «подстраивания» собственной жизнедеятельности под социальные условия и требования устанавливает особый внутренний мир субъекта.

Ключевые слова: педагог, дефектолог, социальный, самопознание, общество

Abstract

Koshzhanova G. A.¹

¹*PhD Doctoral student in 6D010500 "Defectology",*

The personal qualities of special teacher

Face of a man of integrity will create a new way. Rule continuously develops and extends to the persons belonging to evaluate only the right can find their place in society, competitive. Lichnost- himself and the world as a whole in the process of thinking, constantly covering the relationship to improve, change a person. Social aspects of the method by an individual of life, and the content is determined by the social conditions of his own life, he establishes a special inner peace

Keywords: teacher, therapist, social, self, society

Адамды тұтастықта тұлға деп тану қоғамды жаңаша құруға мүмкіндік береді. Өзін-өзі үздіксіз дамытып, өз әрекетін өзі дұрыс бағалай алатын тұлғалар ғана бәсекелестікке қабілетті қоғамда өз тиесілі орнын таба алады.

«Тұлға — өз-өзіне тұтас дүниемен өзара қатынастарын үнемі баяндайтын және ойдағы әңгімелесушімен барысында өзін-өзі анықтайтын, кіналайтын, қорғайтын, өзін-өзі жетілдіріп, өзгертетін адам. Тұлға – дербес әрекет ететін субъект ретіндегі нақты жеке адам болмысының қайталанбас ерекше әдісі, адамның қоғамдық өмірінің дара нысаны. Тұлға әлеуметтік тіршілік ету әдісі жағынан дара болады, оның өзіндік дүниесі ерекше өмір жолын белгілейді және ол мазмұны жағынан әлеуметтік жағдайлармен анықталады».

Ежелгі заманнан-ақ еңбек бөлінісі болмаған уақытта қауымның барлық мүшелері, оның ішінде балалар мен ересектер өз тамақтарын табу мақсатында бірдей әрекет етті, бұның өзі сол кезде өмір сүрудің негізгі мақсаты болды. Жинақталған тәжірибені атадан балаға беру еңбек іс-әрекетіне әкеліп тірелді. Балалар жас күнінен іс-әрекет тәсілдері туралы білімдерге, іскерліктер мен дағдыларға үйренді. Содан кейін еңбек құралдарының жүзеге асырылуына байланысты еңбек іс-әрекетіне үлкен адамдар мен науқастар қатыспады. Олардың міндеттері отбасын қорғаушы және балаларға қарады. Кейіннен, бірталай уақыттан кейін арнайы еңбек дағдылары мен іскерліктеріне үйренген кезде қауымның ақсақалдары, өте көрнекті адамдар адамдардың ең алғашқы әлеуметтік тобын – тәрбиешілерді дүниеге әкелді. Олар тәжірибені ұрпақтан ұрпаққа беріп, болашақ ұрпақтың рухани дамуын қамтамасыз етіп, оларды адамгершілікке, өмірге даярлады. Міне, осының негізінде тәрбие іс-әрекет сферасына және адамның санасына айналды.

Педагогикалық кәсіптің пайда болуы объективті негізге ие. Егер жас ұрпақ атадан тарап келе жатқан шығармашылықты пайдаланбағанда қоғам әрі қарай дами алмас еді. «Тәрбиеші» деген сөздің этимологиясы да қызық. Қазіргі сөздіктерде тәрбиеші біреудің тәрбиесімен айналысатын және оның дамуы мен өмір жағдайларына жауап беретін адам ретінде қаралады. «Мұғалім» сөзі кештеу пайда болған сияқты, себебі белгілі бір білім мен іскерлікті игеруге бағытталған адамдардың арнайы іс-әрекетін ұйымдастыру қажет болды. Бұндай іс-әрекет оқыту деген түсінікке ие болды.

XXғ басында атақтынеміс педагогы П.Шуман былай деп жазған екен ; баланың психологиялық дамуы неғұрлым төмен баса, соғырлым мұғалімнің білім деңгейіжоғары болуы керек.Педагогика тарихында Германия ең алғаш рет жалпы білім беретін мектептерде, білім беретін мұғалімдерді кәсіби дайындау курсы ашты. Дәл осы тұстарда, яғни еуропада тұңғыш мұғалімдер семинариясы, сонымен қатар Берменнің саңырау балаларға арналған мектебіне мұғалімдер даярлау курсы ашылды.Ресейде 1898 жылы педагог – дефектологтарды дайындау курсы Санкт-Петербуркте басталды. Дмаытуында ауытқулар кездесетін балаларға дәріс беретін мұғалімдерді арнаулы мамандандырылған даярлыққа арналған курс ашпас бұрын ғасырлар бойы дәрігерлер, лингвисттер, дінкызметкерлерінен құралған практикалық – педагогикалық қызмет атқарылды. Қазігі таңда көптеген жоғары оқу орындары педагог- дефектологтар мен психологтар мамандырылған дайындық курсын өткізу бағдарламаларын ұсынуда.

Сонымен АҚШ-та 230-дан астам бағдарламаға есептелген мұғалімдерді даярлау, қайта даярлау, кәсіби есептелігін арттыру ұлттық жүесі жұмыс атқарады. Университеттерде батыс европвлық жүйе бойынша жалпы білім беретін мектептерде дәріс беретін мұғалімдерге арнаулы педагогика пәнінен курстар жүргізіледі курс саны ең кем дегенде 100-120 с құрауы керек.ХХғ аяғына таман Ресейдің педагогикалық университеттерінде логопедия және алгофренопедогогика мамандықтарының бағдарламаларын дайындаған 30 га жуық білімшілер факультет , кафедралар құрылды. Сонымен қатар Ресейде арнаулы білім беру жүйесі бойынша 200 мыңнан астам педагогтар, (соның ішінде 10%- ы ғана педагог мамандығы бар) қызметатқарады.

Педагогтың жеке тұлғасына қойылатын кәсіби талаптар жиынтығы педагогикалық іс-әрекетке кәсіби даярлық ретінде анықталады. Оның құрамында бір жағынан психологиялық, психофизиологиялық, дене даярлығы болса, екінші жағынан ғылыми-теориялық, практикалық жан-жақтылықты атауға болады.

Кәсіби даярлық мазмұны педагогикалық білім беру мақсаты ретінде профессиограммада беріледі, онда жеке бас параметрлері мен мұғалімнің кәсіби іс-әрекеті көрсетіледі. Қазіргі кезде педагог –дефектологтың жеке тұлғалық қасиеттерін төмендегіше атап көрсетуге болады:

- жалпы азаматтық сапа,
- мұғалім мамандығын анықтайтын сапалар,

-мамандық немесе пән бойынша арнайы білім, іскерлік, дағды. Психологтар профессиограмманы құрғанда педагогикалық қабілеттерге тоқталуды ұсынады. В.А.Крутецкий дидактикалық, академиялық, коммуникативті қабілеттерді, педагогикалық шығармашылықты және зейінді бөле алу қабілеттілігін көрсетеді.

Жеке тұлғаның рухани және мәдени қажеттіліктері білімге деген қажеттіліктен туады. Педагогикалық өзіндік білім алудың үздіксіздігі – кәсіби дамудың қажетті жағдайы. Танымдық қызығушылықтың негізгі факторларының бірі – өз пәніне деген қызығушылық. Қазіргі педагог ғылымның әр түрлі саласынан хабардар болу керек, ол өз пәнін жақсы біліп, әлеуметтік-экономикалық, өндірістік, мәдени міндеттерді шешу мүмкіндіктерін білуі керек. Сонымен қатар жаңа зерттеулерді, жаңалықтарды, болжамдарды біліп, ғылымның жақын және алыс перспективаларын білуі керек.

Әдебиеттер:

- Л.И.Рувинский ред. Мамандыққа кіріспе. – А., 1990.*
Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М., 1986.
Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989.
Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1993.
Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989.
Е.В.Бандаревская, С.В.Кульневич / Педагогика. М.: Ростов н/Д., 1999.
А.К.Гастев. Как надо работать. – М., 1998.
В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. Педагогическое творчество. М., 1990.
В.А.Сластенин. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1997.
В.А.Мижериков, М.Н.Ермоленко. Введение в педагогическую деятельность. М. 2002.

РАЗДЕЛ 2

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК: 376-056-264

МРНТИ: 14.29.29

Аутаева А.Н¹, Бердіхан А.М²

¹ Ғылыми жетекшісі: психолог.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

² Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М010500-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫ БАР БАЛАЛАРДЫ СҰРАҚ ҚОЮҒА ОҚЫТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілінің дамуы бар балаларды сұрақ қоюға оқыту жолдары қарастырылған. Жалпы сөйлеу тілінің дамуы бар балалардың сөйлеу тілі қарым-қатынасына белсенді түсе алу икемділігі және қарым-қатынас барысында қарқынды түрде өз ойын жеткізуі, байланыстырып сөйлеу тілінің диалогтық, монологтық формалары көрсетілген.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамуы бар балалар, сұраулы сөйлем, диалог, қарым-қатынас.

Аннотация

Аутаева А.Н¹, Бердіхан А.М²

¹ научный руководитель: к.п.н., доцент, заведующая кафедрой специального образования КазНПУ им.Абая, г.Алматы, Казахстан.

² магистрант 2 курса специальности «6М010500-Дефектология», КазНПУ им. Абая, г.Алматы, Казахстан.

Некоторые пути обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи умению задавать вопросы

В статье рассматриваются некоторые пути обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи умению задавать вопросов. А также исследуются вопросы речевого взаимодействия, умения вступать в активное общение, инициативности в ходе речевого общения детей с общим недоразвитием речи, формы и виды общения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети с ОНР, вопросительные высказывания, диалог, речевое общение.

Autaeva A.N.¹, Berdikhan A.M.²

¹*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education*

²*a 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology*

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Ways of teaching of preschool age children with a general underdevelopment of speech to the formulation of the questions

Abstract

The article considers the ways of teaching children of preschool age with a general underdevelopment of speech to the formulation of the question. And also indicates the ability of children with general speech underdevelopment to actively engage during the speech interaction and initiate speaking in the course of communication, forms of coherent, interactive, monologue speech.

Key words: general underdevelopment of speech, interrogative utterances, dialogue, communication.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар мектепке дейінгі жастағы балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің бірден бір негізгі бағыты олардың әлеуметтік бейімделуі болып табылады. Тек қана олардың сөйлеу тілінің дамымауының алдын алу ғана емес, сонымен қатар балалардың оқыту үдерісіне белсенді қатысуы үшін мүмкіндік беретін білім және біліктерін қалыптастырып, балаларды мектепке дайындау қажет.

Мектептегі оқытудың жетістігінің басты шарты сөйлеу тілі қарым-қатынасына белсенді түсе алу икемділігі және қарым-қатынас барысында қарқынды түрде өз ойын жеткізу. Коммуникативті біліктіліктің осы түрі ақпарат алуға мүмкіндік береді және қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасты реттейді [1].

Басылымдардың қатарында (О. Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, О.С.Павлова, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, Л.М. Чудинова, Е.Г. Федосеева, Т.Б.Филичева, С.Н. Шаховский және т.б.) коммуникативті әрекеттің бұзылысының ЖСТД жататындығы қарастырылады және коммуникативті қабілетті қалыптастыру бойынша арнайы жұмыстың қажеттілігі дәлелденген.

Біздің зерттеу жұмысымыз жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың коммуникативті қабілеттерін зерттеудің бірден бір аспектісіне, соның ішінде сұраулы пікір айтуды қалыптастыруға арналған.

Оқытудың әр түрлі тұжырымдамасының қысқа үлгісі ХХ ғасырдың аяғында педагогикалық ойдың негізгі көзқарасын бағалауға мүмкіндік береді.

Дамытушы оқу тұжырымдамасы оқушыларды жылдам дамытуға қабілетті оқыту үдерісін ұйымдастырудың осындай тәсілін қажет екені расталады. Осы тұжырымдаманың аймағында педагогикалық үдеріске гуманистикалық-тұлғалық ықпалпен дәлелденеді, мұғалімнің баламен серіктестік ойына әсер етеді.

АҚШ пен Еуропа елдерінде дамытып оқыту тұжырымдамасы мәселені шешуге, ақпаратты өз бетінше іздеуге септігін тигізеді. Өзбетінділік белсенділікті насихаттаушы қағида оқытудың келесі формасы мен әдісіне әсер етеді: оқу диалогі, жобалау әдісі, кооперация, кіші топта жұмыс жасау.

Шығармашылық әрекетте оқыту тұжырымдамасы жаңалық ашу, шығармашылық арқылы баланы дамытуды жүзеге асыруды болжайды. Осы тұжырымдаманың жалғасы балаларды алдыға қарай итермелеу құралы мен әдісіне негіздейді. Мысалы, эмпатия әдісі баланың зерттеу пәнімен бірігуіне, оның мағынасын түсінуге септігін тигізеді (У.Гордон); «миға шабуыл» әдісі сынға алғашқы тыйым салатын ойды жасауды болжайды, бірақ міндетті сын аяғында (А.Осборн); көп өлшемді матриц әдісі сынақ және қатені жүзеге асыратын әдіс (Ф.Цвики).

Біздің елімізде 60-70 жылдары осы тұжырымдама аймағында олардың шешімінің нұсқасын іздеуді баладан талап ететін проблемалық жағдайды мұғаліммен құруды болжайтын проблемалық оқыту ойын белсенді жұмыс жасайды. Еуропада қазіргі уақытта «диалогта оқытуды» белсенді

қолданады. Мысалы, швейцариялық педагогтар оқытуда диалогті ұйымдастыру жағдайында үйретеді. Диалогтің 2 моделін қарастырады: мұғалім және бала мәселені қалай шешу керек екенін талқылайды; диалог-конференция.

Ресейде техника, өнер, ғылым секілді әр түрлі аймақтан білім мен біліктілікті біріктіру, топтық форма, жұптық, жеке формаларды қолданумен баланың өз бетінше әрекеті бағдарланған диалогтік оқыту әдісі жасалады.

Ресейде заманауи кезеңде қоғамның өзгеруімен тұлғалық-бағдарланған оқыту ойымен сәйкес тәсілдер өзгерді. Ресей білім беру саясатында басты міндет 2010 жылға дейін ресей білім беру тұжырымдамасын өзгерту қалыптасқан, мемлекет, қоғам, тұлғаның перспективті және өзекті қажеттілігімен сәйкес және оның түпкі негізімен сәйкес сақтау негізінде білім берудің заманауи сапасын қамтамасыз ету. Маңызды тәрбиелік міндетке жатады: құқықтық және азаматтық жауапкершілік, мәдениет және рухтылық қалыптасытыру, бастамашылдықты, өзбетінділікті, шыдамдылықты, қоғамда сәтті әлеуметтендіру қабілеті және еңбек аймағында белсенді бейімделуді қадыптастыру.

Білім беру жүйесі кез келген қоғамның мемлекеттік құралының бөлігі боып табылады. Білім беру болашақ азаматты дайындауға әлекметтік тапсырысты орындаумен сәйкес. Адамдардың әрекетінің көпшілігінде соңғы жылдары өзбетінше табыс құруы талап етеді, білім беру жүйесі балаға оқыту үдерісінің белсенді қатысушысы болуға мүмкіндік береді. Оқушының белсенділігі оқыту барысында баланың бастама пікір білдіру көлемін көбейтуді болжайды.

Дәстүрлі педагогтар диалогті жүргізуге балаларды оқыту қажеттілігін мойындайды. Педагогикалық ғылымда «Тіл дамыту» бөлімінде диалогтік сөйлеу тілін (сұрақ және жауап) қалыптастыру мәселесін қарастырады. Осы бөлімнің басты міндеті байланыстырып сөйлеу тілін дамыту болып табылады. Бұл келесі жағдайлармен түсіндіріледі: біріншіден, байланыстырып сөйлеу тілінде тіл мен оның негізгі қызметі коммуникативтілік жүзеге асырылады, екіншіден, онда баланың ақыл-ой мен тілдік дамуының өзара байланысы айқын көрінеді, үшіншіден, байланыстырып сөйлеу тілі тілдің фонетикалық жүйесін, грамматикалық қатарын, сөздік қорды қалыптастыру міндеті бейнеленеді.

Мектепке дейінгі жастағы балаларды оқыту мен тәрбиелеу бағдарламасы байланыстырып сөйлеу тілінің диалогтік және монологтік формасын қарастырады. Диалогтік сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыс қарым-қатынас үшін қажет біліктілікті қалыптастыруға бағытталған [2].

Сұрақ қою біліктілігін қалыптастыру міндеті мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу бағдарламасымен сәйкес. Сұраулы сөйлемді қалыптастырудың басты тәсілі алдымен мұғалімнің сұрағын қайталауымен қалады.

Педагогикалық әдебиеттерде сұрақтар өздері орындайтын ойлау-сөйлеу міндеттеріне байланысты іздеу және репродуктивті болып бөлінеді. *Репродуктивті* сұрақтар қарапайым констатация формасында жауапты талап етеді: *не? кім? қайда? қандай?* мұндай сұрақтар объект туралы мәліметтерді нақты анықтауға мүмкіндік береді, осы сұрақтардың негізінде кейін жалпы пікір және қорытынды алуға мүмкіндік туады. *Іздеу* сұрақтары *не себепті?, неден?, не үшін?* секілді сөздерден басталады және объект арасындағы байланыс туралы қорытындыны талап етеді. Бұл тип алдындағыға қарағанда күрделі болады. Іздеу сұрақтарына жауап бере отырып, балалар себеп-салдарлы байланыс құруға, қорытынды шығаруға, жалпылау және талдауға үйренеді.

Мұғалімдер тағы да сұрақтың топтастырылуын жіктеді, олар негізгі, жетекші, жасырып айту. Алдымен балалар алдында негізгі сұрақ тұрады (тікелей). Егер ол қиындық тудырса, онда жетекші сұрақ қоданылады. Кейін жасырын сұрақ қойылады, ол жауап мәліметінен тұрады, тек қана келісу не теріске шығарудан тұрады.

Диалогтік сөйлеу тілі дамуының негізгі әдісі әңгімелесу, дидактикалық ойын, драматизацияланған ойын жатады. Е.А.Флериннің[3]. еңбектерінде әңгіме диалогтік сөйлеу тілінің қалыптасуына әсер ететіні, сонымен қатар егер мектепке дейінгі жастағы балалар сұрақ қоюды үйренсе, онда баланың ақыл-ойының дамуына да әсер ететіні қарастырылған. Э.П.Короткова[4]. оның көзқарасын жіктеп және мектепке дейінгі жастағы балалармен әңгімені өткізу талаптарын жасады.

Дефектологтар әңгіме әдісін қолданудың жетіспеушілігін оқытудың түзетушілік-дамытушылық үдерісінде әмбебап ретінде көрсетеді (С.А.Зыков). Бұл мұғалімнің басым белсенділігімен байланысты және әңгіме өткізу барысындағы баланың жеке ерекшелігін есепке алу қиындығымен байланысты. Көптеген балалар өзінің кемшілігінің спецификалық күшінде әңгіме барысында қиындық көреді. Осы балалар үшін әңгімеге қатысу сөйлеу тілінің сұрақ-жауап формасын меңгеру бойынша жұмысты арнайы ұйымдастыруды жүзеге асыру қажет.

Сөйлеу тілінің жүйелік бұзылысы кезінде балаларды оқытуда кемшілік құрылымын есепке алу қажет: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда алынған дағдыларды өзектендіру қиындығы және оның сөйлеу тілі дамуының үйлесімсіздігі негізінде педагогтың сұрағын қайталаудың жетіспеушілігі тән. Осы санаттағы балаларда сұраулы пікір білдірудің қалыптасуы бойынша педагогикалық жұмыс біздің көзқарасымыз бойынша, дифференцияланған тәсілді қолдану мен құрылымдық - семантикалық қағида, онтогенетикалық қағиданы есепке алынып құрылынған мақсатты бағытталған, жүйелі болуы қажет.

Ерекше білімді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеу туралы әдістемелік әдебиеттерде балалардың сөйлеу тілінде сұрақты қалыптастырудың кейбір тәсілдері көрсетілген.

Сөйлеу тілі зақымдалған балаларды оқыту үдерісінде сөйлеу тілінің бастапқы формасы мен өзіндік тілдік нәтижені меңгерумен саналы тілдік әрекетті қалыптастыруды қарастырады. Зерттеушілер бұл тілдік қарым-қатынас баланың өмірлік қажеттілігіне айналғанда ғана оқытуды арнайы ұйымдастыру кезінде ғана болуы мүмкін екенін айтады. Ауызша сөйлеу тіліне оқыту екі бағытқа бөлінеді: фразалық бірлікті автоматизациялау және пікір білдірудің логикалық типін өңдеу. Балалар алдымен таныс тақырыпта мұғаліммен диалог жүргізуді үйренеді, содан кейін сурет бойынша диалог балалар арасында ұйымдастырылады. Тірек сұрақтар және көрнекі материалдар түрінде жауап қолданылады. Жасырын затты табу арқылы жабық суретпен жұмыс тәсілін қолдану ұсынылады. Диалогті вербальді әрлеуде мұғалім балаға табиғи ым-ишараны, бет мимикасын қолдануды үйретеді.

Әдістемелік әдебиетте бұзылыспен диалогті сөйлеу тілін мақсатты қалыптастыру қажеттілігі дәлелденеді. Бірақ зерттеушілер жауап беру арқылы пікір білдіруді қалыптастыруды артық жасайды. Заманауи кезеңде психолингвистиканың дамуымен арнайы педагогиканың дамуы, коммуникативті ықпалдың дәлелімен, тілдік әрекетті қалыптастыру жағдайы өзгерді: тіл бұзылыстарын алдын алу бойынша жұмыстағы ерекше акцент инициация-сұраққа жататын сөйлеу тілі функциясы және коммуникативті формасын дамыту және қалыптастыру жасалады.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларды оқыту кезінде диалог сұрақ қоюға оқыту қажеттілігі айқындалады. Бұл бөлім оқыту бағдарламасында бар. Қойылған сұрақты шешу үшін көмекші тәсілдер көрсетіледі: үлгі бойынша сұрақты қайталау, балалардың сұрағын түзету. Сонымен қатар мұғалімге сұрақты жалпы және арнайы бөлу қағидасы ұсынылады[5].

Кейбір тілдік және дидактикалық ойындарды өткізу жалпы және арнайы сұрақты меңгеруді қарастырады. Бірақ бұл оқыту тәжірибесінде жүргізу негізгі болып табылады.

Зерттеушілер «кім?», «не?», «қайда?» сұрақтарымен сұрақ-жауап сөйлеу тіліне оқыту үдерісінен бастауды ұсынады. Кейін мұғалімнің балаға сұрағы күрделенеді, біртіндеп балалар сұрақ үлгісі түрінде тіректі қолданумен өзбетінше сұрақ қоюға көшеді. Әрі қарай, жұмыстың екі бағытын жіктеуге болады: жаңа морфологиялық және синтаксистік нұсқауды меңгеру, сөйлеу тілінің өзбетінше жеңгейін жоғарылату.

В.П.Глухов тірек-мағыналы семантикалық бірлік ретінде сұраулы сөзді балалардың меңгеру маңызын көрсетеді, балаларды сұрақ-фраза схемасын құруға үйретеді[6].

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар мектепке дейінгі жастағы балалар коммуникативті әрекетті сәтті меңгеру үшін түзетушілік-дамытушы үдерістің жеке міндеті ретінде бастама пікір білдіруді қалыптастыруды қарастыру қажет. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру бойынша жұмыс байланыстырып сөйлеу тілінің дамыту бөлігі кіреді және педагогикалық әсер етудің мақсатты бағытталған кезеңдеп жүйесінің теориялық дәлелін қарастырады.

Педагогикалық, психолингвистикалық, лингвистикалық талдау негізінде, біз жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда коммуникативті әрекетті қалыптастыру бойынша жұмыс үдерісінде сұраулы пікір білдіруді қолданудың теориялық негізін анықтадық. Зерттеудің тұжырымдамалық негізі нақтыланды.

Әдебиеттерді талдау, сұраулы пікір білдіруді зерттеу мәселесі көптеген ғалымдарды ғылыми білімнің әр түрлі аймағына назар аудартты және пәнаралық мәселе болып табылады. Сұрақтың жалпыға бірдей мәні оқыту үдерісінде баланың танымдық және тілдік белсенділігін жоғарылату құралы ретінде қарастырылады. 4 жастан 7 жасқа дейін диалогті жүргізу қажет екені дәлелденген (сұрақ қою және оған жауап беру) [7].

Зерттеушілер жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың коммуникативті әрекетін қалыптастыру бойынша жұмыстың әсерін жоғарылатудың әр түрлі жолын ұсынады. Олардың біреуі сөйлеу тілінің бастама формасының түзетушілік жүйесін жүргізу болып табылады.

Бірақ та диалог барысында бастама пікір білдіруге оқытуда көптеген сұрақтарға жауап толық табылмады. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда сұраулы пікір білдіруді қалыптастыру мәселесін арнайы зерттеу пәні болып табылмайды; сұраулы пікір білдіруді қалыптастыру бойынша түзетушілік-логопедиялық жұмыс технологиясы өңделмеген, оның әсері анықталмады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Павлова О.С. «Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР». Дис.канд.пед.наук. М., 1998.-190с.
2. Төлебиева Г. «Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөзінің ерекшеліктері». Абай атындағы ҚазҰПУ, Хабаршы вестник, «Арнайы педагогика» сериясы, №4 (39), 2014.
3. Флерина Е.А. «Эстетическое воспитание дошкольника». М., 1961.-334с.
4. Короткова Э.П. «Обучение рассказыванию в детском саду». М.: Просвещение, 1978.-112с
5. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология. М., 1988. № 3.-С.
6. Глухов В.П. «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием» М.: АРКТИ, 2002.-144с.
7. Кириллова Е.В. «Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей». Дис.канд.пед.наук. -М., 2001.-202с

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.27

Завалишина О.В¹. Кахриманкызы Г.²

¹к.п.н., доцент, Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая
²Магистрант 1 курса Института педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г.Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Развитие коммуникативной компетентности является важным и необходимым этапом социализации ребенка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Характеризуя состояние изученности проблемы развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями слуха, следует отметить, что, несмотря на имеющиеся представления о значимости полноценного речевого общения для социальной адаптации и интеграции в общество слабослышащих, многие аспекты данной проблемы остаются недостаточно разработанными. Не раскрыто содержание понятия коммуникативной компетентности лиц с нарушенным слухом, не определены критерии и показатели ее сформированности, что затрудняет работу педагогов в этом направлении в системе специального образования и в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

Успешное формирование коммуникативной компетентности невозможно в условиях речевой, социальной и коммуникативной депривации. Важным средством, влияющим на эффективное формирование коммуникативной компетентности слабослышащих школьников, является их совместное обучение с нормально слышащими сверстниками. Однако коммуникативная компетентность даже в условиях интегрированного обучения не формируется у слабослышащих детей спонтанно. Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс комплекса коррекционно-педагогических приемов и условий по формированию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями слуха является одним из аспектов решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, депривация, психолого-педагогические условия, дети с нарушениями слуха, интегрированное обучение.

Аңдатпа

Завалишина О.В¹. Кахриманкызы Г.²

¹Арнайы білім беру кафедрасы

Есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытудың педагогикалық және психологиялық мәселелері

Коммуникативтік құзыреттілігін дамыту қоғамдық өмірі мен әлеуметтік қарым-қатынастардың тәжірибесін меңгеру жалпы процесінде баланың маңызды қадам неobhodитум және әлеуметтендіру болып табылады. Есту қабілеті бұзылған оқушыларының коммуникативтік құзыреттілігін дамыту проблемаларын білім жағдайын сипаттайтын, ол есту қоғамға әлеуметтік бейімдеу және интеграциялау үшін толық ауызша қарым-қатынас маңыздылығы туралы қолданыстағы идеялар қарамастан, көптеген мәселелері жеткіліксіз дамыған қалады, атап өткен жөн. есту қабілеті нашар адамдарға коммуникативтік құзыреттілігін тұжырымдамасын мазмұнын емес, арнайы білім мен орта мектепте интеграцияланған білім беру тұрғысынан осы саладағы мұғалімдердің жұмысын қиындатады, оның қалыптасу, критерийлері мен көрсеткіштері жарияламайды.

Коммуникативтік құзыреттілікті табысты қалыптастыру сөз, әлеуметтік және коммуникативтік тұрғыдан айыру жағдайында мүмкін емес. студенттерді есту коммуникативтік құзыреттілігін тиімді қалыптастырудағы маңызды құралы қалыпты есту құрдастарымен, олардың бірлескен оқу-жаттығу болып табылады. Дегенмен, интеграцияланған оқыту жағдайында да коммуникативтік құзыреттілік есту қабілеті нашар балаларда өздігінен қалыптаспайды. Оқу-тәрбие үдерісінде есту қабілеті бұзылған жасөспірімдердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үшін түзету-педагогикалық әдістер мен шарттарды әзірлеу және іске асыру аталған проблеманы шешу аспектілерінің бірі болып табылады.

Түйін сөздер: Коммуникативтік құзыреттілігі, педагогика және психология, есту қабілеті зақымдалған, айыру, интеграцияланған оқыту.

Abstract

Zavalishina O.V¹., Kakhrimankyzy G. ²

¹*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences,*

²*graduate of the Institute of pedagogy and psychology at AbaiKazNPU*

Psychological-pedagogical problems of development of communicative competence in children with hearing impairments

The development of communicative competence is an important and necessary stage of the child's socialization in the overall process of assimilating the experience of social life and social relations. Characterizing the state of the study of the problem of developing the communicative competence of junior schoolchildren with hearing impairments, it should be noted that, despite the existing notions of the importance of full-fledged speech communication for social adaptation and integration into the society of hearing-impaired people, many aspects of this problem remain insufficiently developed. The content of the concept of communicative competence of persons with hearing impairment is not disclosed, criteria and indicators of its formation are not defined, which makes it difficult for teachers to work in this direction in the system of special education and in conditions of integrated education in the general education school.

Successful formation of communicative competence is impossible in conditions of speech, social and communicative deprivation. An important tool that influences the effective formation of the communicative competence of hard of hearing students is their joint training with normally hearing peers. However, communicative competence, even in conditions of integrated learning, is not formed spontaneously in hard-of-hearing children. The development and implementation of a set of correctional and pedagogical methods and conditions for the formation of communicative competence of junior schoolchildren with hearing impairments in the teaching and educational process is one of the aspects of solving the indicated problem.

Keywords: communicative competence, psychological and pedagogical conditions, children with hearing impairments, deprivation, integrated training.

Ключевой проблемой системы образования является развитие социально активной, компетентной, мобильной личности. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы выступает овладение коммуникативной компетентностью как ресурсом личностного и профессионального развития. Коммуникативная компетентность помогает формированию у современного человека способности ориентироваться в мировом пространстве, она увеличивает возможности личностной самореализации, преломляясь через контекст глобализации и культурной динамики. Существование человечества немислимо вне коммуникативной деятельности. Коммуникативная компетентность-это важнейшее качество, необходимое человеку во всех ситуациях жизни и именно поэтому коммуникативную компетентность называют ключевой[1].

Определяя структуру и содержание коммуникативной компетентности, мы проанализировали различные подходы к проблеме компетентности в научной литературе :

социально-психологический подход (Д.Хаймс, Андреева А.А., Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, М.К. Кабардов, Г.А. Ковалев), определяющий понятие компетентности в контексте социального взаимодействия субъектов; психолого-педагогический подход (И.Ф.Демидова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.В. Попова), рассматривающий компетентность как компонент профессионального мастерства [2,3]. Коммуникативную компетентность как ключевую, обеспечивающую все стороны жизни и деятельности человека и необходимую для успешной самореализации личности, фиксируют В.И. Байденко, Л.Н. Боголюбов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Б. Оскарсон, Л.А. Петровская, М.В. Рыжак, В.М. Соколов, В.В. Соколова [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под коммуникативной компетентностью понимают: владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; выраженную способность применять свои знания и умения. Понятие коммуникативной компетентности отражает уровень мастерства человека в межличностном общении и опирается, прежде всего, на психологические знания о себе и о других, а также на выбранную стратегию в общении и комплекс соответствующих умений. Ю.Н. Емельянов, обращаясь к проблеме коммуникативной компетентности, определяет её как уровень сформированности межличностного опыта, уровень обученности взаимодействиям с окружающими, которые требуются индивиду.какой требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе.

К. Данцигер предлагает следующее определение коммуникативной компетентности: это способность человека реализовать коммуникативные функции в соответствии с условиями ситуации; умение встать на точку зрения партнера, строить общение так, чтобы оно было понято и принято собеседником. Компетентность как общая способность, основанная на знаниях, умениях и опыте, которые приобретены благодаря образованию, исследована В.Н. Введенским, И.А. Зимней, В.С. Ледневым, Дж. Равеном.[5]

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что в настоящее время существует разнообразие трактовок и подходов к понятию «коммуникативная компетентность». Коммуникативную компетентность определяют в науке как способность человека к эффективному взаимодействию со своим окружением (Г.М.Андреева) [3]; как компонент обобщающей оценки профессиональной деятельности (А.Г. Каспржак); как одно из условий личностной ориентации (Н.В.Кузьмина); как качественный показатель эффективности общения (И.А.Зимняя) [5].

Ряд исследователей (Л.Г. Антропова, Л.В. Смирнова) характеризуют коммуникативную компетентность как интегративное качество личности. Л.Г. Антропова дополняет, что это еще и профессионально-значимое качество, состоящее из коммуникативных знаний, умений, навыков; коммуникативной направленности, гуманистической позиции, коммуникативной креативности .

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров определяют коммуникативную компетентность как составную часть человеческого бытия, которая присутствует во всех видах человеческой деятельности. Они подчеркивают, что проблема состоит в том, что не все люди представляют себе, каким образом могут быть реализованы те или иные коммуникативные акты. Из этого следует, что для того, чтобы совершать эти коммуникативные акты, необходимо обладать определенными навыками и умениями. Соответственно в процессе обучения должна быть заранее определена целевая установка на формирование коммуникативной компетентности личности, а значит должны быть определены методы и средства формирования коммуникативной компетентности[2].

Л.А. Петровская представляет собой коммуникативную компетентность как конечный результат процесса образования и предлагает конкретные формы тренингов для формирования этого свойства личности.

Е.В. Руденский рассматривает коммуникативную компетентность как проявление личностью своей субъективности в общении на основе технологической характеристики. Согласно этому автору, коммуникативная компетентность - это знание норм и правил общения, владение коммуникативной технологией. Коммуникативная компетентность, по мнению этого ученого, складывается из способностей давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит действовать; программировать процесс деятельности, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; «вживаться» в атмосферу коммуникативной ситуации; осуществлять социально- психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Г. Чанышева под коммуникативной компетентностью понимает: «владение сложными коммуникативными навыками и умениями; формирование адекватных умений в новых социальных структурах; знание культурных норм и ограничений в общении; знание обычаев, традиций, этикета; соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету. Это означает, что коммуникативная компетентность базируется на способности человека в определенных ситуациях достигать своих целей и реализовывать свои планы с учетом ситуационных особенностей, с учетом потребностей и точек зрения своих партнеров по социальному взаимодействию.

Коммуникативная компетентность связана с взаимодействиями и может быть отождествлена, поскольку речь идет о способности человека, с коммуникативной подготовленностью. Некоторые авторы рекомендуют термин «коммуникативные способности». В то время как множество ученых отождествляют данные понятия с социальной компетентностью, необходимо подчеркнуть различие между коммуникативной компетентностью, с одной стороны, и коммуникативной подготовленностью и способностями - с другой. Коммуникативная подготовленность лишь указывает на наличие таковой у человека. Коммуникативная компетентность касается применения данной подковки в отдельных коммуникативных ситуациях. Это различие важно при тренировке и реализации коммуникативно-грамотного поведения. Из наличия определенных задатков (способностей) у человека не обязательно следует вывод о действительно коммуникативно грамотном поведении.[18]

Коммуникативная компетентность в решении проблем предполагает готовность делать осознанный и ответственный выбор, которая выражается в способности анализировать ситуацию, определять свои приоритеты, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности в контексте существующей ситуации и соотносить их со своими планами. Наличие компетентности в решении проблем позволяет выявить проблему, принять взвешенное решение и взять на себя ответственность за него, обеспечить своими действиями воплощение этого решения в жизнь.

Изучение и анализ существующих определений коммуникативной компетентности показали, что основными признаками ее являются: установление и поддержание контакта; совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков; конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения; ситуативная адаптивность и свободное владение средствами коммуникации, психологическая готовность к сотрудничеству; способность; согласованность; готовность к контакту; личностное качество. Данный перечень признаков коммуникативной компетентности позволяет определить ее как комплексное понятие.

Проявление сущности коммуникативной компетентности как видовой категории педагогики мы видим в том, что она является концентрированным выражением и отражением движения отношений, деятельности, осуществляемых подготовленными определенным образом людьми, в рамках объективного процесса взаимодействия. Назначение коммуникативной компетентности как педагогического явления сводится к эффективному выполнению объективной функции взаимодействия между людьми, обеспечивающей интеграцию личности в общественную жизнь на основе специального обучения

С содержательной стороны коммуникативная компетентность аккумулирует специально отобранные, педагогически обработанные знания, умения их использовать; направленность и отношения личности; индивидуальные способности; морально-этические установки и оценочно-эмоциональную сферу личности. Коммуникативная компетентность проявляется в формах деятельности и порождаемых этой деятельностью взаимоотношениях. Критерии эффективности коммуникативной компетентности выражаются в степени соответствия коммуникативного поведения личности требованиям моральных, этических, лингвистических, культурных норм общества

Процесс развития коммуникативной компетентности - специально организованное, целенаправленное взаимодействие учителя и ученика, в результате которого формируются коммуникативные знания, умения. Сам процесс развития коммуникативной компетентности состоит из последующих компонентов: мотивационно-целевой, программно-диагностический, организационно- исполнительский, контрольно-рефлексивный

Мотивационный - проявление у обучающихся интереса и потребности в повышении уровня коммуникативной компетентности и целенаправленного ее использования в профессиональной деятельности. Программно-диагностический - подготовка программы общения, разработка текстов

для общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения и диагностика социально-психологической ситуации в условиях будущей коммуникативной деятельности, выявление возможных социальных, социально-психологических и других противоречий, с которыми возможно предстоит столкнуться личности в общении. Организационно-исполнительский - организация внимания партнеров по деятельности, стимулирование их коммуникативной активности, а также диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается коммуникативное общение личности, прогноз развития этой ситуации, осуществляемый по заранее осмысленной программе деятельности. Рефлексивный - умение контролировать поведение в процессе деятельности и рефлексировать его результаты.

Согласно психологическим исследованиям коммуникативная компетентность включает следующие компоненты:

- эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);
- когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);
- поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

Несовершенство умений и навыков, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью учащихся с нарушениями слуха, обусловленной вторичными отклонениями. В наши дни идут поиски новых путей социальной адаптации, направлений этой работы, форм её организации и методов сближения детей с проблемами слуха и их слышащих ровесников, которые нашли своё отражение в системе интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями на базе общеобразовательных учреждений (Н. Н. Малофеев, Т. С. Зыкова, Э. Н. Хотеева и др.).

В настоящий момент, несмотря на дискуссии, интеграция рассматривается ведущими отечественными учеными как одно из важнейших направлений подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к будущей самостоятельной жизни (Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Т. В. Пельмская, Е. Г. Речицкая, Н. Д. Шматко и др.). Еще в прошлом столетии необходимость расширения контактов детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками подчеркивал С. А. Зыков, обращая внимание педагогов на то, что развитие коммуникативных умений учащихся должно происходить в естественных и специально создаваемых условиях, при которых пользование речью становится необходимостью. Актуальность расширения круга общения детей со слухоречевой депривацией возрастает и в наше время.

Характеризуя состояние изученности проблемы формирования коммуникативных умений и навыков применительно к младшим школьникам с нарушенным слухом, следует отметить, что, несмотря на ясное представление о значении умений людей взаимодействовать друг с другом, многие аспекты формирования компонентов коммуникативной компетентности у данной категории детей остаются недостаточно разработанными. Не раскрыто и само содержание понятия коммуникативной компетентности лиц с нарушенным слухом, не определены критерии и показатели ее сформированности в системе специального образования и в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе. [14]

В настоящее время сурдопедагогическое воздействие, направленное на обучение произношению, развитие слухового восприятия, расширение и уточнение активного и пассивного словаря, исправление недостатков грамматического строя, развитие связной речи, преодоление нарушений чтения и письма рассматривается в свете специального (коррекционного) обучения в системе специального образования (И. Г. Багрова, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Г. К. Коровин, Е. П. Кузьмичева и др.). Это, несомненно, важно, однако, учитывая происходящие в нашей стране изменения в сфере образования, необходимо рассмотреть условия и средства формирования коммуникативной компетентности детей, имеющих нарушения слуха, в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе. [6]

Анализ литературных источников показал, что, несмотря на ряд имеющихся проблем в организации интегрированного обучения детей с нарушениями слуха, его целевой направленностью на данный момент является преодоление их социальной депривации, происходящей по причине их выпадения из коммуникативного пространства слышащих людей. В связи с этим и согласно имеющейся нормативно-правовой базы по модернизации системы образования акценты относительно цели интегрированного обучения смещены с транслирующего

усвоения образовательного стандарта в сторону формирования базовых (ключевых) компетентностей. Одновременно с этим новые целевые установки вызывают необходимость новой идеологии в сфере образования детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с нарушениями слуха. основополагающее значение для социальной адаптации в школьные годы и интеграции в общество в дальнейшем имеет коммуникативная компетентность, формирование которой у детей с нарушениями слуха в силу своеобразия их общего и речевого развития имеет, на наш взгляд, специфические особенности. Коммуникативная компетентность детей с нарушениями слуха - это способность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме с соблюдением социальных норм речевого поведения, к применению речевых знаний, умений и навыков, включая навыки качественного восприятия и воспроизведения устной речи. Специфическим компонентом здесь является сформированность первичных коммуникативных навыков, к которым мы отнесли: слуховое и слухозрительное восприятие детьми с нарушенным слухом речи окружающих, внятность собственной речи (т.е. навыков восприятия и воспроизведения устной речи). Именно эти навыки являются определяющими для процесса коммуникации детей, имеющих нарушения слуха как первичное отклонение от нормы, со слышащими [4].

Таким образом, анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности у детей с нарушениями слуха в силу своеобразия их общего и речевого развития будет иметь специфические особенности. Многие аспекты формирования компонентов коммуникативной компетентности у данной категории детей остаются недостаточно разработанными, что затрудняет работу педагогов в этом направлении в системе специального образования и в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе. Важным средством, влияющим на эффективное формирование коммуникативной компетентности слабослышащих школьников, может явиться их совместное обучение с нормально слышащими сверстниками. Однако коммуникативная компетентность даже в условиях интегрированного обучения не формируется у слабослышащих детей спонтанно и требует специально организованного обучения. Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс комплекса коррекционно-педагогических приемов и условий по формированию коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями слуха является одним из аспектов решения обозначенной проблемы.

Список использованной литературы:

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения – Астана, 2012.
2. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. М., 1963.
3. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.V.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
4. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 3 / Л. С. Выготский. -М.: 1983. 265 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д. — 1997.-С. 410.
6. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. М., Аквариум. - 2007. - 200 с.
7. Зыков, С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. М., 1961.
8. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 1998. - 376 с.
9. Шейко М.И., Омарова Н.Н. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников в условиях Дома ребенка. ГУ Дом ребенка «Шапагат»- г. Караганда, 2010.
10. Чернышева Е.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников. Диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 2001. -199 с.
11. Бендас Т.В. Психология общения / Питер, 2009. - 448 с.
12. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2013. — №3. Т.2. — С. 118-121.
13. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. №4. - С. 138-143.
14. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. - 256 с.
15. Бодалев А.А. Личность и общение - М, 1995 Бодалева А.А. Психологическое общение. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: Н.П.О, "Модек", 1996. - 256с.
16. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов. - спб.: Питер, 2001. - 544 с
17. Рейд М. Как развить навыки успешного общения. Практическое руководство. - М.: Эксмо, 2003. - 352 с.

18. Петрушин В.И. Психология общения / А.И. Петрушин. - М.: Институт практической психологии, 2006. - 190 с.
19. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 81–85. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95523.htm>.

УДК 376.01-053.4-056.264

МРНТИ:14.29.29

А.Т.Әмрекул¹, Г.Б.Ибатова²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 4 курс студенті,
Алматы қ., Қазақстан

²Ғылыми жетекшісі: п.ғ. магистрі, PhD 3 курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ,

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТҰТЫҚПАСЫН ЖОЮДАҒЫ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЫРҒАҚТЫҢ МӘНІ (теориялық шолу)

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың тұтықпасын жоюдағы логопедиялық ырғақтың ерекшеліктері жайлы айтылған. Мектеп жасына дейінгі балалардың тұтықпасын жоюдағы логопедиялық ырғақтың ерекшеліктері бойынша арнайы әдебиеттерге шолу жасалған. Мектеп жасына дейінгі балалардың тұтықпасын жоюдағы логопедиялық ырғақтың ерекшеліктерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Тұтықпа кезінде логопедиялық ырғақтың маңызы жайлы көрсетілген.

Түйін сөздер: тұтықпа, логопедиялық ырғақ, музыкалық-ритмикалық тәрбие.

Аннотация

А.Т.Амирекул¹, Г.Б.Ибатова²

¹Студент 4 курса специальности 5В010500-Дефектология, КазНПУ им. Абая,

²Научный руководитель: магистр п.н., докторант 3 курса PhD докторантуры, КазНПУ имени Абая,
институт педагогики и психологии. Старший научный сотрудник ННПЦ КП. ibatova_g@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

Значение логоритмики для преодоления заикания у детей дошкольного возраста (теоретический обзор)

В статье раскрывается теоретический аспект логопедической ритмики в устранении заикания. Проанализирована специальная литература об особенностях логопедического ритма в устранении заикания у детей дошкольного возраста. Был сделан анализ работ ученых, изучавших особенности логопедической ритмики в устранении заикания у детей дошкольного возраста, представлено значение логопедического ритма в устранении заикания

Ключевые слова: заикание, логопедическая ритмика, музыкальное и ритмическое воспитание.

Abstract

A.T.Amirekul¹, G.B.Ibatova²

¹a 4th year student, major in 5V010500-Defectology

²magister bp doctoral 2nd year PhD doctoral Abai,
Institute of Education and Research Associate psychology.
[,ibatova_g@mail.ru](mailto:ibatova_g@mail.ru)
Almaty, Kazakhstan

Value of a logorhythmics for overcoming stutter at children of preschool age (the theoretical review)

The article mentions the features of the speech therapy rhythm in the elimination of stuttering of preschool age. A special literature has been revised on the features of the speech therapy rhythm in the elimination of stuttering of preschool age. An analysis was made of the work of scientists who studied the features of the speech therapy rhythm in the elimination of stuttering of preschool age. This article expresses the importance of the speech therapy rhythm in the elimination of stuttering of preschool age.

Key words: stuttering, speech therapy rhythm, musical and rhythmic education.

Тұтықпа - сөйлеу аппаратының бұлшық еттерінің тыртысу салдарынан, сөйлеудің жылдамдығы мен ырғақтылығының бұзылуы. Сөйлегенде сөздің қайталануы, тоқтап қалуы, ұзарып кетуі сияқты құбылыстар үнемі пайда болады. Кейде тынысы тарылу, еңтігу, жүрек қысылу, бет қызару, сөйлеуден жасқану сынды ауру белгілері де қосанжарлайды. Тұтықпа – ол

сөйлеу кемістіктерінің ішіндегі ең ауыр түрлерінің бірі, себебі тұтықпаны жою өте қиың. Ол баланың психологиясын жарақаттайды, дұрыс келе жатқан тәрбие процесін тоқтатады, сөйлеу қатынасына кедергі жасайды, айналасымен әсіресе балалар арасындағы қарым-қатынасын қиындатады.^[1]

Білім туралы Заңының 2-тарау, 8-бабының 6-тармақшасында «Мемлекет даму мүмкіндігі шектеулі азаматтардың білім алуын, дамуындағы ауытқуды түзетуін және әлеуметтік жағдай жасауды қамтамасыз етеді» делінген. Мемлекет қазіргі таңда даму мүмкіндігі шектеулі жандарға айрықша назар аударып, қамқорлық көрсетіп отыр. Бұл қамқорлықтың бәрі Елбасының халыққа жолдауында, ҚР Білім туралы заңында, «Кемтар балаларды әлеуметтік –медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» т.б. заңдарында айтылып, дамуында бұзылыстары бар балаларға көмек көрсетудің тиімді жүйесі, оларды оқыту, тәрбиелеу, еңбекке баулу және кәсіби даярлығын шешуде, бала мүгедектігінің алдын-алуға бағытталған көптеген көкейкесті мәселелері жан-жақты қарастырылған.^[2]

Емдік ритмика логопедиялық мекемелерде сөйлеу тілі бұзылысы бар адамдарға ырғақтық әсер ету жүйесінде қолданылады. Осыған байланысты оңалту әдістеріндегі бағыт-логопедиялық ырғақ қалыптасты. Алғашқы логопедиялық ритмика В.А.Гилеровский мен Н.А.Власовтың жетекшілігімен мектепке дейінгі тұтықпа балалармен жүргізілген жұмыста қолданды. В.А.Гринер мен Ю.А.Флоренскаяның «Логопедическая ритмика» мақаласында тұтықпа балалардың сөйлеуін жақсарту мақсатында оларға арналаған арнайы логопедиялық ритмика сабағын жоспарлау туралы мәселе қойылды. Бұл емдік ритмиканың жаңа бағытта логоневротиктерді емдеуде қолданылатын қосымша әдіс ретінде қаралды. Тұтықпа балаларға арналаған сабақтар үшін практикалық материалды 1939жылы Н.С.Самойленко мақаласында тұтықпа баланың моторикасы бұзылысын ескере отырып, қиындық деңгейі бойынша жаттығуларды топтады және сабақтардың өтуінің негізгі принциптерін анықтады.^[3]

Тұтықпасы бар балалар тақпақ, өлең айтқанда, оларға берілген ритм бойынша көмек пайда болып, оларда тұтықпа жоғалады. Тұтықпа балаларға музыкалық ритм тұтығуды жою барысында тәжірибелік материал болып табылады. Себебі, олардың эмоциялық ерік аймақтарында көп көңіл бөлінеді. Сөйлеудің динамикасын анықтағанда, ритм тек қозғалыс ғана емес, сонымен қатар, баладағы сөз бен сөйлеу темпін қадағалайды.

Логопедиялық ритмика сабағанда, тұтықпасы бар бала өз ақауын тәрбиелеуіне жол ашады. Бұл оның қоршаған ортамен қарым-қатынасында маңызды рөл атқарады. Осыған орай, аталған мәселелердің өзектілігі мен маңыздылығы, теориялық және тәжірибелік пайдалануының жетіспеушілігі зерттеу тақырыбын «Мектепке дейінгі тұтықпасы бар балаларға білім беру» деп атауға мүмкіндік берді.

Біздің елімізде 30-40жылы музыкалық ритмикалық тәрбие Н.А.Александрова, В.А.Гринер, Е.В.Конорова, М.А.Румер, Е.П.Шепулиндермен атқарылды. Эмиль Жак Далькроздың идеясын жалғастырушы неміс музыканты және педагогы Карл Орф болды. Оның әдістемелік концепциясының мазмұны баланың белсенділігін музыка мен би арқылы максималды түрде дамыту болды. Бұл әдістің негізгі жетістігі баланың шығармашылық мүмкіндіктерін қолдану және эстетикалық эмоцияларды жеткізу болып табылады. Сабақтың негізін, сөздің музыкамен қимыл-қозғалыстың синтезі құрайды. Қимыл-қозғалыстар қарапайым музыкалық аспаптарда ритмикалық сөзбен, өлең мен ойын мен бірігеді. Техникаға деген талаптардың өсуінің арқасында бұл әдіс жан-жақты қолдау тапты. Оның элементтері бала-бақша бағдарламасына, музыкалық және жалпы білім беру мектептерінің бағдармаларына еңгізілген. Сонымен қатар, олар арнайы мекемелерде және қимыл-қозғалыс реабилитациясын талап ететін балалармен жұмыс жасауда қолданылуы мүмкін. Осылайша, логопедиялық ритмика әртүрлі реабилитациялық әдістерде коррекциялық негізде пайдалы құралы ретінде кең қолдануда.

В.А.Гилеровский өзінің зерттеуі бойынша былай деді: егер баланың сөйлеу тілі кеш дамыса, онда балада сөйлеу моторикасының дамымауына әкеліп соқтырады. М.Ф.Брунс тұтықпасы бар баланың моторикасын зерттей отырып, олардың сөйлеуінің моторлық дамымауы осыдан туу мүмкін деген қорытындыға келді. Тұтықпасы бар оқушылардың сөйлеу моторикасын қорытындылай келе, В.И.Дресвянников баланың моторикасын дамуы және экспрессивті сөйлеуі тығыз моторлық онтогенезде болуы мүмкін еді. Автордың айтуы бойынша, моторика және сөйлеу түзету жұмыс кезінде бір-біріне паралельді өзгереді деді.^[4]

Егер логопед баланың сөйлеуінің бақылағанда, олардың сөйлеу ырғағын жоғалтпаса, баланың сөйлеу қалпына келтіріледі деп айтуға болады. Ритмикалық және музыкалық-ритмикалық тәрбиенің жүйесі келесі жағдайларды ескере отырып жасауға болады^[5]:

1. Жас ерекшеліктерін және жыныс ерекшеліктерін. Сондықтан ритмистердің Мәскеулік мектебі мектепке дейінгі және мектептік ритмиканы ерекше секцияға бөлді.

2. Профессионалды ерекшеліктері. Мысалы, ритмика бойынша сабақтар көркемдік, хореографиялық, музыкалық мектептерде, театр училищилерде әр түрлі жүреді. Осындай ритмикаға үйрену шығармашылық ғылымдардан бөлек жатқан кәсіптерге қатысты да сақталуы тиіс. Мысалы, болашақ ұшқыш өз қимылдарының нақты координациясын анықтап назарын 3-4 және одан көп нысандарды назарда ұстау қабілеті болуы тиіс. Осыған орай, ритмиканың міндеттері де анықталады.

3. Оқушылардың моторлы және интеллектуалды дарындылығы. Н.Г.Александрова бұл негіздегі дефектісі бар балалармен жүргізілетін ритмикалық сабақтар қалыпты балалармен жүргізілетін сабақтарға қарағанда мүлдем басқаша болуы тиіс деп атап көрсетті.

4. Ритмика сабақтары ұжымдық сезімін тәрбиелеуі тиіс. Әрекеттің әрбір қатысушысы жалпы массада қаншалықты батып бара жатса да, сонымен қатар өзіне жүктелген тапсырмаларға жауапкершілікті сезінеді.

5. Ритмика адамға қимыл-қозғалыста жаттамаған, үйретілмеген істерде көрінуге мүмкіндік береді. Бұл еркін қозғалыстарда адам барлық өзіндік психофизикалық аппаратын көрсете алады. Ол кеңістік пен уақытта мақсатты, реттелген қимылдар жасайды, яғни кейбір биомеханикалық акт. Екіншіден, ол өз алдына қойған міндетті шешеді, яғни интеллектуалды акт жасайды. Үшіншіден, ол музыкалық динамикамен, логикамен және музыканың өзіндік сипатымен толық бірігетін факттың ерекше қанағаттануына негізделген эстетикалық эмоцияны сезінеді. Мәскеулік ритмистер ассоциясының мүшелерінің ойынша бала кім болып өседі де, оның психикалық аппаратында және оның кәсібінде жағымды түрде байқалатын көріністер мен дағдылар қатарын алу үшін ол ритмикалық жаттығулармен жаттығуы тиіс.

Логопедиялық ритмика- логопедия және дефектологияның жалпы методологиялық негіздерінен бастау алады және оның бөлімдерінің бірі болып табылады. Аномальды балаларды жан-жақты зерттеу жетістігі сөйлеудің бұзылысы бар балаларды логоритмикалық тәрбиелеуді толықтыруда үлкен үлесін қосты. Логопедиялық ритмиканың негізгі мәнін анықтайтын маңызды міндеті: сөйлеуді тәрбиелеудің негізі ретінде сөйлеу бұзылыстарын жоюдағы қимыл-қозғалыс қабілеттерінің патологиясын дамыту мен қалыптастыру. Логопедиялық ритмиканың негізіне сөйлеу бұзылысы бар кез-келген жастағы адамдардың психофизиологиялық ерекшеліктері кіреді, олардың еңбекке қабілетті мүмкіндіктері, реабилитацияда қимыл-қозғалыс потенциалы шаршағыштық деңгейі, қызығушылықтары мен талаптары, қарым-қатынас деңгейі, көркемдік іс-әрекеттік, көркемдік-бейнелік және логикалық ойлау түрлері іс-әрекеттің басымырақ түрінің ерекшелігіне және т.б. Осыған байланысты логоритмикалық тәрбиенің мазмұны сөздік коррекцияны әдістермен және емдік сауықтыру шараларымен қатар қаралуы тиіс. Логоритмикалық сабақтардың ұйымдастырылуының кез-келген түрінде логопедпен музыкалық жетекшінің назары баланың жан-жақты дамуына, қимыл-қозғалыс және сенсорлы аймақтағы сөздік емес бұзылыстарды жоюға, сөйлеуді дамытуға немесе қайта қалпына келтіруге бағытталған, сонымен қатар балалар белсенді түрде жеңуіне, өз әрекетінде шығармашылыққа тырысуына назар аударылады.

Логоритмиканың тағы бір ерекшелігі реабилитациялық жұмыстың әдісі мен оның мазмұны, жаттығушылардың жастарына (балалар, жасөспірімдер, ересектер), сөйлеу бұзылысына, олардың қозғалыс және сөйлеу қимыл-қозғалыстық функция жағдайларына тәуелді. Логоритмикалық тәрбиелеуде 2 негізгі кезеңді көрумізге болады. Біріншісі-сөйлеу патологиясы бар адамдарда сөздік емес процестерді түзету, тәрбиелеу дамыту, ал негізгісі есту назарын естуді, есте сақтауды, оптико-кеңістік көрінісі, қозғалыс координациясын, қозғалыстағы тең және ритм сезімін, жеке тұлғаны тәрбиелеу және қайта тәрбиелеуді қарастырады. Екіншісі-сөйлеу бұзылыстарын түзету және сөйлеуді дамыту, демалу темпін және ритмін, сөйлеуді, фонематикалық естуді, ауызшы процесті тәрбиелеу және сол сияқты этиология, механизмдер бұзылыстың симптоматикасын және оның жою әдісіне байланысты сөйлеу бұзылыстарын ауызша процесті тәрбиелеу және сол сияқты этиология, механизмдер бұзылыстың симптоматикасымен және оның жою әдісіне байланысты сөйлеу бұзылыстарын түзетуді тәрбиелеу.

Осылайша, логопедиялық ритмика адамның қимыл-қозғалыс жүйесінің бұзылыстарымен, даму заңдылықтарын, олардың сөйлеу, есту және сөйлеу қозғалыс жүйесінің байланыстарын қарастыра отырып, түзету-тәрбиелік және қайта қалпына келтіру жұмыстарының толығына әсер етеді. Сөзбен музыканың бірігуінде қимыл-қозғалыстың дамуы толық түзете тәрбиелеу процесі болып табылады. Бұзылған функцияларды қайта қалпына келтіру және сақталған функцияларды

болашақтағы дамуы баладан жинақтылықты, ұқыптылықты, көріністердің нақтылығын, ойдың белсенділігін, есте сақтаудың дамуын талап етіп, эмоциональды-егер оқыту процесі қызығушылықты және осыған байланысты эмоциональды үн қатуды шақырса; бейнелі- қимыл-қозғалыстың көркемдік мысалын қабылдау кезінде, сөздік логикалық міндеттері ойлану мен логоритмикалық тапсырмаларды орындау жолын есте сақтау кезінде болады. Балалар мен ересектерді логоритмикалық тәрбиелеу жағымды тәрбиемен, моральды сезіммен, ақылдың қалыптасуымен, моральды ерікті қасиеттердің, тілектестікпен, өзара көмек берушілік, мақсаттылықпен тікелей байланысты. Логоритмикалық тәрбие- тұтықпаларда этикалық сезімінің байлығын қалыптастырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қ.Қ. Өмірбекова “Тұтықпа” Алматы, 2012 ж.
2. ҚР Білім туралы заңының 2-тарау, 8-бабының 6-тармақша.
3. Г.А.Волкова «Логопедическая ритмика» Владос 2002ж.
4. В.И.Дресвянников «Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с заикающимися школьниками» 1972ж.
5. Е.Ф. Шеринев, «Музыкально-двигательные занятия с коллективом заикающихся детей младшего возраста», М., 1955

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

Денисова И.А¹, Дьяченко А²,

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

irenadenisova@mail.ru

Алматы, Казахстан

irenadenisova@mail.ru

²студент 1 курса специальности «Дефектологи».Кафедра специального образования КазНПУ имени Абая.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛОГОРИТМИКИ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ

Аннотация

Заикание является одним из наиболее распространенных речевых нарушений в школьном возрасте, при этом наблюдается тенденция к их значительному росту. Изучение нарушений темпа и ритма речи является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Сложная структура речевого нарушения при заикании требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционных мероприятий. Статья посвящена исследованию влияния логоритмики с использованием мультимедиа ресурсов на развитие плавности речи у обучающихся с заиканием.

Ключевые слова: заикание, логопедическая ритмика, мультимедиа ресурсы

I.Denisova¹, Diachenko A²

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

²Student of KazNPU named after Abai

Technological and methodical aspects of rhythmic as cure of overcoming stutter

Stutter is one of the most widespread speech violations at school age, the tendency to their significant growth is observed. Studying of violations of speed and a rhythm of the speech is an object of research of medical, pedagogical and linguistic disciplines. The complex structure of speech violation at stutter demands an integrated approach in the organization and holding correctional actions. Article is devoted to a research of influence of a logoritmika on development of sound-smoothness of the speech in students with stutter.

Keywords: stutter, logopedic rimika, multiyedia resources

Аңдатпа

Денисова И.А¹. Дьяченко А²,

¹п. г. к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы аға оқытушысы

²Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 1 курс студенті,

irenadenisova@mail.ru

Логоритмика тұтығу кезінде сөйлеуді дұрыстау құралы ретінде қолданудың технологиялық және әдістемелік қырлары

Тұтығу – мектеп жасында сөйлеудің бұзылуының ең көп тараған түрлерінің бірі болып табылады, және оның айтарлықтай өсу беталысы байқалады. Сөз қарқыны мен ырғағының бұзылуларын зерттеу – медициналық, педагогикалық және лингвистикалық пәндердің зерттеу пәні болып табылады. Тұтығу кезіндегі сөйлеудің бұзылуының қиын құрылымы, дұрыстау шараларын өткізу және ұйымдастыру барысында, кешенді тәсілдемені қажет етеді.

Мақала, мультимедиялық ресурстарды пайдалана отырып, тұтығуы бар оқушылардың сөз жатықтығының дамуына логоритмиканың әсерін зерттеуге бағышталған.

Түйін сөздер: тұтығу, логопедиялық ритмика, мультимедиялық ресурстар

В настоящее время существует множество методик коррекции заикания, их количество продолжает расти [1]. Авторы первой отечественной методики логопедической работы с заикающимися детьми - Н.А.Власова и Е.Ф.Рау- рекомендовали строить работу по принципу нарастания усложнений речевых упражнений в зависимости от степени речевой самостоятельности детей. Отсюда и рекомендованная ими последовательность: 1) отраженная речь; 2) заученные фразы; 3) пересказ по картинке; 4) ответы на вопросы; 5) спонтанная речь. При этом авторами рекомендуются обязательные ритмические и музыкальные занятия с детьми и проведение разъяснительной работы с родителями. Также широко известны методики таких авторов, как Н.А. Чавелева, С.А.Миронова, В.И Селиверстов, охватывающие различные аспекты речевой деятельности.

Гринер В. А. в своей работе "Логопедическая ритмика для дошкольников" говорит о необходимости применения логоритмических занятий в логопедических группах, что является важнейшей основой для выправки не только моторики ребенка, но и его речевых недостатков. "Увязать задачи этой гимнастики с задачами исправления речи – такова цель логопедической ритмики" - пишет Вера Александровна [2].

Автором предлагаются следующие традиционные виды ритмической деятельности:

- Пение.
- Упражнения, регулирующие мышечный тонус.
- Речевое упражнение без музыкального сопровождения.
- Упражнения, активизирующие внимание.
- Упражнения, воспитывающие чувство ритма.
- Игра.
- Заключительные упражнения.

В занятиях Гринер В. А. особое значение придает упражнениям с включением речевого материала. Слово вводится:

- в форме пения, которое может быть использовано для выработки протяжности и плавности звука и для упорядочения дыхания;

- в форме заданий, связывающих разговорную речь с некоторыми элементами музыкальной речи;

- на особом месте стоят речевые упражнения без музыкального сопровождения (начиная с вопросно-ответной беседой и заканчивая пересказом, нормальной спонтанной речью);

- также в двигательные задания включается речевой материал.

Также очень важно то, что в основе всего метода лежит музыкальный ритм как организующий момент.

Как отмечает Г.А. Волкова, автор учебника по логоритмике, занятия логопедической ритмикой обязательно необходимо увязывать с плановой работой логопеда и располагать логоритмическим материалом в течение учебного года сообразно выполнению логопедической программы. Так, в периоды обследования, ограничения речи (режим молчания, шепотной речи) на занятиях логоритмикой отрабатываются слитность, плавность, переключаемость движений. Предлагаются упражнения в ходьбе, на координацию, на развитие памяти, внимания, оптико-пространственной ориентировки, зрительно – моторной координации и т.п. С периода воспитания сопряженного произношения даются задания с речью, в которых также отрабатывается плавность и слитность произношения, темп движений, выразительность, эмоциональность. [3].

Кроме того, проводя занятия по логопедической ритмике с заикающимися, необходимо учитывать как формирование различных психических процессов и функциональных систем ребенка в

нормальном онтогенезе, так и некоторые особенности развития самих заикающихся. Следует также принимать во внимание анатомо-физиологические особенности детей данного возраста, протекание их познавательной деятельности (в том числе игровой), эмоционального состояния, общительности, речи и моторной функции. [4].

Содержание логопедического занятия должно быть направлено на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, первоначального интереса к ней, на активизацию отдельных действий в связи с музыкой. Значительное место занимает развитие восприятия звучаний различной высоты, тембра, динамики. Примерное занятие с заикающимися детьми, направленное на тренировку речи и других психических функций, по Г.А.Волковой, может иметь такую схему:

- 1) вводные упражнения: различные виды ходьбы в колонне для воспитания ориентировки в пространстве, в коллективе, умения планировать движения, ходить в определенном темпе;
- 2) распевание: для воспитания речевого дыхания, напевности, автоматизации звуков в ударных слогах, сочетания пения с тактированием, координации пения с движениями рук;
- 3) пение: для автоматизации звуков, воспитания координации пения с ходьбой, с маршировкой на месте; для развития ритмического слуха, слухового внимания, памяти, понимания характера музыки;
- 4) упражнения на воспитание произвольного внимания (специальное стимулирование воспитания, быстрая и точная реакция на зрительные раздражители, развитие волевой сферы заикающегося);
- 5) упражнения на воспитание координации напевной речи с различными движениями для выработки произвольного управления своими мышцами;
- 6) слушание музыки с последующими упражнениями для развития музыкальной памяти;
- 7) игра-драматизация для воспитания яркой образности, эмоциональности;
- 8) заключительное упражнение (спокойная ходьба в колонне).

В отличие от работ Г.А. Волковой, рекомендующей представленную выше схему логопедических занятий с заикающимися, в исследованиях В.А. Гринер и Ю.А. Флоренского предлагаются следующие разделы логопедической работы с заикающимися:

I. Воспитание медленного темпа и плавных движений.

II. Связь речи с движением и музыкальным ритмом.

III. Связь движения и речи с характером ритма.

IV. Практика наступательности, решительности, смелости, в двигательнo – речевых заданиях. [4].

По сравнению с В.А. Гринер и Ю.А. Флоренским, Н.А. Тугова разделяет логоритмическую работу на кварталы. В кварталах представлены упражнения по возрастающей сложности. В первом и втором кварталах используются упражнения, развивающие четкую реакцию на сигнал. В третьем и четвертом кварталах упражнения, развивающие четкую реакцию на сигнал, усложняются: увеличивается количество сигналов, движения каждый раз заменяются новыми.

Таким образом, мы, видим, что занятия по развитию у заикающихся ритма и плавности речи и правильного речевого дыхания необходимы и полезны, так как дети часто боятся звука собственного голоса, говорят тихо неуверенно и это усиливает дефект, а именно логоритмические занятия с включением коррекционно-воспитательных помогают его исправить.

В настоящее время появляются новые методики борьбы с различными нарушениями речи. 21 век ознаменовался новым этапом в развитии общества, связанным с формированием информационной культуры. Технические устройства используются в разных видах деятельности, в том числе и коррекционно-образовательной. Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс с участием детей с расстройствами речи.

Компьютерные средства представляют для специалиста-логопеда дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка, включая заикание. Приоритетная задача применения новых информационных технологий в логопедии – это преобразование их среды обитания, создание новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Что же такое ИКТ? Информационно-коммуникационные технологии в образовании (*ИКТ*) - это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования, а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей. Они позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка и принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще

применяемых в специальной педагогике. В результате работы по внедрению информационных технологий отмечено преимущества ИКТ перед традиционными средствами коррекционного обучения:

1. ИКТ даёт возможность расширения использования электронных средств обучения, так как они передают информацию быстрее;

2. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей и способствуют повышению у них интереса к изучаемому материалу. Высокая динамика занятия способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей;

3. Обеспечивает наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста. При этом включаются три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная;

4. Слайд-шоу и видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывает затруднения: например, рост цветка, вращение планет вокруг Солнца, движение волн, вот идёт дождь;

5. ИКТ — это дополнительные возможности работы с детьми, имеющими специальные образовательные потребности. Применение компьютерной техники позволяет сделать любое коррекционное занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Как показала практика, применение компьютера на логопедических занятиях помогает:

- решить проблему дефицита наглядных пособий;
- оптимизировать запоминание учебного материала;
- создать ситуацию занимательности, заинтересованности;
- вызвать интерес и желание трудиться на уроке, не отождествляя его с дополнительным занятием по русскому языку.

Использование ИКТ при проведении логоритмических упражнений позволяет:

- использовать двуполушарный подход к обучению, когда словесные методы сочетаются со зрительными;

- задействовать как визуальный канал восприятия информации учащимися (цветовая палитра, анимационные эффекты), так и аудиальный (звуковые файлы - дикторский текст, музыка), что помогает обучающимся лучше понять и усвоить материал;

- оптимизировать процесс формирования правильной речи и коррекции ее недостатков; интенсифицировать процесс коррекции, а именно, повысить темп занятия, увеличить долю самостоятельной работы школьников. [5].

Экспериментальное исследование, проведенное нами на базе Специальной (коррекционной) школы-интерната №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи», было направлено на выявление коррекционного эффекта включения ИКТ в ритмические задания, которые являются необходимой составляющей каждого логопедического занятия с заикающимися. Все школьники, участвовавшие в исследовании, обучались в подготовительном классе и посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия 2 - 3 раза в неделю.

Первый (Диагностический) этап эксперимента состоял в изучении и оценке уровня развития плавности речи. Изучение состояния плавности речи до начала обучения проходило по следующим видам речевой деятельности: чтение, ответы на вопросы по тексту, сопоставление картинок с сюжетными линиями рассказа. Состояние плавности речи вычислялось по методике Ю.Кузьмина математически поэтапно:

- Общее количество слов минус количество слов с запинками= количество правильно сказанных/произнесенных слов.
- Качество выполнения каждого задания (Q1, Q2, Q3) вычислялось по формуле
- Состояние плавности речи до обучения (Q - start)определялось по среднему арифметическому всех результатов: $(Q1 + Q2 + Q3) / 3$

Таблица 1. Критериальный аппарат диагностического этапа эксперимента.

Вид деятельности	Критерий	Механизм уровневого шкалирования
1.чтение (100 слов)	(по методике Ю.И.Кузьмина) Доля слов, произнесенных	70%-100% - слов произносимых плавно, высокий уровень плавности речи
2. ответы на вопросы	ребенком плавно, без запинок,	50%-69% - средний уровень плавности

по тексту, 3. сопоставление картинок к сюжетным линиям рассказа	от общего количества произнесенных слов	речи До 50% - низкий уровень плавности речи
--	---	--

Критерием уровня плавности речи (в соответствии с рекомендациями Ю.И.Кузьмина) была *доля слов, произнесенных ребенком плавно, без запинок*, от общего количества произнесенных слов.

Таблица 2. Состояние плавности речи в чтении (до обучения)

№	Имя	Кол-во прочитанных слов	Сделано запинок	Кол-во правильно произнесенных слов	Состояние плавности речи
1.	Айдана С	100	36	64	64%
2.	Темырлан С.	100	30	70	70%
3.	Жанарыс Т.	100	62	38	38%
4.	Иван Т.	100	61	39	39%
5.	Ильяс Р.	100	29	71	71%
6.	Нигара С.	100	41	59	59%
7.	Диана. М.	100	52	48	48%
8.	Аружан Д.	100	22	78	78%
9.	Милана К.	100	26	74	74%
10.	Виктория С.	100	35	65	65%
11.	Мирас А.	100	37	63	63%

На втором этапе экспериментальной работы, в течение 1 месяца (10 занятий) проводилось экспериментальное обучение детей с заиканием. Система занятий была разработана с учетом результатов первой диагностики. Что подразумевало следующее:

- все участники по уровню плавности речи были поделены на 3 группы:
 - 1) с незначительным недоразвитием плавности,- плавность речи 70%-100% (4чел)
 - 2) со значительным недоразвитием плавности ,- плавность речи 50%-69% (4 чел)
 - 3) с глубоким недоразвитием плавности ,- плавность речи: менее 50%(3чел)
 - Детям с незначительным недоразвитием плавности, были подобраны и разработаны задания с использованием информационных технологий
 - Детям со значительным недоразвитием плавности были подобраны задания с подключением «ручных действий»(манипуляций) и использованием плоскостной и трехмерной настольной наглядности
 - Детям с глубоким недоразвитием плавности, согласно рекомендациям Н.Чевелевой и С.Мироновой, предлагались задания со «включением» общемоторных функций: ходьба и маршировка с прихлопами, притопами

Содержание и Методика эксперимента

При организации работы мы руководствовались рекомендациями Н.Чевелевой и С.Мироновой о том, что наглядность, применяемая в работе с заикающимися, должна постепенно «сворачиваться, сокращаться,- по мере улучшения состояния речи». В нашем случае следует говорить еще и о качестве наглядности: чем больше нарушена речь, тем более должна использоваться предметно-практическая наглядность, тем большее количество органов и систем должны быть включены в работу. При глубоком недоразвитии плавности задействуются органы и системы, относящиеся к общей моторной сфере. При значительном – подключение ручной моторики наиболее эффективно. При легком недоразвитии плавности эффективными являются упражнения с применением информационных технологий, то есть относящиеся к уровню абстрактной умственной деятельности.

Работа с 1 группой. Главной особенностью было использование компьютерных игр для развития плавности речи детей с заиканием. Каждое занятие сопровождалось работой на тренажере MULTIKID. MULTIKID является комбинацией специального программного обеспечения, интерактивного стола и учебных материалов (карточки с заданиями, таблицы, пазлы, блоки, рабочие тетради). В задачи комплекса входит общеобразовательная подготовка, развитие навыков работы с учебными материалами, навыков использования различных концепций, а также навыков коллективной работы. С помощью тренажера MULTIKID и другими мультимедийными

источниками (слайдами, музыкальным проигрывателем, различными видео) было выполнено множество упражнений для коррекции речи при заикании. Упражнения на развитие голоса, речевого дыхания, темпа и ритма проводились с музыкальным сопровождением и без него, с применением подпрограммы «Музыкальный талант». В содержание занятий включены также упражнения, содержащие только движения, без проговариваний – музыкально-ритмические стимуляции. Цель этих упражнений – нормализация дыхания, развитие чувства ритма, развитие движения. Эти двигательные упражнения положительно влияют на чувство ритма и умение пользоваться дыхательным аппаратом. Движения под музыку являются одним из эффективных методов развития моторики детей. Музыкально-ритмические стимуляции представляют собой сочетания двигательных упражнений с элементами танца. Они являются обязательным компонентом каждого занятия и проводятся под музыку, записанную на магнитофонную ленту. При выборе музыкального сопровождения предпочтение отдавалось танцевальной музыке, в которой ученики без труда различают ритмические удары. Она была веселой, зажигательной, так как именно такая музыка дает возможность детям выражать движениями ее ритмический характер. Кроме того, музыкальное сопровождение является одним из стимуляторов развития слухового восприятия. Через музыку легче передать детям различные ритмы и темп звучаний, а также выработать умение двигаться синхронно. Характер движений, выполняемых под музыку различен.

Работа со 2 группой Согласно рекомендациям Н.А. Чевелевой и М.Мироновой, детям со значительным недоразвитием плавности были подобраны задания с «подключением «ручных действий», (манипуляций) и использованием плоскостной и трехмерной настольной наглядности. Первое упражнение состояло из двух этапов, для начала ребенку было предложено две картинки, на которых был изображен поезд. Нужно было определить, чем отличаются данные рисунки (на первой картинке вагонов было больше, чем на второй), далее школьнику представляли 5 картинок с изображениями различных предметов и животных. Участник называл слова, каждое из которых имело свою длину, и размещал картинки в соответствующие составы, соотнося картинку с длиной поезда (короткие слова, например, «кот», «дом» к поезду из одного вагона, а длинные слова (ромашка, дерево, лягушка) «садились» в поезд из нескольких вагонов. Во второй серии упражнений применялись видеофрагменты. Для начала ребенку нужно было посмотреть видео (мультфильм про пчелку, песенки про стук молоточка, трактор на поле) и определить, кто или что издает звук и какой; после просмотра нужно было пропеть звуки и подобрать соответствующие движения

Работа с 3 группой. Детям с глубоким недоразвитием плавности, согласно рекомендациям Н. Чевелевой и С.Мироновой, предлагались задания с «включением» общемоторных функций: ходьба и маршировка с прихлопами, притопами. Вначале участнику было предложено прослушать Марш Прокофьева и ритмично промаршировать его. После этого во время маршировки стали подаваться различные словесные сигналы (слоги, звукосочетания) и участник, не меняя темпоритма маршировки, должен был условленным образом отреагировать на сигнал: услышав среди «случайных» слов слог «зи», нужно было хлопнуть в ладоши, услышав «за», поднять правую руку.

Таблица 3. Результаты итоговой диагностики

№	Имя	Состояние плавности речи	
		До обучения	После обучения
1.	Айдана С	64%	68%
2.	Темырлан С.	70%	75%
3.	Жанарыс Т.	38%	42%
4.	Иван Т.	39%	42%
5.	Ильяс Р.	71%	75%
6.	Нигара С.	59%	67%
7.	Диана М.	48%	50%
8.	Аружан Д.	78%	82%
9.	Милана К.	74%	79%
10.	Виктория С.	65%	67%
11.	Мирас А.	63%	68%

К итоговой диагностике стало очевидно уменьшение количества слов, произнесенных с запинками. В результате использования мультимедийных средств в ходе логоритмических упражнений к концу эксперимента состояние плавности речи участников эксперимента в среднем по группе улучшилось на 4,6%.

Проведенный эксперимент подтвердил, что логопедическая ритмика полезна детям, имеющим проблемы становления речевой функции. Очень важна логопедическая ритмика с использованием ИКТ для обучающихся с так называемым речевым негативизмом, так как эти занятия создают положительный эмоциональный настрой к речи, мотивацию к выполнению логопедических упражнений, способствуют преодолению страха речи и общения [6]. Под влиянием регулярных логоритмических занятий происходят позитивные перемены в функционировании различных систем организма ребенка: ритмической, дыхательной, речедвигательной и др. Дифференцированный подбор логоритмических приемов и применение мультимедийных средств ведут к снижению количества судорожных проявлений в речи. Практика показала, что регулярные занятия логоритмикой с применением технических устройств способствуют нормализации речи ребенка с заиканием, формируют положительный эмоциональный настрой, служат развитию навыков общения со сверстниками и взрослыми.

Список использованной литературы

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Заикание. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. - М.: Издательский центр «Академия», 2003 г.
2. Гринер В. А. "Логопедическая ритмика для дошкольников": Уч. пед. гиз., М., 1958 г.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика»: М. «Просвещение», 1985 г.
4. Цвынтарный, В.В. Радость правильно говорить / В.В. Цвынтарный. - М.: ЗАО Центрполиграф, 2004.
5. Шабала, Я. Заикание: причины и коррекция / Я. Шабала // Пралеска. – 2006 г.
6. <http://logoport.ru/10252/html>

УДК 376.3

МРНТИ: 14.29.29

Ж. Н. Дастан¹, Г. Н. Тулебиева²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500- Дефектология мамандығының 4 курс студенті

²Ғылыми жетекші: п.ғ. магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, gri_60@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

БЕЙНЕЛЕУ САБАҒЫНДА ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада бейнелеу сабағында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытудағы проблемаларын шешуді жеңілдететіндігі қозғалады. Балалардың жеке психологиялық дамуы мен ұсақ қол моторикасының дамуы балалардың байланыстырып сөйлеуінің дамуына тигізетін әсері жайында жазылған. Баланың әлеуметтік және эмоционалдық дамуына жағдай жасап, әр баланың жеке дара шығармашылық қабілеттерін ескере отырып, өзін қоршаған ортаға, адамдарға, құрбыларына, өзіне деген қарым - қатынас мәдениетін қалыптастыруы көрсетілген.

Түйін сөздер: Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар, бейнелеу сабағы, бейнелеу әрекеттері, балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту.

Аннотация

Особенности развития связной речи детей с общим недоразвитием речи на уроках изо (изобразительного искусства)

Ж. Н. Дастан¹, Г. Н. Тулебиева²

¹Студент 4 курса специальности 5В010500- Дефектология, КазНПУ им. Абая

²Научный руководитель: Магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, gri_60@mail.ru

г. Алматы, Казахстан

В статье рассматриваются проблемы развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи на уроках изобразительного искусства. В ней говорится о взаимосвязи индивидуального психологического и моторного развития детей с развитием связной речи. Показано, что каждый ребенок должен иметь

возможность культурного общения с окружающей средой, людьми, сверстниками. Логопед обеспечивает социальное и эмоциональное развитие ребенка, „принимая во внимание его индивидуальные творческие способности и потребности.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, уроки изобразительного искусства, изобразительная деятельность, развитие связной речи.

Abstract

Features of speech development of children with gsu (general speech underdevelopments) at the art lessons

Zh. N. Dastan¹, G. N. Tulebiyeva²

¹ a 4th year student, major in 5V010500- Defectology, KazNPU them. Abaya

²Scientific adviser: Master of educational sciences, National Scientific and Practical Center of special education, special teacher speech therapist, grl_60@mail.ru

Almaty, Kazakhstan

The article allows easier to solve the problem of childrens with general underdevelopments of speech, helps develop coherent speech on the art lessons. It clearly describes the development of individual psychological development of children and the development of motions of fine motor skills. Providing social and emotional development of the child, it was shown that each child has a culture of communication with the environment, people, peers and develop a kind of communication, taking into account the individual creative abilities of each child.

Keywords: children with general speech underdevelopments, art lessons, graphic activities, development of coherent speech.

Бала тілі ересек адамдардың сөйлеуі әсерінен қалыптасады және үлкен дәрежеде бала өмірінің алғашқы күнінен бастап сөйлеу тәжірибесінің жеткілікті болуына, қоршағандардың қалыпты сөйлеуіне және тәрбиелеу мен оқытуға тәуелді. [1].

Сөйлеу тілінің дамымауы әртүрлі деңгейде кездеседі. Алғашында Р. Е. Левина жалпы сөйлеу тілі дамымауын үш деңгейге бөледі. Кейіннен Т. Б. Филичева 4-деңгейді сипаттап қосады. Түзету жұмыстары да әр деңгейге сай жүргізіледі.[2].

Балаларды байланыстырып сөйлеуге үйрету әдістемесі.

Зерттеушілер балалардың сөйлеу тілі даму кезеңдерінің әр түрлі санын бөледі, оларды әр қилы атайды, олардың әр алуан жас шекараларын көрсетеді. Мысалы: А.Н.Гвоздев баланың сөйлеу тілінде әр түрлі сөйлем мүшелерінің, сөз тіркестерінің, сөйлемдердің сан алуан түрлерінің пайда болу реттілігін бақылайды және осының негізінде бірқатар кезеңдерді бөледі.

Г.Л.Розегард – бала тілінің дамуында 2 кезең ғана бөлді: 2 жасқа дейін және сөйлеу тілінің өзіндік даму кезеңі.

А.Н.Леонтьев бала тілінің дамуында 4 кезеңді белгіледі.

I кезең – дайындық – 1 жасқа дейін;

II кезең – тілді бастапқы меңгеру мектепке дейінгінің алдыңғы кезеңі – 3 жасқа дейін;

III кезең - мектепке дейінгі кезең – 7 жасқа дейін;

IV кезең мектептік – 17 жасқа дейін.[3].

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері.[2].

Балаларды байланыстыра сөйлеуге үйрету – балабақшаның, мектептің негізгі міндеті. Байланыстырып сөйлеудің түрлері (диалог және монолог). Сөздің диалогтік формасының қалыптасуы. Сәбилік шақтағы балалардың тілін дамыту сабақтарының әдістемесі. Балабақша әр жас тобындағы балалармен әңгімелесудің мақсаты.

Монологты сөзге үйрету әдістері. Ойыншыққа, затқа, картинаға қарап әңгіме құрастыру және олардың маңызы. Әңгімелердің әдістері. Көркем шығарма мәтінін қайталап айтуға үйретудегі тәрбиешінің басшылығы. Шығармаларды іріктеу. Балаларды байланыстырып сөйлеуге үйретудің әдістері.

Балалардың сөздік қорын молайту әдістемесі. Балабақшада және мектепте балалардың жас мөлшеріне қарай сөздік қорын молайту жұмысының мазмұны мен міндеттері. Балалардың актив және пассив сөздері. Сөздікті молайту сабақтарының түрлері сөздік жұмысының принциптері. Бақылау мен топ – саяхаттың ролі және оларды ұйымдастыру әдістемесі. Сөздікті молайту процессіндегі дидактикалық ойынның маңызы. Жалпылама сөздерді меңгерту.

Сөздің грамматикалық құрылысын қалыптастыру әдістемесі. Қарым – қатынас процесі кезіндегі тілдің грамматикалық құрылысын меңгерту. Есту қабілетінің мәні. Балалардың

грамматикалық дағдыларын қалыптастырудағы сабақтың ролі. Арнаулы сабақтарды, грамматикалық жаттығуларды, дидактикалық ойындарды қолдану және өткізу әдістемесі. Сабақтан тыс уақытта және күнделікті өмірде грамматикалық нормада дұрыс сөйлеуге үйрету әдістемесі.

Сөздің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеу әдістемесі. Балаларды мектепке даярлауда баланың жеке басының дамуы және сөздік қарым – қатынастың даму үшін сөздің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеудің маңызы. Дыбыстық тазалығын және мәнерлілігін қалыптастыру. Балалардың фонематикалық есту қабілетін дамыту. Сөйлеу техникасымен жаттығу тыныс алу, дауыс, дикция. Қазақ тілінің дыбыстық жүйесі туралы жалпы мағлұмат. Сабақтардың маңызы, мазмұны. Балалар сөзінің мәнерлілігін тәрбиелеу. Балалар әдебиетін пайдалану арқылы байланыстырып сөйлеуін дамыту. Балалардың сөздік, дыбыстық мәдениетін қалыптастырудағы қажетті жағдай.

Көркем әдебиетпен жұмыс істеу әдістемесі. Балаларды жан – жақты тәрбиелеуде көркем әдебиеттің маңызы. Балалардың жас ерекшелігіне қарай көркем шығармаларды іріктеу принциптері, кітаппен жұмыс істеу. Тәрбиешінің мәнерлеп оқуға даярлығы. Балаларды кітаптың мұқабасымен таныстыру. Мұқабға педагогикалық және эстетикалық талап. Сабақтан тыс уақытта кітаппен жұмыс істеу. Балабақшадағы кітап бұрышының маңызы және оны безендіру.[4].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін бейнелеу түрлері арқылы дамытып, жан - жақты жетілдіру.

В.А. Сухомлинский айтқандай: «Балалардың мүмкіндігі мен дарындылығының бастамалары саусақтарының ұшында. Бейнелеп айтқанда, саусақтарынан, шығармашылық ойын қоректендіретін өте жіңішке жылғалар сынды жіптер тарайды.Баланың қолында неғұрлым шеберлік көп болса, соғұрлым ол ақылды болады». Педагогтардың пайымдауы бойынша-барлық балалар дарынды.Сондықтан дарынын уақытында байқап, сезіп, тәжірибесінде, нақты өмірінде қолдануға мүмкіндік туғызу қажет.

Сондықтан заттық – дамытушы ортаны ұйымдастырған кезде мазмұнының дамытушылық жағын және әр баланың жеке ерекшелігін ескере отырып, шығармашылық қабілетін, байланыстырып сөйлеу тілін дамытуға бағытталғанына басты назар аударамыз. Үйде қаншама қажетсіз нәрселер бар: тіс щеткалары, поролон тарақтар, қақпақтар, пенопласт, жіптер, майшамдар т.б. Ал серуенге шыққан кезде айналада қаншама қызықты нәрселер бар: таяқшалар, жаңғақтар, жапырақтар, тастар, тұқым, баққабак гүлінің мамығы т.б. Осының бәрінен іс- әрекетке қажетті өнімді бұрыш жасақтап және оны өз қолымызбен жасап алсақ болады. Ерекше материалдар балаларды өзінің ерекшелігімен қызықтырады, «Жоқ» деген сөзді айтқызбай- ақ, не қаласа соны жасауларына және өздерінің жаңа шығармашылық қабілеттерін көрсетуге мүмкіндік береді. Балалар ұмытылмас әсер алады, жағымды көңіл күйде болады, ал олардың көңіл- күйлеріне қарай отырып не нәрсеге қуанатынын, не нәрсеге көңілі толмайтынын аңғаруға болады. Ұйымдастырылған оқу қызметінде бейнелеу өнерінің дәстүрден тыс әдістерін қолдану:

- Балалардың қорқынышын сейілтуге мүмкіндік туғызады;
- Өзіне деген сенімін арттырады;
- Ойлау кеңістігін дамытады;
- Өз ойын еркін білдіруге үйретеді;
- Шығармашылық ізденіске түрткі болады;
- Әр түрлі материалдармен жұмыс жасауға үйретеді;
- Композициялық сезімін, ырғақты, түстерді қабылдауын дамытады;
- Саусақтың ұсақ моторикасын дамытады;
- Жұмыс барысында эстетикалық сезім алады.

Балалар келесі белгілер бойынша жақсы нәтижелер көрсетті:

- Штрихтау икемділігі, түрлі түсті қарындаштармен әр түрлі сызықтарды тартуы;
- Жіңішке және жуан қылқаламмен бояуды жаға білуі;
- Негізгі түстердің, бояудың реңктерін танып, оларды араластыра білуі;
- Үлгі мен дақты жұмыста қолдана білуі;
- Өз жұмыс орнын жинай білуі;

Сонымен қатар балалардың төмен қабілеттері де байқалды:

- Бейнелеу құралдарымен тәжірибе жасау;
- Танымал сурет салу әдісінде педагогтың анық түсіндіруін күту;
- Қиялын, көркем шығармашылығын байқату;
- Суретке жеке көзқарасын жеткізу; [5].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен жұмыс істеу барысында бейнелеу әрекетін қолдану. Бейнелеу әрекеттерін қолдану сөйлеу тілін дамытуда сирек кездеседі. Сонымен қоса кез келген әрекет, менің ойымша, соның ішінде бейнелеуін дамыту сөйлеу тіліне оңтайлы әсер етеді. Әсіресе бұл жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға қажет. Қағазбен, қайшымен, саз балшықпен, бояулармен, түрлі түсті қарындаштармен әрекеттер - тек сенсорлы- қозғалғыштық жаттығулар ғана болып табылмайды. Олар балалардың қоршаған заттардың көрінісін танып білуін бейнелейді және тереңдетеді, ақыл- ойының, сөйлеу тілінің белсенділіктерінің байқалуына септігін тигізеді. Менің ойымша түзетушілік оқытудың байланысын осымен анықтайды.

Сурет салу, жапсырулар, аппликациялар және құрастырулар (конструирования) жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі оқушыларды тәрбиелеуде кең әрі көп жақты қолданады және баланың жан- жақты дамуына арналады. Бейнелеу әрекеті шындықты тануда спецификалық құрал ретінде көрініс табады, сондықтан баланың ақыл- ойының дамуына үлкен мән береді. Өз кезегінде балалардың ақыл- ойын дамыту сөйлеу тілінің дамуымен тікелей байланысты. [6].

Бейнелеу әрекеті сабақтарында, жаңа сөздермен танысуға болады, сөздерді түсінуге үйретеді, сөздерді ажыратуға және ақыр соңында, заттардың сыртқы белгілерін және қимыл- қозғалысты білдіретін сөздерді қолдануға үйретеді.

Заттық сөздер түсінікті сөздер болуы үшін, оған көп әр түрлі шартты байланыстарды әзірлеу керек, соның ішінде қимыл- қозғалыстық. Барлық қиял әрекеттер түріне мыналарға әсер етеді. Әр түрлі көрнекі құралдар, олар мерзімді түрде өзгереді және заттың атауын нақтылауды түсінуге көмектеседі, қимыл- қозғалыс әрекеттеріне, бала үлкендердің кішігірім сөзіндеріне мән беріп тыңдауына дағдыланады, ақырындап қиындатылған сөздерді айтудағы мағынаны түсінуге үйренеді, жаңа өздерді біледі, лексикалық жағын анықтайды, фонетикалық, грамматикалық түрлерін үйренеді. Сөздер баланың таным әрекеті кезінде және бейнелеу әрекетінің барлық жақтарын, кескін процестерін түсінуге көмектеседі. Өнімді жұмыста (продуктивті) балада қабылдаудың дамуы және сөзді түсінуге өте тез дамиды, үйткені сөз сөйлемдерді құру кезінде практикалық түрде қолданылғандықтан. Бұндай жұмыстарда балаға ситуативті шабуылдар жасау барысында, сөздік белсенділіктің пайда болуына әсер етеді. Ситуативті шабуыл сөздің коммуникативті бағытында қалыптасады.

Бейнелеу әрекеттерінің дамытушылық маңызы зор, көбіне бұл тәрбиелік және түзетушілік сабақтарындағы көрнекіліктерінің арқасында. Айтарлықтай, балалар сөздік мәліметтерді толығымен қабылдауы үшін, көрнекі заттардың өмірде, шынайы қолданылуы нәтижелі болады. Сабақтарда қолданылатын материалдар түзетушілік жұмыстың әр түрлі кезеңдерінде сөздік мақсаттарда және де берілген топтағы балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейіне байланысты қолданылады. Ересектердің әр түрлі сөздік комбинацияларды қолдану, белгілі бір фразаны, сөзді, мобильді және белсенді етеді. Сөздер басында баланың енжар сөздік қорына енеді, кейіннен белсенді сөздік қорына енеді. Бұл мақсатта күнделікті сабақтарда көрнекі құралдарды қолдану қажет: орындаған әрекеттерін көрсетуде сөзбен айтып түсіндіру, жабдықтың бөлшектерін және оның қимыл- қозғалыстарын, не үшін қолданатындығын түсіндіру. Материалдарды балалар жақсы меңгеруі үшін, бір жыл ішінде балаға өзіндік жұмыстарды орындауына тапсырмалар береміз, тапсырмалар сабақ алдында да сонымен қатар сабақтан кейін де берілуі мүмкін, ол тәрбиеші мен логопедтің берілген нұсқауы бойынша орындалады. Балалар материалдармен жұмысты ойын іс- әрекеті жүзінде іске асырады. Құралдарды үстел үстіне қояды немесе алып тастайды, әр түрлі қимылдар орындайды.

Жоғарыда айтып кеткендей балаларға сөздік заттарды өмірде көріп, ұстап, қимылдарды орындату оларға өте маңызды болып келеді, ал тек көзбен көрген заттармен сөздерді байланыстыруда қиналады. Балаларға заттарды беріп, сонымен іс- әрекет жасауын бұйырамыз және де қандай іс- әрекеттер орындап жатқанын сөзбен айтып беруін талап етеміз. Осылайша балада жаңа сөздер тез қабылданады да ұзақ есте қалады.

Бұл жұмыстың сөйлеу тіліндегі нәтижелігі, баланың өзі белгілі бір заттармен іс- әрекетті орындауда. М. М. Кольцеваның айтуы бойынша бұл факторлар балаға үлкен әсер етеді деген. Оның тәжірибесіндегі ерте жастағы балалар іс- қимылды білдіретін сөздерге екі есе тез әсер ете бастаған. Нәтижелі жұмыста мәтінді орындауға байланысты сөздің, қимылды білдіретін сөздермен байланысты болу керектігін белгілейтін ережелер қойылады. Сөздердің атын қолданған жеңілрек, ал оны қимылды білдіретін сөздермен айту айтарлықтай қиын: ол үшін ойыншықты немесе мүляжды және суретті қолдануға болады. Бірақ та тек суретпен қимылды сөздерді айтып түсіндіру қиынырақ. Ал сол сөздерді шынайы түрде өзі орындап көрсетсе баланың бейнелі әрекеті дамиды. Мысалы: қағаз кесу, бұрышты кесу, дөңгелек кесу. Көбіне балабақшадағы балаларға, соның

ішінде сөйлеу тілі кемістігі бар балаларға бейнелеу сабақтарында ойын мен қоса сөздік тапсырмалар тығыз байланыста жүргізіледі. Балалар айта алмаған сөздерін салып бейнелейді. Бұл факторлар Н. П. Саккулина, В. С. Мухина бойынша сипатталады. Балалар суретте бейнеленген іс-әрекетті сипаттауда, бейнеленген затқа мән береді (машина жүріп бара жатр), заттық суретке қарап сөздің көмегімен сюжет құрайды, заттарға дыбыстық еліктеу жасайды, диалог құрады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға сурет салу барысында әдейі сөздерді қабылдауға үйретеміз, кейінен сөздерін іс-әрекетпен біріктіруін қалыптастырамыз. Балаларды сөздерде қимылды, затты бөліп ажыратып айтуын үйретеміз (лента қызыл, ұзын, әдемі). Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың бейнелеу заттарды жан-жақты бағдарлай алмайды. Сондықтан бала заттың бөлшектерін ерекшелеуде, түсін және қимылын бейнелегенде (доп үлкен, дөңгелек, қызыл) үлкендердің маңызы зор (тәрбиеші мен логопедтің). Сондай-ақ, жетекші баланы тек сурет салуына ғана мән бермей, баланың елестетіп қабылдауына да назар аударады. Ол кезде әлі де балалардың өзіндік ойластыруы қалыптаспаған болады. Балаларға образды ситуацияларға кіру керек, ол логопедпен бірге жасаған сурет салудағы, жапсыруда, аппликацияда эмоционалды қабылдауын жетілдіреді. Бейнелеу әрекеттің түзетушілік-тәрбиелік міндеттері: оң қасиеттерді қалыптастырады, байланыстырып сөйлеуін дамытады, мақсатылықты, тапсырманы орындауда өздігінен орындауын қалыптастырады, талапшылдықты күшейтеді, берілген жұмысты аяғына дейін орындайтынтығын, акустикалық жағын жақсартады, бұл қасиеттер жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда қатты байқалады. Сол үшін, бала тапсырманы қалай орындаса да, балаға қажетті көңіл бөліну қажет. Осылайшы, болжамдық қызметтің барлық жағымды аспектілері сөйлеудің қалыпты дамымауында сөйлеудің әр түрлі аспектілерін қалыптастыруға үлкен әсер етеді.

Сөйлеу кемістігінің құрылымы түзету жұмыстарының көп өлшемділігін анықтайды және балаға кешенді әсер етуді талап етеді. Бұл кешенде сенсорлық қабылдауды қалыптастыру маңызды орын алады. Сенсорлы білім беру, ол бүкіл әлемді балалармен таныстыру үдерісінің негізі болып табылады және табиғат пен қоғамдық өмірдің құбылыстары туралы олардың қарапайым идеяларын дамытады. Сезімтал таным – нақты және кейіннен логикалық ойлауды қалыптастыру үшін негіз болып табылады. Ойлау мен сөйлеуді қалыптастыру үшін қажетті негіз болып табылады. Сондықтан мектепке дейінгі жастағы баланың ойы өте нақты, ол суреттерді көргенде де солай ойлайды. Демек, баланың ой-пікірін және сөйлеуін дамыту мәселесі өкілдіктер мәселесімен байланысты, яғни, сенсорлық негізде. Белгілі бір сенсорлық негізде ажаратқан болса, сөз мағынасын жоғалтады немесе сөйлеуші үшін жаңашыл адамға ие болады, яғни оның коммуникативтік функциясын жоғалтады. Тіл білімінің логикалық құрылымымен тығыз байланысты. Бірақ ең дерексіз ұғымдардың қалыптасуы сенсорлық негізді сақтайды. Бұл жағдайды бастапқы білім беру процесінде ескеру өте маңызды, үйткені процестің құрылымында сенсорлық танымның орны жасына байланысты болады. Кішкентай бала кезінде оның психикалық және дене дамуының негізі болып табылады. Проблема ауытқушылық туындағанда, проблемалар біршама өзгереді. Жеке анализаторлардың функциясын дамыту қажет (есту, визуалды, тактильді). Бірқатар жағдайларда, жұмыс тікелей түстің нысанын кеңістіктік және уақыттық көріністерін қалыптастыратын кезенді алдын-ала дамытады. Дыбыстық есту және есту қабілетін дамытатын жаттығулар, сенсорлық білімінің міндеттері баланың сөйлеуін дамыту деңгейіне байланысты. Жалпы сенсорлық бұзылулар сөйлеуді дамытудың бірінші және екінші деңгейлеріне тән. Осы кезеңде түс туралы идеяларды қалыптастыру, олардың өндірістік қатынастары туралы объектілердің нысаны.[7].

Сөйлеуді дамытудың екінші және үшінші деңгейлерінде балалардың келісілген сөйлеуі қалыптасады және фонемалық естуді дамыту бойынша жұмысты бастауға болады. Бұл деңгейде сенсорлық білім беру міндеті қалыпты сөйлеу және психологиялық дамуында бұзылысы бар балаларға арналған міндеттермен байланысады. Осылайша, сенсорлық білім беру міндеті-балаларды заттардың жеке қасиеттерімен таныстыру және айналадағы шынайы заттарды зерттеудің жалпыланған әдістерін үйрету. Сыныпта қарым-қатынас дағдыларын табысты дамыта аласыз. Вербальды қарым-қатынастың дамуы балаларының өзі жинақталуына және олар үйренген кезде белсенді сөйлеу үлгілерін біртіндеп дайындауды көздейді. Күрделі сөйлем қарапайым ұсыныс түрінде кеңінен қолданамыз: ұсыныстарды бір сөзбен немесе біріктіру кезінде сұраққа жауап түрінде, түрлі құбылыстарды салуға ауыстырылады. Байланыс сипатына сәйкес келетін әртүрлі конструкцияларды: мотивациялық, әңгіме-түсініктеме, сауалнамалық және қайталанбас сөйлемдерді салу қарастырылған. Аудиторияда, көрнекі белсенділікпен, дизайн процесінде балалардың сөйлеуін дамытуға арналған арнайы түзету тапсырмалары шешіледі,

сөздік құралы байытылады, қарым- қатынас жасау сөзі жетіледі, келісілген сөздің пайда болуы және тағы басқалары. Дизайн процесінде балалар әр түрлі көлемдік формалар, объектілердің көлемі туралы нақты түсінік алады, форманы білдіретін сөздерді, кеңістіктегі жағдайды: жоғарыда, төменде, артында, солға, оң жақта, ауызша нұсқаларды түсінуге және дұрыс ұстануға үйренеді, оны бөлек түрде алып сөз тіркесін құруға үйренеді. Аудиторияда көрнекі іс- әрекеті мен құрылысы бар, жақсы ниет пен өзара түсіністік атмосферасын қалыптастыру қажет. Бейнелеу өнері бойынша сабақ түрлері. Арнайы (түзету) жалпы білім беретін мектептегі бейнелеу өнері бойынша бағдарлама сабақтың төрт түрін қарастырады: сәндік сурет салу, тақырыпқа сурет салу, затқа қарап сурет салу, бейнелеу өнері туралы әңгімелеу. Бұл сабақтың әр түрі эстетикалық тәрбиелеуге, шығармашылық қабілеттерін дамытуға, көзқарасын қалыптастыруға өз үлесін қосады, басқаша айтқанда тұлғаны жан-жақты дамытады.[8].

Қорыта айтқанда, заттық – дамытушы ортаны ұйымдастырған кезде әр баланың жеке ерекшелігін ескере отырып, шығармашылық қабілетін, байланыстырып сөйлеу тілін дамытуға бағытталғанына басты назар аударамыз. Және де балалар сөздік мәліметтерді толығымен қабылдауы үшін, көрнекі заттардың өмірде, шынайы қолданылуы нәтижелі болады. Сабақтарда қолданылатын материалдар түзетушілік жұмыстың әр түрлі кезеңдерінде сөздік мақсаттарда және де берілген топтағы балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейіне байланысты қолданылуы керек. Бұл пәнде балалар ұмытылмас әсер қалады, жағымды көңіл күйде болады, ал олардың көңіл-күйлеріне қарай отырып не нәрсеге қуанатынын, не нәрсеге көңілі толмайтынын аңғаруға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Сатыбаев С. Халық әдебиетінің тарихы негіздері – Алматы. 1992.ж
2. Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ. Қ. Өмірбекованың редакциясымен) – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.- 495 бет.
3. «Педагогика » Разработка диагностического комплекса для обследования речевого развития детей раннего возраста » Развитие речи в онтогенезе (1бет)
4. Бақраденова А.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың ауызша сөйлеу тілін дамыту. Оқу әдістемелік құрал. Павлодар: ПМПИ баспасы, 2012.ж.
5. “Бейнелеу өнері арқылы мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілетін дамыту” Батыс Қазақстан облысы, Қаратөбе ауданы, Сулықөл ауылы МКҚК «Балапан» балалар бақшасы тәрбиешісі З. М. Джулумова
6. Курбатова Н.В. Рисование.- М., 2010.ж.
7. Бейнелеу өнері: Жалпы білім беретін мектептің 1-3 сыныбына арналған оқулық. - Алматы: Атамұра, 2010.ж.
8. Рсалдинова А.К. Көмекші мектепке арналған бейнелеу өнерінің бағдарламасы.- Алматы, 2009.ж.

УДК 376.01-053.4-056.264

МРНТИ: 14.29.29

А.Қ.Бекмағамбетова¹, Г.Б.Ибатова²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 4 курс студенті

²Ғылыми жетекшісі: п.ғ.магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы,

Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАР СӨЗІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ БУЫНДЫҚ ҚҰРАМЫНЫҢ АРНАЙЫ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

Аңдатпа

Бұл мақаладасөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар сөзінің дыбыстық буындық құрамының бұзылуы туралы сұрақтарды арнайы әдебиеттерде қарастырған.

Түйін сөздер: сөздің дыбыстық – буындық құрамы, сөздің буындық құрамын меңгеруі.

Аннотация

Исследование нарушения звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи в специальной литературе

В статье рассматриваются вопросы нарушений звуко - слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи .

Ключевые слова: звуко-слоговая структура, усвоение слоговой структуры слова

Abstract

Investigation of violations of the sound-syllabic structure of preschool children speech with general underdevelopment

A.K.Bekmagambetova¹, G.B.Ibatova²

¹ a 4th year student, major in 5V010500-defectology, KazNPU them Abaya

²Scientific adviser: Master of educational sciences, National Scientific and Practical Center of special education, special teacher speech therapist
Almaty, Kazakhstan

In the article there are the questions of the study violations of the sound - syllabic structure of speech in preschool children with General underdevelopment of speech in literature.

Key words: sound - syllabic structure, assimilation of syllabic structure of a word.

Өз кезінде И.А.Сикорский осы мәселеге көлің бөлген. И.А.Сикорскийдің мәліметтері қызықты, себебі бөлек дыбыстарды меңгеруіндегі қатынасына қарай процессті өз бетімен сөздің буындық құрамын түсінуін айтып отыр [1].

А.И.Гвоздев осы еңбегінде «Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка» қалыпты сөйлеу тілі дамыған балалардың сөздік құрамын меңгеруі мәселелерін қозғайды [2].

Мектепте оқитын ересек және мектепке дейінгі жастағы балалардың арасындағы ең көп тарағаны-дыбыстарды айтудағы ақаулықтар. Бұл топтағы есту қабілеті дұрыс балалар жеке дыбыстарды, бір немесе бірнеше ызың және ысқырық, ызың және аффрикаты дыбыстарды мысалы, дұрыс айта алмайтындығы байқалады.

Бұл балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық жағын мұқият тексерген кезде олардың кейбіреулерінің дыбыстарды айтуының, сөздің құрамындағы буындық ырғақтың, дыбыстық түсінігінің барлық элементтерінің жиынтығының қалыптаспағандығын көрсетті. Бұл сияқты ауытқулардың ерекшеліктері баланың оқу мен жазу дағдыларын меңгеруіне әсерін тигізеді.[3]

Сөздің буындық құрамымен және фонетикалық жағын толығымен меңгерудегі қатынасын Т.Г.Егоров ескертіп айтқан [4]. Дыбыстың сөзде белгіленуіне әсер ететін мәселені талдай отырып, осы автор дыбыстық ортамен, сөздің буындық және ритмикалық құрылысын атайды: балаға сөздегі екі күрделі дыбысты ашық буынды екі әріпті немесе бір әріпті қатарды белгілеу оңай болады және жабық үш әріпті буынды сөзді талдау қиынырақ және дауыссыз дыбыстары бар сөздер одан да қиындау болып келеді.

Қалыпты сөйлеу тілі дамыған баланы Н.С.Жукованың кестесі бойынша келесі кезеңдерге бөліп қарастырған:

- 1 жас, 3 ай – 1 жас, 8 ай бала көбіне естіген сөздегі буынды айтады немесе бірдей буындарды: га-га, ту-ту;
- 1 жас, 8 ай – 1 жас, 10 ай буындарды тастап кетіп айтады: алақай (ақай);
- 1 жас, 10 ай - 2 жас, 1 ай әлі де буындарды тастап кету байқалады: тобус (автобус);
- 2 жас, 1 ай – 2 жас, 3 ай көп буынды сөздерде көбіне бастапқы буынды тастап кетеді: даһар (айдаһар)
- 2 жас, 3 ай – 3 жас бұзылыс көп байқалмайды, көбіне естімеген сөздерде болмаса.

Сөйлеу тілі бұзылысы кезінде берілген жас ерекшелік бұзылыстары 3 жастан кейін де кетпейді, керісінше, анық көрінетін тұрақты сипаттама алады.

Аномальді бала тілінің алғашқы сөздері келесі классификация бойынша бөлуге болады:

- Дұрыс айтатын сөздері: мама, бер;
- Фрагментті сөздер: ойшық (ойыншық);
- Бір затты немесе бір әрекетті білдіретін сөзде: би-би;

А.К.Макарова және Н.С. Четверушкина сөздің дыбыстық құрылымын келесі этаптарға бөледі [5]:

- Буындардың санының бұзылуы;
- Сөздегі буындардың қайталануының бұзылуы;
- Бір буында тұрып қалу;
- Сөздердің бөліктерін біреуіне біріктіру;
- Антиципация;
- Контоминация;
- Бір буында басқада қолдану;

Сөздің буындық құрамы – сөздегі буындардың қатынасы және өзара байланысы.

Баланың ауызша сөйлеу тілін түзету жұмысы дұрыс болуы үшін алдын-ала тиянақты түрде тексеру керек. Негізінен, осы балаларда психикалық функциялары дұрыс қалыптаспаған болып шығады, соның ішінде: логикалық ойлауы, естіп және көріп қабылдау зейіні, жүйке жүйесінің тез шаршауына байланысты жұмыс жасау қабілетінің төмен болуы, таныдық белсенділігінің төмен болуы байқалады.

Сөздің дыбыстық буындық құрамын дамытуындағы бұзылыс баланың ауызша сөйлеу тілін қалыпты дамуына кедергі келтіреді (сөздік қорын молайтуға, түсініктерін меңгеруге) және қарым-қатынасқа түсу кезінде кедергі келтіреді, сонымен қоса, әлбетте, дыбыстық талдау мен сауат ашуды оқытуда бөгет болады. Сөздің буындық құрамы, бөлек дыбыстарды меңгерумен тікелей байланысты емес. Тіпті, бөлек дыбыстарды дұрыс айтқан жағдайда да, (бөлек сөйлемде) дыбыстардан құралған сөздің буындық құрамы алыс және жақын болса да бала дұрыс айтпайды. Дыбыстық - буындық талдауының бұзылуы төмен деңгейде болса да, бұл жағдайда қиыншылықтары кездеседі. Берілген сөздің бірінші немесе соңғы дауыссыз дыбыстарын ата деген тапсырманы орындаған кезде, бала көбінесе буынды ажыратып айтады. Сөздің реверсі (алмастыруы) байқалады, мысалы **шар** деген сөзде бірінші дыбыс **Р** деп жауап береді.

Сөздің буындық құрамы бойынша салыстыру, сөздегі дыбыстың санын анықтау, екінші, үшінші, төртінші дыбысты атау қиынға түседі.

Дауысты дыбыстарды, сонымен қатар сөзде қатарынан келген бірнеше дауыссыз дыбыстарды тастап кету, сөздегі дыбыстарды ретімен айтқан кезде сөз реверстері («бас» деген сөзде – с, а, б) осы балаға тән қателері болып саналады.

Сөздердің дыбыстық және буындық құрамы бұрмаланған кезде көптеген ізденулер пайда болады, бала өзінің сөйлеуінің өнімділігіне сенімсіз, адекватты кинестезияларды іздейді: асық – «сық», «асық», «аасық» т.б. Дыбыстарды диффузды түрде ажырата алмай қабылдаудың арқасында сөйлеген кездегі қателер пайда болады. Бала біртіндеп өз қателерін түсіне бастайды: «Жоқ, мен дұрыс айтпадым».

Дыбыстардың дұрыс айпауын, бұрмаланған сөздерді жазып алады. Құрылысы бұзылған сөздер мен буындардың түзетілуі жеке дыбыстардың айтылуындағы ақаулықтарға қарағанда біраз қиындыққа түседі және әжептеуір ұзаққа созылады. Балада бұндай ақаулықтардың жиі болуы оның жалпы сөйлеу тілінің толық дамымағандығын көрсетеді.

Кейде бала өзіне таныс сөздердің барлығын байланыссыз айтуы мүмкін (логоррея), естігенін сөзін немесе сөз тіркесін қайталайды; бұрын немесе осы сәтте естіген сөздерді қайталайды — эхололия. Мағынасын түсіне алмай, бала сөздермен, сөз тіркестерін жаңғырық тәрізді қайталайды. Эхололиялық түрде айтылған сөздерін бала түсінбейді және есінде сақтамайды.

Сөздерінде екпін қоюдағы қателер, дыбыстарды дұрыс айтпай кету, буындарды алмастыру, бұрмалау байқалады. Көп жағдайда бұрмалау мен алмастыру тұрақсыз сипатта болады, бала сөзді әрбір жаңа қайталауында бұрмалаудың жаңа түрін айтуы мүмкін. Сөздердің эквиваленттері (дыбыстық кешендер) заттармен сәйкестене бермейді. Экспрессивті сөйлеу тіліндегі бұрмалаулар өзінің және айналасындағылардың сөйлеу тілін қабылдаудың жеткіліксіздігінен болады.

Тексеру

Тексеру барысында сөздің буындық құрамын тексеруге ерекше көңіл бөлінеді. Сөздің буындық құрамының бұзылуының төмендегідей түрлері кездеседі:

- буын санының қысқарылуы (бапан-балапан);
- буындарды жеңілдету (үтель-үстел);

- буын қосу (қарағаш–қарағаш);
- буындарды ұқсастыру (парамал-орамал);
- буын, дыбыстардың орнын ауыстыру (ас-қа-бақ – аспабақ).

Кейбір балалардың сөздің буындық құрылысының бұзылатындығы байқалады. Бұндай балалар сөйлеу тілінде сөздің дыбыстары мен буындарының орындарын ауыстырып шатастырады немесе мүлдем айтпай түсіріп қалдырады немесе керісінше артық дыбыстарды және буындарды қосып алады. Мысалы, “ескек” сөзін “екесек” деп, “кітап” - “каптап”, “бұтақ” - “бақ” деп өзгертеді. Осының барлығы сөздің құрамындағы буындардың және дыбыстардың шатасып, сөздің буындық құрылысының бұзылғандығын көрсетеді. Бұндай жағдайлар әсіресе үндестігі жағынан ұқсас дыбыстардың қатар келуінің салдарынан немесе қос сөзден құрылған күрделі тіркестердің қиындығынан жиі болады. Сондықтан баланың сөйлеу тілін тексерген кезде берілетін тапсырмадағы сөздерді үндері ұқсас дыбыстардың, сөздердің, қос сөзді қиын тіркестердің, сөздің басында, ортасында, соңында дауыссыз дыбыстардың қатар келіп айтылуын қиындататын құрылысы әр түрлі буындардан тұратын сөздерден іріктей білу қажет. Бала алдымен бейнелі суреттегі көрсетілген оқиға желісін өз сөзімен өз бетінше айтып береді, сосын айтқан сөзін қайталайды. Балаға берілген бейнелі суретте тексеруге пайдаланатын сөздер көптеп кездесетін болу керек. Мысалы, кітап, дәптер, ескек, милиционер, шар, бұтақ, бала, тарақ, жапалақ, теңіз, терезе, бүлдірген, қарлығаштар, т.б.

Тексеруге қажет сөздер мектептің немесе мектепке дейінгі мекемелердің бағдарламасына сәйкес құрастырылады. Сонымен қатар сөйлеу тілі бұзылған балаларға сөздік-буындық құрамы қолжетерлік, қолайлы болуын ескеру қажет. Тексеру қорытындысын талдау барысында сөз қорында қандай лексикалық топтардағы сөздерді қолданбайды, алмастырады, қандай сөздерде қателер кездесетініне көңіл бөлу керек.

Буындық талдау мен жинақтауын тексеру:

- 1) Сөзді буындарға бөлу (шапалақтап, тақылдатып). Қолдың оң жақтан солға қарай және керісінше сол жақтан оңға қарай қимылымен буынға бөлу. Алақанмен аятыңғы иектің қозғалуын қадағалап, буынға бөлу.
- 2) Сөздегі дауысты дыбыстарды табу (атау). Сөзде қанша дауысты дыбыс болса, сонша буын болады.
- 3) Дауысты және дауыссыз дыбыстарды ажырату – логопед дыбыстарды (дауысты, дауыссыз) айтқан кезінде балалар керекті дыбысты естігенде жалауша көтереді (сөздегі дауысты және дауыссыз дыбыстарды атау, дауыссыздарды айтқандағы кедергілерді түйсініп айту).

Буындағы дауысты дыбысты атау: ах, ус, ма, да, кра, аст, зол.

- а) буындағы тек дауысты дыбысты ата;
- ә) буынның дауысты дыбысына сәйкес әріпті көтер;
- в) буындардың тек дауысты дыбыстарын жаз;
- г) берілген дауыстымен буын ойла.
- ғ) буындағы дауысты дыбыстың орнын тап және сәйкес әріпті көрсет.

д) дауысты дыбыс 1-ші, 2-ші, 3-ші орында тұратын буындар айт.[6]

Бастапқы кезде жеңіл тапсырмалар беріледі.

Жаттығулар түрлері: (дыбыс) буын деңгейінде: керек емес буынды ата: па-ба-па-па;

Бірдей буындарды қайтала: на-на-ны-на;

Қайталанған дыбысты ата: на-ны-ну; ас-ап-ат; по-но-то;

«жаңғырық» ойынының әр түрлі түрі: соңғы буынды ата: сөм-ке;

«шынжыр» ойынының әр түрлі түрі: соңғы буыннан, жаңа сөз айтамыз: дәп-тер*тер-ме; сыр-ға*ға-рыш;

Бір дыбысты өзгерт: доп-дос; қал-қол;

Сөздің дыбыстық-буындық талдауын қалпына келтірудің кейінгі кезеңдерінде жеңіл сөзжұмбақтар шешеді, көп буынды сөздердің әріптерінен қысқа сөздер құрастырылады, күрделілігі әр түрлі хаттар, шығармалар жазылады, күнделіктер толтырылынады, т.с.с.

Сөйлеуді түсінуінің ақауларын жою әр түрлі тапсырмаларды орындау арқылы іске асады: зейінін дамытуға, бір заттан екінші затқа назарын аудару, «провокациялық» тапсырмалар беру (логопед науқастың алдында жатқан заттардың арасында жоқ затты көрсетуін талап етеді), фразаны сюжетті суретпен сәйкестендіру.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бала өз бетімен сөздің буындық құрамын айтуын меңгере алмайды, сонымен қоса ол бөлек дыбыстарды айтуы да меңгере алмайды. Сол себептен де ұзақ әрі үздіксіз жұмыс жүргізу керек. Бұл жұмыс топтық және жеке сабақ түрінде жүргізілуі керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. С и к о р с к и й И. А., Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены, кн. 2, Киев—Харьков, 1899—1900.
2. Гвоздев А. Н., Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка, М., 1948.
3. Өмірбекова Қ. Қ., Өмірбекова С.Ж. Фонетикасы, фонематикасы толық дамымаған балаларды оқыту және тәрбиелеу бағдарламасы. – Алматы, 2004.
4. Егоров Т.Г., Очерки психологии обучения детей чтению, М., 1953
5. Четверушкина Н. С. Система коррекционных упражнений по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.
6. Ибатова Г.Б Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету- логопедиялық жұмысы: әдістемелік нұсқау. Алматы: 2015

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.25

Мирзахмедова У.А. ¹, Жайлаубек Ш.Е.²

¹п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан uljan-192@mail.ru

²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының 3 курс студенті zhailaubek.sh@mail.ru

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Педагогика білімді, білік және дағдыларды жетік игеруге бүкіл оқу курсы арқылы қол жеткізеді деп санайды. Арнайы дидактикалық қағидатты оқытудың қолжетімділігі, оқушылардың оқу деңгейін, олардың жасын және жеке ерекшеліктерін ескеретін оқу үрдісінің құрылысын болжайды. Осыған сәйкес педагогикалық негізделген бағдарламалар, оқулықтар және оқыту әдістері әзірленді.

Дидактикада қолжетімділік ережелерді сақтау арқылы: жеңілден қиынға дейін, белгісізден белгіліге, жақыннан алысқа, қарапайымнан күрделіге дейін қамтамасыз етіледі. Балалардың білімінің саналы және сапалылығы әр түрлі сенсорлық тәжірибе, көрнекі сурет пен жарқын мысалдардың қоры, барлық фактілер мен құбылыстардың арасындағы байланыстар арқылы көрсетіледі.

Көрмейтін және көру қабілеті нашар балаларға арналған мектептерде тәжірибелік сабақтар мен тәжірибелік қызметте алынған білім, білік және дағдыларды қолдану ерекше маңызды. Педагогикалық жұмыста балалардың жеке дамуының ерекшеліктерін ескере отырып педагогикалық әсер студент жеке және дифференциалды тәсілі бойынша жүргізіледі.

Түйін сөздер: арнайы дидактика, көрмейтін балалар, көру қабілеті зақымдалған балалар, оқыту әдісі.

Аннотация

Мирзахмедова У.А.¹, Жайлаубек Ш.Е.² –

¹М.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая uljan-192@mail.ru

²студентка 3 курса по специальности 5В010500 Дефектология zhailaubek.sh@mail.ru

Методы обучения детей с нарушениями зрения

Педагогика считает, что прочное усвоение знаний, умений и навыков достигается всем ходом обучения. Доступность обучения - дидактический принцип, предполагающий такое построение процесса обучения, при котором учитываются уровень подготовки учащихся, их возрастные и индивидуальные особенности.

В соответствии с этим принципом разрабатываются педагогически обоснованные программы, учебники, методы обучения. Отметим, что доступность обеспечивается соблюдением дидактических правил: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от простого к сложному. Знания тем прочнее, чем сознательнее работа учащихся, чем богаче и разнообразнее сенсорный опыт, запас наглядных образов и ярких примеров, чем больше связей установлено между фактами и явлениями.

Для незрячих и слабовидящих обучающихся особо важное значение имеют практические упражнения и применение усвоенных знаний, умений и навыков в предметно-практической деятельности, а также индивидуальный, дифференцированный подход в обучении, благодаря которому в учебной работе с коллективом детей достигается педагогическое воздействие на каждого ребенка с учетом особенностей его развития.

Ключевые слова: специальная дидактика, незрячие дети, слабовидящие дети, методы обучения.

Abstract

Mirzakhmedova U.A.¹, Zhailaubek Sh.E.²

¹*m.p.s., teacher, Abai KazNPU uljan-192@mail.ru*

²*Student of 3th course on specialty 5B010500 Defectology*

zhailaubek.sh@mail.ru

Methods of training of children with infringements of the sight

Pedagogics believes that strong mastering of knowledges, skills is reached by all run of training. Availability of training didactic principle assuming such construction of process of training, at which the level of preparation of trainee, their age and special features are taken into account.

Pursuant to that principle pedagogically justified programs, textbooks, methods of training are developed. We will note that availability is supplied by observance of didactic rules: from easy to difficult, from known to unknown, from close to far, from simple to difficult. Sensor experience, stored up knowledges that stronger, than more conscious work of trainee, than richman and diverse than evident images and vivid examples, than more communications it is installed between facts and phenomena.

For schools of blind and visually impaired especially important value they have practical exercises and application of acquired knowledges, skills in subject-practical activity. Individual, varied approach in training is which in study with the collective of children pedagogical influence on of each child is reached in view of features of his development.

Key words: special didactics, blind children, visually impaired children, methods of training.

Арнайы дидактика - психофизикалық дамуындағы ауытқушылықтары бар тұлғаларды оқыту және оқытудың теориясы, міндеттері, принциптері, мазмұны, әдістері, педагогикалық процесті ұйымдастыруды анықтаушы. Арнайы дидактиканың құрамдас бөлігі - көрмейтін және нашар көретін балаларды оқыту мен оқытудың теориялық негізін айқындайтын тифлодидактика. Тифлодидактика философия, әлеуметтану, логика, психология, анализаторлардың физиологиясы және жоғары жүйке қызметі, ақпараттық теория және математика сияқты басқа ғылым салаларымен тығыз байланыста.

Көрмейтін және нашар көретін балалар дамуының ерекшеліктері қалыпты көруді дамытудың жалпы даму заңдылықтарының аясында ғана анықталады. Ақыл-есі мен физикалық дамуындағы әртүрлі ауытқулардың болуы, ең алдымен, баланың жалпы даму заңдылықтарының бірыңғай, бір-бірімен байланысты жүйесінде өзгерістердің болғаны туралы айтады. [1]

Көру қабілеті нашар және қалыпты көру қабілеті бар балалардың психикалық және физикалық дамуын салыстырмалы түрде зерттеу өте маңызды, өйткені ол көру патологиясы бар балалар дамуының жалпы үлгілерін және ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. [3]

Дамудың бұзылулары әр түрлі сапалылық деңгейлерге ие болуы мүмкін. Осылайша, көру қабілетінің бұзылуы толық немесе ішінара болуы мүмкін, сонымен қатар басқа аурулар негізінде жиі күрделене түседі. Бірінші жағдайда мұғалім көрмейтін баламен, екінші жағдайда - көру қабілеті нашар балалармен, үшінші жағдайда - көрмейтін немесе нашар көретін, ауытқушылы бар балалармен жұмыс жасау. Мұның бәрін есепке ала отырып, тифлопедагогика балаларға сараланған көзқарасты жүзеге асырады, бұл көрмейтін және көру қабілеті нашар балалардың когнитивтік, жеке, қозғалыс сферасы, физикалық дамуының, ақпараттық-коммуникациялық қызметінің ерекшеліктерін, қасиеттерін ашуға мүмкіндік береді. [2]

Білім беру мен оқытудың оң нәтижелеріне сүйене отырып, көрнекі кемістігі бар балаларды дамытуда ауытқуларды түзету, тифлодидактиканың көрмейтін және көру қабілеті нашар адамдарға білім беру мен тәрбиелеудің оптимистік көзқарасын ұстанады. Мұғалім баланың мүмкіндіктері мен денсаулық мүмкіндігіне сүйенетін болса, педагогикалық үдеріс ең нәтижелі екендігі анықталды. Салауатты күштерді жұмылдыру, резервтік мүмкіндіктерді іздестіру оның дамуындағы ауытқулардың коррекциялануына және компенсациялануына ықпал етеді.[4]

Оқыту әдістері. Бұл тұжырымдаманың әр түрлі анықтамалары бар. Негізінен олардың мазмұны - оқу әдісі оқытудың мақсаттарына жетуге бағытталған мұғалім мен оқушылардың өзара байланысты әрекеттерінің реттелген жолдары болып табылады.

Қазіргі уақытта дидактикада оқыту әдістерінің классификациясы бойынша әр түрлі көзқарастар бар: 1)балалардың білім алатын ақпарат көздері бойынша (ауызша, көрнекі, практикалық); 2)дидактикалық тапсырмалардың сипаты және шешімдері бойынша (жаңа білім игеру тәсілдері, білімді нығайту, дағдыларды қалыптастыру, білімді тексеру және бағалау); 3) оқытушы мен оқушының басым әрекеттерінің сипаты бойынша (мұғалімнің білім беру әдісі, оқушылардың өзіндік жұмыс әдісі) және т.б.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту әдісінің өзіндік ерекшелігі бар. Тифлопедагогикада балалардың дамуындағы ауытқуларға коррекциялық және компенсациялық жұмыстарды жүргізуде жалпы білім беру әдістерімен қатар арнайы әдістер қолданылады. Жалпы және арнайы әдістерді қолдану қажеттілігі балалардың танымдық белсенділігінің сипаты мен ерекшелігіне байланысты анықталады. Осылайша, алғашқы оқыту процесінде сенсорлық және ауызша байланыс жүйелерінің бұзылуын түзетуге назар аударылады. Сондықтан, білімді терең меңгеру үшін оқу материалын түсіндіруде сөзді, кескінді және тәжірибелік әрекеттерді біріктіріп, олардың әрекеттеріне білім басшылық ете отырып, бір-бірімен тығыз қарым-қатынаста болуына және өзара әрекеттесуіне мүмкіндік беру, ауызша оқыту әдістемесі реттеуші, басқарушы рөл атқарады және бұзылған функцияларды түзетуге үлесін қосады. [5]

Дәстүрлі оқыту әдістерінің қолдану ерекшеліктері мен қысқаша сипаттамасы((ауызша, көрнекі, практикалық).

Басты оқыту әдісіне -ауызша оқыту әдістері кіреді. Ауызша оқыту әдістемесінің ақпарат алуда кең таралған түрлеріне кіреді:әңгіме, мұғалімнің әңгімесі, оқу құралы, баспа мәтіндері мен иллюстрациялар, жазбаша және ауызша жұмыстар, радио және телеарналар, «сөйлейтін» кітаптары, мектеп дәрістері.

Сөйлесу білім алудың маңызды көзі ретінде қатысушылардың ойлау әрекеттеріне бағытталған сұрақтарды мақсатты түрде таңдауға мүмкіндік береді. Сөйлесу әдісі кезінде себеп-салдарлық қатынастар, зерттелген материалдың логикалық-дидактикалық негіздері, алынған білімді жалпылау қарастырылады. Мұғалім оқушылар сөзді қаншалықты дұрыс қолданатындығын, ойын дәлелдеу әдістерін, терминологияны, негізгі тұжырымдарды, заңдарды, ережелерді меңгергенін, бейнелі сөйлеу әдістерін қолдана алатынын қалай және қаншалықты дұрыс білетінін бақылайды.

Оқытушының әңгіме әдісі ауызша оқыту әдістерінің бірі ретінде көптеген тақырыптарды зерттеуде қолданылады. Ол нақты материалды дұрыс таңдауды, оны бөліктерге нақты бөлу арқылы қатаң логикалық жүйелілікте көрсетуді көздейді. Әңгімелесу кезінде толық сенімді фактілер бар, ғылымның соңғы жетістіктері, олардың өмірмен байланысы көрсетіледі. Оқулық, баспа мәтіндері, иллюстрациялармен жұмыс жасауға көп көңіл бөлінеді. Қазіргі уақытта көрмейтін және көзі нашар көретін балаларға арналған барлық оқулықтар арнайы таңдалған, бейімделген иллюстрациялар және дидактикалық материалдармен жарияланады. Көзі көрмейтін және көзі нашар көретін балаларға арналған оқулықтар жалпы мектептің оқулықтарынан ерекшеленетіндігін ескере отырып, оқушыларды ең басынан бастап оқулықтардың құрылу реттілігімен таныстыру қажет.

Көру қабілеті нашар балаларды оқытуда көрнекілік әдістеріне ерекше назар аударылады. Бұл әдістер сенсорлық тәжірибені қабылдауын, зейінін дамытуды, есте сақтауын қалыптастыру арқылы жетілдіреді. Көрнекіліктерді пайдалану ол сенсорлық тәжірибені байытуға, идеяларды нақтылау және көрнекі-бейнелік ойлауды дамытуға бастапқы сыныптарда ең тиімді қолданылады. Орта және жоғары сыныптарда көрнекіліктер логикалық ойлаудың жоғары деңгейін талап ететін теориялық біліммен үйлестіріледі.

Көрнекілік принципін дұрыс қолдану көрмейтін және көру қабілеті төмен балаларға білім беру үшін маңызды. Көрудің толық немесе ішінара бұзылуы сөзсіз сыртқы әлемді танудың

сезімталдылық негізін тарылтады және қауіпсіз анализаторларды неғұрлым толық пайдалануды талап етеді. Осыған байланысты дәстүрлі көрнекі құралдар ғана емес, сонымен қатар арнайы көрнекілік құралдары пайдаланылады. Көру ауытқушылығы бар балаларды оқытудағы көрнекілік - олардың танымдық қабілеттерін және эстетикалық білім беруді дамытудың нақты құралы, жаңа білім көзі және айналасындағы әлем туралы идеяларды қалыптастыру болып табылады. Көрмейтін және көру қабілеті нашар адамдар көрнекіліктердің,оның ішінде табиғи заттардың мөлшерін, рельефті және жалпақ баспа суреттерін, үлгілерін, модельдерін және құралдарын қабылдауда қиындықтарды бастан кешеді. Мүлдем көрмейтін оқушылар үшін негізінен сипап сезу жүйесін пайдалану арқылы үйренетін көрнекі құралдар қолданылады. Оларға табиғи объектілер, модельдер, макеттер, рельефті глобустар, карталар, суреттер, сызбалар мен диаграммалар кіреді. Көрнекілік құралдары мүлдем көрмейтін балаларға сыртқы әлемнің тірі және тірі емес нысандарын түсінуге көмектеседі. Оптикалық сигналдарды дыбыстық және сезімтал дыбыстарды (дыбыстық-оптикалық саңылау, фотоэлектрлік сигнал беру құрылғысы және т.б.) түрлендіретін құралдар мен бейімделімдер мүлдем көрмейтін балаларды оқытуда маңызды рөл атқарады. Олардың көмегімен көру қабілеті зақымдалған балалар ыдыстағы сұйықтық деңгейін анықтай алады, химиялық элементтердің байланысының бар екеніне көз жеткізіп, электр тізбегіндегі ток, кернеу, қарсыласу шамасын өлшейді.

Нашар көретін балалар көрнекі құралдарды белгілі бір мөлшерде, боялуымен, түс қанықтығымен, фондағы нысанның орналасуымен және көру қабілетін сақтау талаптарына сәйкес қабылдайды.

Оқытудың көрнекілік әдістеріне -айналадағы объектілер мен құбылыстарды бақылау, көрнекіліктерді қабылдау (табиғи нысандар, үлгілер, муляждар, модельдер және т.б.).

Жалпы мектепте көрнекіліктің ең кең таралған тәсілі –сабақты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін демонстрация. Көру қабілеті нашар адамдар үшін бұл әдіс елеулі шектеулерге ие, себебі оқушылар қашықтықтан, тұтас және бір мезгілде көптеген көрсетілетін объектілерді, үрдістер мен құбылыстарды бақылай алмайды.[7]

Сондықтан, осы санаттағы балаларды оқыту үшін әр түрлі таратылатын таратылымдарды кеңінен қолданады, бұл әрбір оқушыға суретті қарау үшін уақыт пен оңтайлы қашықтықты анықтауға мүмкіндік береді.

Көзі көрмейтін және көру қабілеті нашар балаларға арналған мектептердегі тиісті білім беру мақсаттары оқушыларға практикалық іс-әрекеттер негізінде өз тәжірибелерін байытуға мүмкіндік беретін зертханалық тәжірибе болып табылады.

Белгілі бір үдерісті тану болып –мектептегі эксперименталды жұмыстарды жүргізу, тәжірибелік дағдылар мен икемдерді қалыптастыру, мұғалімнің айтқандары немесе кітаптар мен оқулықтар мұғалімнің ұстанымының дұрыстығын дәлелдейді.

Оқудың практикалық әдістері оқушылардың мақсатты бағытталған әрекеттерінің, білімді меңгерумен қарастырылады.

Көрмейтін және нашар көретін балаларға арналған мектептің мақсаты білімді үйренудегі формализмді болдырмау. Мектептердегі тікелей сезімдік тәжірибенің кедейлігіне байланысты оқытудағы білімді меңгерудің тиімді әдістерін қолдану өте өзекті болып табылады. Практикалық әдістер объектілердің, процестердің және қоршаған ортадағы құбылыстардың, әлемнің жалпы бейнесі, адамның табиғатқа деген қатынасы туралы тұтас және мазмұнды идеяларды қалыптастыруға ықпал етеді.Осының барлығы көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте маңызды түзету-тәрбиелік мағынасына ие.[6]

Табиғи құбылыстардың сұлулығынан туындаған жоғары эстетикалық әсерлер, олардың шығармашылық жұмыстарындағы(суреттер, мүсіндік бейнелер және т.б.) қайтадан қалыптасуы эстетикалық талғамдардың дамуына, эмоционалды-ерік-жігер тәжірибелерін арттыруға, психикалық белсенділікті дамытуға, қиялды жаңғыртуға және шығармашылық жадыға ықпал етеді.Көру қабілеті терең зақымдалған балаға, қоршаған әлемде пайда болған құбылыстар мен процестерді таныстыру және түсіндіру, олар үшін өте қуанышты эмоционалдық әсерін тудырады

Физикалық, химиялық, биологиялық және басқа заңдылықтарды білу ғылымның негіздерін зерттеуге және әлемнің толыққанды бейнесін түсінуге кешенді көзқарасты қажет етеді.Бұл тек ауызша оқыту әдістерімен ғана жұмыс жасау кезінде мүмкін емес.Оқу материалдарын тиімді зерттеу білім беру саласындағы білімнің жаңа мәселелерін тудырады, бұл оқушылардың зерттелген үрдістер мен құбылыстарға белсенді шығармашылық қарым-қатынасын талап етеді. Бұл негізінен балалардың танымдық мүмкіндіктерін дамытуда эргономикалық шарттар мен техникалық құрылғыларды талдауда іске асырылады.[5]

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
2. А.Г. Литвака. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. - Л., 1981
3. Ермаков В.П. Обучение слепых и слабовидящих школьников. - М., 1989.
4. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. - М., 1973.
5. Крылова Н.А. Методические приемы и способы обучения чтению слабовидящих учащихся подготовительных классов // Совершенствование процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой. - М., 1986.
6. Федяй Г.Ф. Сравнительная эффективность форм сочетания слова учителя со средствами наглядности на уроках химии в школах для слабовидящих детей // 7. Совершенствование процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой. - М., 1986.
8. Чигринова И.П. Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих. - Киев, 1986.

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

I. Denisova¹,

¹ candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education.
Kazakh National pedagogical university named after Abai.
Almaty, Republic of Kazakhstan
irenadenisova@mail.ru

CORRECTION OF PRONUNCIATION OF EARLY SCHOOL STUDENTS WITH DIZARTHRIYA BY MEANS OF CORRECTIONAL RHYTHMICS

Abstract

Dysarthria is one of the most common speech disorders at school age, there is a tendency to its significant growth. The study of dysarthria is the subject of study of medical, pedagogical and linguistic disciplines. Complex structure of speech disturbance in dysarthria requires a complex approach in organizing and conducting corrective measures. The article is devoted to the study of the influence of logorhythmics on the development of the syllabic structure of the word in students with dysarthria.

Key words: dysarthria, pronunciation, logopedic rhythmics

Аннотация
Денисова И.А.¹,

¹к.п.н., ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая.
irenadenisova@mail.ru
Алматы, Казахстан

Исправление произношения младших школьников с дизартрией средствами коррекционной ритмики

Дизартрия сегодня - одно из наиболее распространенных речевых нарушений среди детей школьного возраста. Наблюдается тенденция к увеличению распространенности и усложнению структуры дефекта. Изучение дизартрии является предметом изучения медицинских, филологических и педагогических дисциплин. Статья посвящена проблеме исправления дизартрии средствами коррекционной ритмики

Ключевые слова: дизартрия, произношение, логопедическая ритмика

Аңдатпа
Денисова И.А.¹

¹п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы аға оқытушысы

Түзету ритмика құралдарымен дизартриясы бар бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айтуын түзету

Дизартрия – мектеп оқушылары арасында кең тараған сөйлеу тілінің бұзылыстарына жатады. Бұзылыстың құрылымы мен күрделілігіне байланысты жылдан жылға кең өріс алуы байқалуда. Дизартрияны оқу медициналық, филологиялық және педагогикалық пәндер байланысты жүреді. Мақала дизартрияны түзету құралы ретінде түзету ритмикасына арналған.

Түйін сөздер: логопедическая ырғақтық, дизартрия, айту

Violations of the coordination of movements of dynamic praxis are factors of difficulty in teaching speech of children with dysarthria. This applies to general as well as fine and articulatory motor skills. As A. Rosenthal notes, a child with better motor functions is more likely to master speech. And, on the contrary, a child whose general motor development lags behind the age norm will experience great difficulties in teaching the speech process.

The main and most persistent signs of dysarthria are melodic intonation disorders, which affects intelligibility, intelligibility, emotional expressiveness and even the semantic structure of the child's speech. Features of the psyche of children dysarthrics (reduced observation, inability to listen to instructions, poor switching) affect the course of their motor acts. A. Zaporozhets noted that developing the system of movements, we also affect mental processes, and since speech is not only the highest form of mental activity, but also the highest motor act, then developing the motor system, we develop speech. [1]

The interrelation of the development of speech, sensory functions, motility and intelligence determine the need for a comprehensive and systematic character of correctional work. Considering the question of the factors determining the assimilation of the phonetic side of speech, A.N. Gvozdev emphasized the role of the motor sphere. Thus, he writes: "In the first place in this respect is the role of the motor sphere, to which both the motor center of the speech of the brain and the motor-motor apparatus are referred. Therefore, the assimilation of phonetics is determined by the development of the speech-motor sphere." [2] Violation of general motility has a direct effect on the pronunciation of speech, which in most children - dysarthria suffers.

In a number of different techniques that represent a system of work to correct dysarthria, a certain place is taken by speech therapy rhythmic. Until the 1970s and 1980s, speech therapy was used only with stammering people. Currently, speech therapy rhythm is widely used in dysarthria and other speech disorders.

Classes with movements for children with dysarthria are of particular importance, because motor exercises train, primarily, the brain, the mobility of nervous processes (N.A. Bernshtein, V.M. Bekhterev, I.M. Sechenov, etc.). [3] At the same time, the movement to music is one of the most attractive activities for a child, a game, an opportunity to express emotions, to realize one's energy, therefore, it generally has a beneficial effect on his condition and upbringing. One of the first scientists who developed the logarithmic effect system was G.A. Volkova (1976). In the monograph "Logopedic Rhythmics" she proposed a technique for studying various forms of speech disorders, which we used to conduct the experiment. [1] When organizing and conducting logarithmic classes with children with dysarthria according to G.A. Volkova's system, it is necessary to take into account the state of speech and motor skills.

According to modern psychological theory, the main point of any therapy is the motivational moment. As V.A. Sukhomlinsky said: "All our plans, all searches and constructions turn into dust, if the student does not want to learn." German pedagogue and philosopher Rudolf Steiner in his book "Healthy development of the physical-physical as the basis of the free manifestation of the spiritual and spiritual" indicates that the age of 6-12 years is the time of development of rhythmic abilities. An anthroposophical scholar writes: "A child at this age has an inner impulse, an inner desire to experience what he gradually acquires as an independent spiritual-spiritual; to experience, of course, unconsciously, instinctively, like a rhythm, as a tact, but - a rhythm and a tact that are played out primarily in his own body. And he has a desire to play this rhythm and clock in his own organization." [4]

According to Steiner's teaching, everything that appears in a rhythmicized format to a child of primary school age will bring him pleasure and joy. We can assume that the fulfillment of such tasks will increase the effectiveness of the whole work due to their rhythmic form.

The influence of speech therapy rhythmic on various aspects of speech, in particular, on pronunciation, has not been sufficiently studied, so this topic is quite relevant.

The object of the study is the process of correction of pronunciation disorders in younger schoolchildren with dysarthria

The subject of the study is the use of speech therapy rhythm in the elimination of pronunciation disorders in younger schoolchildren with dysarthria in speech therapy classes.

In connection with the foregoing, **the purpose of the study** was to study the conditions under which speech therapy rhythm becomes an effective means of correcting pronunciation in younger schoolchildren with dysarthria.

For the experimental work, 4 students of special boarding school for children with severe speech disorders No. 9 were selected. All 4 students have the same verbal conclusion - ONR-2-3 levels, dysarthria. The control group (4 persons) consisted of students with a similar verbal conclusion.

The criteria by which the level of achievement of the students in the control and experimental groups was compared was the efficiency and quality of the implementation of individual corrective speech plans (PIKRR) under the section "Sound structure of the word". The parameters were the number of distortions of the delivered but not yet fixed sounds and the distortion of the syllabic structure during the naming of pictures, narrative by a series of plot pictures and narrative by ideas and memories (a story of 10 sentences on the theme "Winter" and "Family"). For control, nine sounds were used - whistles (C, C, Z, Z, C), sibilant (W, L) and sonorous (L, L) sounds, since they are the most frequent phonemes of Russian speech, and their pronunciation determines the dictation picture of speech in each individual case. All sounds were delivered and required automation.

The level scaling was carried out in accordance with the constant Ingenkamp: The development of PICW under the section "The sound structure of the word" was less than 75% corresponding to the level with the conventional name "low level of advancement"; The average level of advancement presupposed a 75-100% efficiency of the implementation of the PIKRR and, finally, the "high level of automatization of sounds" suggested that the plan was fully implemented (by 100%) and that qualitative changes in the speech of the child were visible to everyone: and teachers, and other students, and the child himself.

Experimental research was conducted in 3 stages:

The first stage was the ascertaining experiment in the course of which the diagnosis of the state of pronunciation (the technique of Inshakova OB) and the syllabic structure of the word (13 classes of syllabic word structures by AK Markova) was conducted for the children of the experimental and control groups

Based on the results obtained, we give a brief description of both groups. For children with dysarthria of the experimental and control groups, the polyformity of the disturbance of sound production is characteristic. When naming the pictures of errors in pronunciation was done less than in the story of the plot pictures and free speech. In the structure of violations, distortions were mainly observed. All children reported a violation of pronunciation of whistling, sibilant and sonorous sounds to varying degrees. To test the formation of syllabic structures, children were offered 2 pictures for each of the classes (according to Markova), starting with the 4th. The results are shown in Table 1.3:

Table 1. Results of the study of the syllabic structure of the word children of the experimental and control groups

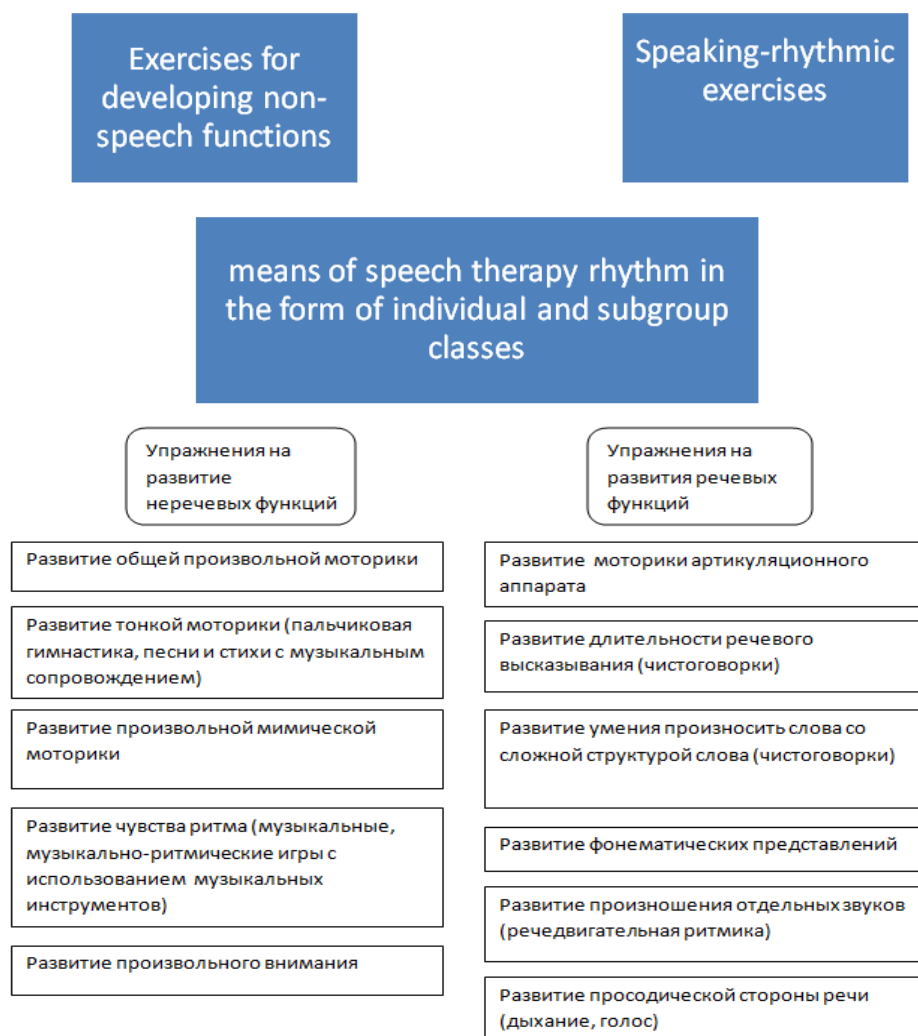
	4 gr.	5 gr.	6 gr.	7 gr.	8 gr.	9 gr.	10 gr.	11 gr.	12 gr.	13 gr.	14 gr.
Shaken M.	0%	50%	0%	100%	100%	50%	0%	50%	0%	50%	100%
Andrew W.	0%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	50%	0%	0%	100%
Agybai A.	0%	50%	0%	100%	100%	50%	100%	0%	0%	50%	100%
Ushurbek A.	50%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	50%	0%	100%	100%

Analysis of the findings of the observational experiment showed that violations in the sound-acoustic structures in children with dysarthria are diverse and variable. Therefore, the selection of exercises at the stage of the formative experiment should be differentiated, depending on the structure of the defect, with a preponderance of the musical or rhythmic material.

At the second stage during the forming experiment, we conducted corrective-logopedic work with the children of the experimental group using the means of speech therapy rhythm in the form of individual and subgroup classes. Exercises from the methods of GA were used. Volkova, M.V. Zhigorevoy and A.Ya. Fly. All the exercises were divided into 2 groups:

- 1) Exercises for developing non-speech functions
- 2) Speaking-rhythmic exercises

Scheme 1.



In accordance with the data obtained at the first stage, the choice of exercises reflected the structure of the child's defect: with the predominant disturbance of the sound structure, the exercises from the second block (the rhythmic ones) prevailed. If, however, the diagnosis revealed a predominant violation of syllabic structures, then the music-rhythmic forms were included in the individual program of the child. The analysis of the results of the forming and control experiments will be published in the next article.

Used literature:

1. G.Volkova. «Logopedic Rhythmics», M., 1985
2. A.Mukhina . ««Speech-and-movement Rhythmics», M.: Astrel,2008
3. Arkhipova E.F. «Styortaya disartria u detey», M.:АСТРЕЛЬ, 2008Г.
4. Steiner «Die Gesunde Entwicklung körperlich-physisch wie die Grundlage der freien Erscheinungsform herzlich-geistig: das Kind von sieben bis zu zehn Jahren: die Pädagogik und die Didaktik» - Kaluga, 1998

Кудушева Н.А.¹, Булабаева С.Т.²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы

²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДА СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАКТИЛЬДІК ФОРМАСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Есту қабілетінің бұзылысы өз көрінісін әрдайым айқындап отыратын фактор, осыған орай аталмыш балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу мен дамуы өзіндік сипатқа ие. Есту қабілетінің зақымдалуы, тек сөйлеу тіліне ғана зиянын тигізіп қана қоймай, барлық психикалық үрдістерінде өз таңбасын қалдыратыны мәлім. Сондықтан ауытқушылықты ерте анықтап, осы мәселені ерте қол тізгініне алу, екінші бір кемістіктің алдын алуға жағдай жасайды. Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың көмекші құралы болып саналатын дактильдік сөйлеу тілі формасының оқу процесінде қолдану мәселелері қарастырылған.

Кілттік сөздер: сөйлеу тілінің дактильдік формасы, естуқабілеті зақымдалған балалар

Аннотация

Кудушева Н.А., ¹Булабаева С.Т.²

¹КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Общей и прикладной психологии», старший преподаватель

²КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», преподаватель

Вопросы использования дактильной формы речи в обучении детей с нарушениями слуха

Нарушение слуха у детей является фактором, который всегда проявляет свои особенности. В связи с этим, формирование и развитие речи у детей с нарушениями слуха имеют свои специфические особенности. Известно, что нарушение слуха влияют не только на речь, но и на психическое развитие ребенка, поэтому ранняя диагностика помогает предотвратить проявление вторичного дефекта. В статье рассматриваются вопросы использования дактильной формы речи, которые являются вспомогательным средством формирования устной речи у детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дактильная форма речи, дети с нарушениями слуха

Abstract

Kudusheva N.A.¹, Bulabayeva S.T.²

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of General and Applied Psychology, Senior Lecture

²Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Lecture

Questions of using the doctella form of speech in the training of children with hearing disorders

Hearing impairment of children is a factor that always shows its own characteristics. In this regard, the formation and development of speech of children with hearing impairments have their own specific features. It is known that hearing impairment affects not only speech, but also mental development of the child, so the early diagnostics help prevent the manifestation of a secondary defect. The article considers the use of the dactyl form of speech, which is an auxiliary tool for the formation of oral speech in children with hearing impairment.

Keywords: dactyl form of speech, children with hearing impairments

Ауызша сөйлеу тілі баланың күнделікті іс – әрекетіндегі қарым – қатынас процесінде өзіндік қолданысқа ие болған жағдайда ғана қарым – қатынас пен танымның әрекет етуші құралы бола

алады. Дегенімен, бұл жердегі іс – әрекеттің өзі баланы ауызша сөйлеу тілін қолдануға итермелейтіндей болып, дұрыс ұйымдастырылуы керек. Осыған орай, есту қабілеті зақымдалған балаларды коммуникациялық жүйеге оқытудың негізі қарастырылуда. «Коммуникациялық жүйеде сонымен қатар, сөздік қормен жұмыс, грамматикалық құрылыммен жұмыс, кезекті ағыммен жаңа сөздердің мағынасын түсіндіре отырып енгізу бойынша жұмыстар қарастырылуда» (С.А.Зыков, 1977, 476) [6; 7; 14]. Мінеки, бірнеше ғасырлардан бері есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту әдістемесінің құрылымына енген сөйлеу тілінің дактильдік формасының қолданысы бүгінгі таңға шейін өз болмысын жалғастырып, қолданыс ауқымын кеңейтіп келеді. Алфавит әріптерін шығаратын саусақ белгілерінің жүйесі өз бастауын латын алфавиттерінен алғандығы, оның қолданысының дұрыс-бұрыстығына, болмысына қатысты сан-қилы ойлар көп жылды қамтитын бүтін тарихи жүйелер тізбегі болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларды ана тілімізде арнайы оқыту мәселелері бүгінгі күнге дейін Кеңес сурдопедагогикасының жалпы теоретикалық ұстанымдарына арқа сүйейтіндігі баршамызға мәлім. Ал төл тілімізге оқытудың мазмұны, қағидалары мен фактілік материалын жіктеу әрине ана тіліміздің ерекшелігіне негізделіп келеді. Дакилологияны қолдану мәселесі есту қабілеті зақымдалған балаларды арнайы оқытудың заманауи әдістемесінің құрамына кіретін болғандықтан, қазақ тілінің дактильдік альфавитін қайта қарастыру мен өңдеу білікті елдің білікті маман иелерін даярлаудағы заман талабы болып отыр. Себебі, әсіресе арнайы мектепте оқытудың оңтайлы жолын табу таптырмас нәтиже болып келеді. Ал, біз қозғап отырған дакилология мәселесінің өзі есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудың бастапқы кезінде шынайы ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың оңтайлы көмекші құралдарының бірі болып танылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудың коммуникациялық жүйесін іске асырып, оны баланың мектептегі алғашқы күнінен бастап орнатуда дакилология шынайы қолдауға ие болды. Осыған орай, С.А. Зыков «сөйлеу тілінің дактильдік формасының басты маңыздылығы: оның қолданысы әлеуметтік тұрғыда компенсациялау мәселесін шешу жолындағы орны», -деп атап өткен. Бірақ, оңтайлы жол ретіндегі дакилологияға деген бұндай қарым – қатынас айтарлықтай ұзақ жылдар бойы қарастырылып келген болатын [15; 16].

Қалыпты еститін тұлғалардың сөйлеу тілі қарым – қатынас процесіне тікелей байланысты екенін білеміз, ал есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың сөйлеу тілінің дамуы үшін аталмыш «шынайы» жол мүмкін емес немесе шектеулі болғандықтан, олар ауызша сөйлеу тілін толықтай меңгере алмайтындықтан, тек көруге сүйене, еліктей отырып, өз бетінше олар ауызша сөйлеу тілін шығара алмайды. Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балаға ауызша сөйлеу тілін меңгеру үшін барынша жағдайларды жасау керек. Яғни, сөйлеу тілін толыққанды қабылдаудың негізінде еліктеу арқылы сөйлеу тілін шығаруға мүмкіндік беретін жағдайларды іздестіру қажет [1;2]

Қимыл – қозғалыс және көру анализаторларын іске қосуға негізделген сөйлеу тілінің дактильдік формасы есту қабілеті зақымдалған балаларға ауызша сөйлеу тілін оңай әрі тез түсінуге мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен қатар оны қатынас барысында белсенді қолдануға да мүмкіндік береді. Бұл жағдай баланың жалпы дамуына өз ықпалын тигізіп, ауызша сөйлеу тілін қолдануға итермелейтін факторлардың бірі болып танылады.

Біз білетініміздей, балаларды ауызша сөйлеу тіліне үйрету сурдопедагогикалық процестің басты мақсаттарының бірі болып табылады. Соған орай, аталмыш балалардың ауытқушылықтарының сипатына орай, бұл үрдіс еріннен, бет-әлпеттен оқу, қол-қимыл бейнелеріне сүйену сияқты синонимдерге тұспа-тұс келеді. Сөйлеу тіліне оқытудың барлық коммуникативті жүйесінің ең жетекші үрдісі әрекет пен байланысқа тікелей байланысты. Сондықтан сурдопедагогикалық процесте ойын, оқу, еңбек сияқты іс-әрекеттер әрдайым орнымен қолданылып отырады. Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыруға деген жолды аз да болсын жеңілдету үшін сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолдану тілдік байланыстарды жүзеге асыруға байланысты. Бірақ, есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету өзіндік жеке мақсат емес, ол тілді меңгеру процесін жеңілдетуге, әрі жеделдетуге бағытталған шара болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету сөздік қорды жинақтап, сөздің құрылымын меңгеруге ықпал ететіндігін Л.М.Быков пен Г.Л.Зайцева сияқты ғалымдар атап өткен болатын [3].

Бүгінгі таңда сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету сабағы есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі кез-келген сабақ сияқты жалпы дидактикалық талаптарға сүйенеді. Мұнда сабақтың тақырыбын айқындайтын, мұғалімнің баяндауы мен оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыратын сөздер мен фразалар бастапқыда тілдік материалы бар кестелерге тікелей

байланысты болып келеді. Белгілі тілдік жүйені меңгеру балалардың мүмкіншіліктері мен психологиялық ерекшеліктеріне тікелей байланысты болғандықтан, баланы қоршаған әлеуметті де барынша қамту керек.

«Білім сапасы – бүтін ел мәртебесі» деген қағиданы деген ұстанған Қазақстан мемлекеті де арнайы оқыту жүйесіне көңіл бөліп, сала бойынша ғылыми ізденістер ауқымын кеңейтуде. «Ел боламын десең, бесігіңді түзе» деген М.Әуезов атамыздың ұлы сөзінің өзі бүгінгі күнге шейін біз сүйеніп жүрген Кеңес әдебиеттеріне бағына бермей, төл тіліміздің тізбегін қолға алуды меңзейді. Сондықтан, қазіргі кезде өз бастауын алып, зерттеу жұмысының өзекті мәселелеріне арналған жұмыстарының бірі төл тіліміздің дактильдік алфавитін меңгеру ерекшеліктері біздің тарапымыздан да қызығушылық туындатуда. Қай ғылыми жүйе болмасын, оның өткен тарихын білмей, алға қарай қадам басу мүлдем орынсыз. Сондықтан, осы мәселеге қатысты ақпараттарды барынша ашуға тырыстық.

Арнайы оқыту процесіндегі сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолдануды С.А.Зыков (1961, 1977) компенсациялаудың басты механизмі ретінде танып, оның келесі қасиеттерін ерекше атап өткен болатын [15].

- Есту қабілеті зақымдалған бала сөздің әр элементін көре алатын болғандықтан, дактильдік сөйлеу тілі оңай қабылданады.
- сөйлеуші тұлға сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолдана отырып, өзін толықтай басқара алады.
- дактильдеу кезінде саусақ кинестезиясы қалыптасып, соның арқасында сөздің құрылымы оңай әрі дұрыс қалыптасады.
- артикуляциялық аппарат кинестезиясы мен саусақ кинестезиясының арасында мықты нейродинамикалық байланыстар орнатылып, соның нәтижесінде дактильдік сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілінің негізгі тірегіне айналады.
- дактильдік сөйлеу тілі мүшеленген сөйлеу тілін, оның грамматикалық құрылымын, сөздік қорға қатысты құрамын меңгеруге көмектеседі.
- дактильдік сөйлеу тілі азда болса ымдық қол-қимылдық сөйлеу тілін ығыстырып, ауызша сөйлеу тілдің бастапқы кезеңін қамтамасыз етеді.

Сөйлеу тілдік кинестезияның дамуына орай физиологтар қимыл-қозғалыс компонентіне ерекше ролді жүктеген. Л.П.Носкова (1983), А.Н.Соколованың «ойлау процесіндегі сөйлеу тілдік кинестезияны басқарушы функция» теориясына сүйене отырып, тіпті қалыпты еститін балаларды тілге оқытуда саусақ қимыл-қозғалыстарына негізделген дактилология екінші кезектегі көмекші құрал ретінде қолданыла алатындығын дәлелдеген болатын [8]. Ал, Л.А.Новикова 1955 мен Е.Н.Марциновскаяның (1962) электрофизиологиялық әдістердің көмегімен жүргізген арнайы зерттеу жұмыстары дактилология есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілі сияқты кинестетикалық сезім мүшелерінің негізінде қалыптасатынын көрсетті [9].

Жазбаша түрде ұсынылатын мәтінді дактильдей отырып шығару дұрыс көшіруге сәйкес келеді деп айта аламыз. Ал, тұрақты түрде қате көшіру барысында сөздің бейнесін моторлы-көру арқылы қабылдаудың тұрақты бұзылыстары қалыптасады. (И.В.Коломыткина, 1977). Осыған тағы бір аналогияны жатқызуға болады. Жазуды жаңадан меңгеріп келе жатқан есту қабілеті қалыпты жағдайдағы баланың сөйлеу тілдік артикуляциясында ерекше және маңызды ролі байқалады. (Л.К.Назарова, 1952). Сөзді артикуляциялау жазу кезінде сөздің дыбыстық құрылымын саналы түрде меңгерудің жағдайы болып келеді: бұнда бала сезінетін кинестетикалық сезімдер сөздегі дыбыстың құрамын анықтап, жазылатын сөздердің дыбыстарын фиксациялап, анықтауға өз ықпалын тигізеді. Теория мен практиканы ұштастырған сурдопедагогикалық процестегі тілге оқытудың алғашқы кезеңі күрделі әрі жауапкершілігі мол болып келеді. Себебі, осы кезеңде балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқытудың алғашқы іргетасы қаланып, тілге оқыту жұмыстары жүзеге асады. С.А.Зыков көрсеткендей, /15/ дактильдік сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілін меңгерумен үйлесіп, ал, онымен танысу мен оны қарым-қатынаста қолдану ауызша сөйлеу тілінің қарапайым дағдыларын қалыптастырудағы таптырмас жолы болып келеді. Балалар тарапынан сөйлеу тілінің дактильдік формасын меңгеру дактильдеуші мұғалімдерге еліктеуден басталады. Сондықтан бұл үрдіс есту қабілеті зақымдалған балалар тарапынан сөздер мен фразаларды меңгеру кезінде арнайы техникаларды мұқият қолдануды болжайды [17].

Дактилология естимейтін балаларды арнайы оқыту жүйесінде де өзіндік мотивацияланған орнына ие болды. (Р.М.Боскис, 1963, 1968; К.Г. Коровин, 1961; К.В.Комаров, 1982, 1983; Н.Ю.Донская, 1982). Соған орай дактилологияның әріп пен дыбыстың арасындағы байланысты орнатады деген сияқты қасиеттері анықталды .

Есту қабілеті зақымдалған балалар ұсынылған материалды меңгеру мен қабылдаулары жеңіл болуы үшін арнайы кестелер мен кестешелер қолданылады. Осындай кестелерді қолдана отырып, оқушы жазылған сөздерді дактильдеу барысында көрсетілген саусақтардың үлгілеріне қарап, әріптерді кестедегідей етіп кезектілігімен көрсетіп шығарады. Дактильденген сөздері бар кесте үлкен тақтаға жазылып, сыныптағы оқушылардың қолдануы үшін ыңғайлы жерге орналастырылады және оларды балалар толықтай жаттап бітпейінше еш алынбайды. Дактильдеу түрінде берілген материал алғашында мұғалімнің айтуы арқылы түсіндіріледі. Әр оқушылардың жеке қабылдау мүмкіншіліктеріне орай, дактильдеу үрдісін ұтымды жеткізе білу мұғалімнің шеберлігіне де тікелей байланысты. Сондықтан, барлық сөйлеу тілдік материалды ауызша-дактильдей отырып, оқушыларға түсінікті етіп жеткізу сияқты негізгі талаптар қойылады. Мұғалімнің жауапты тұлға ретінде ауызша-дактильдей отырып сөздік материалды жеткізе алуы бір жағынан үлгі болса, ал екінші жағынан ауызша сөйлеу тілін дұрыс әрі тиімді меңгеру жолындағы оңтайлы қадам болып табылады. Біз тәжірибе барысында көз жеткізіп жүрген аталмыш балалардың ауытқушылықтарының спецификасына орай, дактильдеуге негізделіп арнайы ұйымдастырылған жаттығулар саналы әрі мотивацияланған түрде болуы тиіс. Осыған орай мұғалім балалардың сөйлеу тілін дамыту үшін іс-әрекеттің бірнеше түрлерін қолданады. Әр оқушының аттары мен өзге де қажет материалдар тез әрі оңай есте сақталыну үшін аталмыш деректер жинағы қажеттілігінше тақтада ілулі болады. Ал, оқушыларға осы деректердің дәл сондай түпнұсқасы бал отырған партаға ілінеді. Осылайша, балалар өзге балалардың есімдерін де жаттай отырып, уақыт өте келе көне материал алынып тасталып, жаңа материалдармен толықтырылып, балалардың сөздік қорын да молайта түседі. Сөйлеу кезінде туындайтын тек табиғи жағдай ғана есту қабілеті зақымдалған балалар үшін жаңа сөздің мағынасын түсінуге көмектеседі. Мұғалімнің іс-әрекеттеріне еліктеп, олар сол сөздерді аналогиялық жағдайларда, яғни дактильденген сөздерді кестелерден оқи отырып қолданады. Оқушылардың жаңа сөздерді, фразаларды меңгеруіне байланысты мұғалім оқушыларға таныс сөздерді дактильдеу арқылы жеткізбей, ауызша ғана жеткізетін болады. Айтып өтетін жағдай оқушылар сөздің дыбыстық құрамын өз бетімен меңгермейінше, және оны ауызша сөйлеу тілінде дұрыс хабарлай алмайынша дактильдеуді еш қолданбайды.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқытудың бастапқы кезінде дактильдік сөйлеу тіліне оқыту деген не? сияқты әрдайым туындайтын сауалдың барысын ашып көрелік. Дактильдік белгілерге ерте оқытуда «баланы оқытуға үйрету оның сөйлеу тілі мен ойлау қабілетін жетілдіре түседі» деген қағида ескерілінген. Бала барлық дыбыстарды меңгергеннен кейін өзі мағынасын білетін, таныс сөздерді дактильдей отырып, оны ауызша сөйлеу тілімен үйлестіре қолдана түседі. Оқу процесіндегі ауыр әрі күрделі үрдісті кезектілігі мен баяулығын сақтай отырып, сабақ кезінде бастау керек. Оқытуға үйрету барысында мұғалімнің алдына екі міндет қойылады: біріншісі – баланы қандай да бір сөзді дұрыс оқуға үйрету болса, ал, екіншісі – баланың оқуға деген көзқарасын білім алудың бастамасы мен қоршаған адамдармен қарым-қатынасқа түсудің басты құралы ретінде тәрбиелеуіміз керек. Бірақ, баланың оқуға деген қызығушылығын оятпай, оны қоршаған ортаны танудың құралы ретінде еш ұсына алмай, керісінше баланың өмірін қиындатамыз. Сондықтан баланы оқуға үйрететін сөздерді алдын-ала даярлау керек. Дактильдік сөйлеу тіліне оқытуда негізгі үрдістің бастамасы мен спецификасын бес саусақтай білу керек. Алынатын сөздер бастапқыда бала үшін таныс көріністерді айқындап, өз ойы мен өзіне бағытталған сөйлеу тілін түсінікті ететіндей болуы керек. Оқу техникасына үйретуде дайындық жаттығулары бала өмірінің үш жасынан басталып, 2,5 дейінгі балалармен жұмыс 3-4 айды қамтыса, ал, ересектеу жаста 1-1,5 айды қамтуы керек. Егер есту қабілеті зақымдалған бала 5-7 мин. ішінде дұрыс еліктей алып, дактильдік белгілерді орнымен көрсете алып, 5-6 сөзден тұратын атауларды кесте бойынша дұрыс ажырата алып, оларды керек ойыншықтар мен фотоларға сәйкестендіріп, және 4-5 әріптердің жұптарын үлгі бойынша ажырата алатын болса, оқу үрдісін бастауға болады. Ол үшін алдын ала даярлану керек. Мысалы, аталмыш баланың жанұя мүшелерінің суреттерін алып, астыларын жазу атауларымен бекіту керек. Кейін бала үшін таныс, яғни күнделікті қарым-қатынас барысында қолдану үшін қажет сөздер де осылай алына бастайды. Бірақ, ол сөздер баланың күнделікті өмірімен тікелей байланысты болуы керек. (Мысалы, тамақтануға байланысты сөздер: же, іш, ал, аузыңды сұрт, бер, рахмет ; серуендеуге байланысты сөздер: пальтонды, бас киімінді, аяқ киімінді, жемпірінді ки және т.с.с). Кестелердің жасалуы мына сипатта болады: тығыз картон типтес біргелкі қағаздар кесіліп алынады. Сөздер мүмкіндігінше бір шрифтпен жазылып, мүмкіндігінше бір түсте болғаны дұрыс. (қарамен). Шрифт ең қарапайым болып, бір жол тізбегінде жазылуы керек. Егер, «маған қуыршақты бер» сияқты

ұзын сөйлемдер болса, ол үшін картон ұзындау алынуы керек, ал сөзді келесі жолға тасымалдаудың қажеті жоқ. Заттардың атаулары бар кестелердің екі түпнұсқасы болған дұрыс. Біреулері белгілі заттарға бекітіліп қойылса (диванға, сөреге, тақтаға, орындық пен үстелге т.с.с), ал кестелердің келесі түпнұсқасы жаттығуларды өткізу үшін тақтада сақталынады. Жаттығулардан кейін кестелердің атауларына белгілі заттарды сәйкестендіру бойынша жұмыс жүргізіледі. Бала толықтай оқып үйренбейінше, кестенің екінші түп нұсқасы сөздердің жұптарын үйлестіру үшін қолданылады. Кестелердегі сөздерді оқу техникасын қадағалау өте маңызды жағдай. Сөздерді өзара сәкестендіре отырып, кестемен берілген сөздерді ажырата алуына аса мән беру керек. Мұғалім өзі кестелерді қойып, тапсырманы түсіндіріп өтуі керек. Мысалы, ана және өз есімін оқуды 2-3 күнде жаттыққаннан кейін, фотолары мен суреттері бар әке, апа, аға т.с.с ж сөздер қосыла бастайды. Кейін осы сөздерді дактильдеумен үйлестіру керек. Себебі, сөздің әрбір әрпі дактильденіп, баланың әріптерді кезектілікпен көрсете алу қабілеті бекітіледі. Үрдіс келесі кезекте болады: мұғалім әріптерге сол қолының саусағымен бағыттап көрсете отырып, оң қолымен дактильдейді. Баладан да осы үрдістің түпнұсқасын қайталауды талап ету керек. Ескеретін жағдай, егер бала сөздердегі әріптерге қарамай, тек мұғалімнің қолын бақылауда болса, онда бұл оқу емес тек ғана жай көрініске айналады. Егер бала мұғалімнің оң қолына қарап, белгілерді саусаққа үйлестірсе, ары қарай оның көзқарасын әріпке бағыттау керек. Жұмыс барысында баланы мадақтап тұру шарт. Баланың назарын әрдайым кестені оқуға әрдайым аударып отырған сайын, бала қзіне бағытталған талаптарды түсіне келе оқу техникасын алып жүретін болады. Оқытудың бастапқы кезеңі өте сақтық пен мұқияттылықты талап етеді. Баланың белгілі заттармен сөздерді сәкестендіре алуы шынайы заттың қасиеті мен түп негізін түсінуге тікелей байланысты. Есту қабілеті зақымдалған баланы қазақ тілінің төл дыбыстарына дактильдеуге үйрету өте күрделі процесс, себебі, төл дыбыстың қасиеттерімен жалпылай таныстыру баланың тіл туралы елестері мен түсініктерін қалыптастыруға арналады. Дәл, осы мәселе есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудағы ізденіс барысы болып келеді. Оқу техникасын дамыту талаптары ата-аналарды балаларына жаңа сөздерді қосуды талап етеді. Бірақ, берілетін сөздердің белсенді және оңай болуын қамтамасыз ету керек. Дыбыстап айту жүйесіне оқытудың негізін қалаушы Ф.Ф.Рау мен Н.Ф.Слезина сияқты ғалымдар есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда келесі ережелерді сақтау қажет деп айтқан: біріншісі, бала өзіне бағытталған сөйлеу тілін түсінуін қадағалау керек; екіншіден, еліктелінетін дыбыстың дереу қойылуын талап етпеу керек; үшіншіден, дыбыс қоюмен ғана шектелмей, әр сабақ сайын оны жаңа жаттығулармен жетілдіріп отыру керек; төртіншіден, балада пайда болған дыбыс әріп пен дактильдік белгімен үйлесуі керек; бесіншіден, әр жұмыс барысында баланың есту қабілетін қолдану керек.

Әдетте сөйлеу тілінің дактильдік формасының қолданысына қатысты келіспеушілік көзқарастарды да кездестіріп жатамыз. Яғни, қалыпты еститін тұлғалармен қарым-қатынас барысында дактильдеуді мүлдем алып тастау керек, себебі ол этикаға еш жатпайды делініп жатады. Бұл жағдайда сіздер мына жайттарды білулеріңіз тиіс: біріншіден, сөйлеу тілінің дактильдік формасы ол жеке бір мақсат емес, керісінше, барлығымыз жаппай ұмтылатын ауызша сөйлеу тіліне жету үшін қолданылатын бір көмекші құрал болып табылады; ал екіншіден, балаларды оқыту міндетті түрде ауызша сөйлеу тіліне негізделетіндіктен, мұнда дактильдік сөйлеу тілі мимиканың қолданысын шектеп, сөйлеу тілін меңгеруін жеделдетеді. Дактильдік сөйлеу тілін қолдану балалардың дыбыстап айтуына зиянын келтіріп, өзінің кері ықпалын тигізеді деген тұжырымдамалар да кездеседі. Көпжылдық тәжірибе нәтижелері көрсеткендей, бұл тұжырымдамаларды еш орынсыз деп есептеуге болады. Себебі, дактилологияны қолданумен қатар, балалардың еріннен оқуы да жүйелі түрде жаттығып, балалардың ауызша сөйлеу тілі олардың жеке мүмкіншіліктеріне орай дамып отырады. Дактильдік сөйлеу тілі – сөйлеу тілінің бір формасы деп айта аламыз. Оны қолдануды тілдің грамматикалық құрылымын меңгеріп, әріптер мен дыбыстардың ішкі және сыртқы қасиеттерін толықтай қабылдау деп түсінеміз.

Мимика жайында айтып кетер болсақ, әрине оның да пайдалы жақтары да бар, бірақ біздің бағытымыз ауызша сөйлеу тілі болғандықтан оның үстемдігіне барынша ұмтылуымыз керек.

Қажет ақпараттардың жеткіліксіздігінен бе, әлде қоғам санасының алшақтығынан ба есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың білім алуға, қоғамға бейімделуіне қатысты проблемалары жеке шеңбер төңірегінде қалып отырғанын білеміз. Сондықтан аталмыш балаларын бүкіл өмірін айқындайтын арнайы оқыту мен қоғамға бейімдеу нәтижесі педагогикалық сауаттылыққа тікелей негізделеді. Тек осы процесті оңтайлы жүргізгеннен кейін ғана әдеттегідей барлық жүктемені тек педагогқа ғана бұрып қоймай, ата-аналарды да қажет ақпараттармен қамтамасыз етіп, тек сол

кезде ғана үй және мектеп , қоғам жағдайындағы арнайы оқыту мен тәрбиелеу процесін дұрыс өзара үйлестіруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. И.М.Сеченов.Избранное произведения.Т, 1. М., Изд-во АН СССР, 1952, стр 512
2. А.В.Синяк, М.М.Нудельман. Психологические особенности формирования речи у глухих детей // Особенности психического развития глухого ребенка.-М., 1975. 69-98.
3. В.Г.Халатян.Дактильная азбука армянского языка //Дефектология.-1973.-№ 4.-.56-58.
4. Л.С.Выготский. К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка // Собр. Соч.: в 6 т.-М., 1983.-С. 329-330.
5. И.Ф.Гейльман. Специфические средства общения глухих: Дактилология и мимика: В 5 ч.-Л., 1975-1979.
6. С.А.Зыков. Язык как учебный предмет в школе для глухих детей // Методика обучения глухих детей языку.-М., 1977.-С. 5-51.
7. С.А.Зыков . О системе обучения глухих детей языку.-Известия АПН РСФСР, вып.77, 1956,С.75-121.
8. А.Г.Зикеев. Поиски оптимальных путей корригирующего обучения глухих детей в советской дефектологии. –Дефектология, 1979, № 6, С.34-38.
9. А.Г.Басова., А.Г.Геранкина. Исторические данные об отношении сурдопедагогов к дактильной и жестовой форме речи в обучении глухих // Вопросы сурдопедагогики.-М., 1970.
10. И.Ф.Гейльман. Дактилология.-Л., 1981.
11. А.Г.Геранкина. Практикум по дактильной речи.-М., 1972.
12. Р.М.Боскис. Мимическая речь глухонемых // Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.-С. 110-114.
13. Г.Л.Зайцева., Н.Ф.Слезина. Мимко-жестовая речь // Психология глухих детей.-М., 1971.-С. 240-248.
14. С.А.Зыков. Основы формирования словесного общения.-В кн.: Обучение и воспитание глухих. М., Учпедгиз, 1959, С.61-77.
15. С.А.Зыков. Устная, письменная, дактильная формы речи в первоначальном обучении глухонемых детей.- Известия АПН РСФСР, вып.104, 1959, С.75-121.
16. С.А.Зыков. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. М., Изд.АПН РСФСР, 1961, С.360.
17. Е.Н.Марциновская. Темп устной и дактильной речи у глухих детей. -Специальная школа, 1960, С. 50-57.

Раздел 3.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

Досыбаева С¹. ,Бекбаева З.Н.²

¹Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,

²Ғылыми жетекшіі:– Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушы,
п.ғ.к., kaznauzake@mail.ru

Аңдатпа

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ МАҢЫЗЫ

Мақалада мектеп жасына дейінгі балаларды эстетикалық тәрбиелеудің маңызы, теориялық негіздері қарастырылған. Эстетикалық тәрбие - бұл қоршаған орта мен өнердің сұлулығын көре білу қабілетін дамыту мақсатында баланың тұлғасына әсер етудің мақсатты, жүйелі үрдісі.

Түйін сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, эстетикалық тәрбие, тәрбие принциптері, эстетикалық талғам.

Аннотация

Досыбаева С¹. ,Бекбаева З.Н.²

¹Магистрант КазНПУ имени Абая, специальности 6М010500 – Дефектология, 1 курс,

² Научный руководитель,, ст.преподаватель кафедра специального образования КазНПУ имени Абая,
г.Алматы, Казахстан

Содержание эстетического воспитания детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются теоретические основы эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Эстетическое воспитание - это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее.

Ключевые слова: детей дошкольного возраста, эстетическое воспитание, принципы воспитания, эстетический вкус.

Abstract

C.Dosybaeva,¹ Z.Bekbaeva²

a 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

¹ candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education.

Kazakh National pedagogical university named after Abai.

The content of aesthetic education of children of preschool age

In the article theoretical basics of esthetic education of children of preschool age with violations of the speech are covered. Esthetic education is a purposeful, systematic process of impact on the identity of the child for the purpose of development of ability in him to see beauty of the world around, art and to create her.

Keywords: children of preschool age, esthetic education, principles of education, esthetica

Қазақстанда білім беру жүйесінің құрылымы мен мазмұнын қазіргі таңдағы өзгермелі талаптарға, мемлекеттің даму болашағына сай жаңарту және оны әлемдік білім кеңістігіне кіріктіруге бетбұрыс жасалуда. Осы мақсатта Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында, «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында» мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде мәдени және шығармашылық бағыттағы оқу-танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруға жағдай жасау, рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін ашу, адамгершілік пен салауттылықтың берік негіздерін қалыптастыру мәселелері қойылған. Мектепке дейінгі білім беру үрдісі – білім берудің алғашқы баспалдағы болып табылады. Қазақстан Республикасының 2011-2020 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында мүмкіндігі шектеулі мектепке дейінгі балалардың білім алуына басым көңіл бөлінген.

Өскелең ұрпақтың эстетикалық талғамын қалыптастыру мәселесі бойынша Әл-Фараби, Қ.А.Ясауи, Ж.Баласағұни, А.Байтұрсынов, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев т.б. еңбектерінде негізгі бір арқау болған [1].

Зерттеудің жалпы педагогикалық теориялық және әдіснамалық негіздерін қалаған ресейлік ғалымдар Г.Н.Волков, М.Н.Скаткин, Л.С.Выготский, Л.Н.Леонтьев, Л.М.Зюбин, А.Сухомлинский, т.б. еңбектері ерекше маңызға ие [2].

Сонымен қатар оқушылардың эстетикалық талғамын қалыптастыру мәселесіне елеулі мән берген С.Ұзақбаева, Б.Әлмұқанбетов, А.А.Қалыбекова, Е.Омар, С.С.Тілеуова, Қ.Сарбасова, Р.К.Дүйсенбинова, Д.А.Кемешев, С.А.Жолдасбекова, А.Ж.Нуралиева А.Қ.Ералина, И.В.Коваленко және т.б. ғалымдардың еңбектерін атауға болады [3].

Уақыт талабына сай әлеуметтік өзгерістер мен қоғамдағы өндірістік қатынастардың дамуы оқу-тәрбие талабы жаңғырып, өзгеріп, дамып отыруына әсер етіп отыр. Бұл тұрғыда философиялық, психологиялық және педагогикалық тақырыптағы ғылыми зерттеулер кеңінен арналған.

Дегенмен мектепке дейінгі балаларды эстетикалық тәрбиелеу педагогикалық-психологиялық, ғылыми-теориялық жағынан негізделген әдістемелік мазмұны әлі де зерттеуді қажет етеді.

Демек, мектепке дейінгі балаларды эстетикалық тәрбиелеу қажеттілігі мен оның теориялық негізделуінің және әдістемелік жабдықталуының жеткіліксіз деңгейде қарастырылуы арасында қарама-қайшылық анық байқалады.

Зерттеудің мақсаты: Мектеп жасына дейінгі балаларды эстетикалық тәрбиелеу жолдарын анықтау. Эстетикалық бастама дәстүрлі тұрмыста, күнделікті іс-әрекетте көрініс тауып, ондағы сұлулық пен мейірімділік ұғымдары қатар қойылды. Эстетика ғылымын қалыптастыруда Әбу Насыр әл-Фараби “Музыканың үлкен кітабы”, “Поэзия өнерінің каноны туралы трактат”, “Поэзия туралы кітап” атты еңбектерінде эстетикалық болмыс пен таным туралы терең пайымдаулар айтты [4]. Қазақтың төлтума эстетикалық мәдениеті хандық дәуірінде қалыптасып, ақын-жыраулар эстетикасының құндылығы шығарманың көркем мазмұнымен ғана емес, сонымен бірге дәстүрлі қазақ қоғамындағы қуатты әлеуметтік-мәдени орнымен және қызметімен айқындалады. Сондықтан оларға халық жаппай ілтипат білдірген. Ақын-жыраулар толғауларында бүкіл қазақ халқының ой-арманы мен эстетикалық талғам-түсініктері шынайы бейнеленген. Қазіргі кезде қоғамда жас ұрпақты өнердің барлық салаларында яғни: адамның өмірі мен тұрмысындағы, еңбектегі, көркем өнердегі, табиғаттағы сұлулық пен әсемдікті көре білетін, сезе білетін, бақылай алатын және оларды өзі де жасай алатын азамат етіп тәрбиелеу, міндеті тұрады.

“Эстетика” грек сөзі, яғни, сезім, түйсік деген мағынаны білдіреді. Олай болса, эстетика-өмірді сезім арқылы танып, білудің негізгі жолы. Эстетикалық талғамы биік, сезімтал бала еңбектегі әдемілікті, табиғаттағы, өнердегі сұлулықты танып, оны сүйе, қастерлей білетін болады.

Демек, мектепке дейінгі балалардың эстетикалық талғамын қалыптастыру мынадай бағыттар бойынша жүргізіледі: ертегілер, әңгімелер, музыка, сурет салу, көркемдік, сұлулық сипатының тәрбиелік маңызы және т.б. Балалардың психологиялық сезімдері олардың өміріне зор міндет атқарады. Әсемдікті көре, түсіне, жасай білу баланың рухани өмірін байытады, қызғылықты етеді. Баланың эстетикалық талғамын қалыптастыруға еңбек, қоғамдық қатыныстар, қоршаған орта, тәртіп, тұрмыс, табиғаттың да әсемдік жақтары ықпал етеді.

Эстетикалық тәрбиені қалыптастырудың өзіне тән міндеттері бар. Олардың бірі эстетикалық сезімді және эстетикалық талғамды қалыптастыру.

Эстетикалық талғам адамның өмірі, іс-әрекеті, тәжірибесімен органикалық байланысты. Сондықтан баланың жан-жақты, үйлесімді дамуын қалыптастыруды “әдемілік заңы” бойынша құруға тырысуы қажет.

Эстетикалық талғамның басты мақсаты табиғаттағы, өмірдегі, еңбектегі, өнердегі ең жақсыны қабылдау. Эстетикалық талғам баланы дүниедегі әдемілік атаулыны бағалай білуге үйретеді.

Эстетикалық тәрбиенің негізгі мақсаты адамның эстетикалық мәдениетін қалыптастыру болып табылады, оған келесі компоненттер кіреді: *Қабылдау* - көріністердің кез-келгенінде, табиғатта, өнерде, тұлғааралық қарым-қатынаста әдемі көріну қабілеті. Сезімдер – әдемілікке баға беру эмоциясы. Қажеттіліктер - талдау және әдемі жасау арқылы эстетикалық тәжірибені жинақтау. Талғам - бұл қоршаған ортаның көріністерін оның эстетикалық мұраттарға сәйкестігі тұрғысынан бағалауы және талдауы. Идеалдар - табиғатта, адамда, өнерде сұлулықтың жеке көрінісі болып табылады.

Эстетикалық тәрбиелеу құралдары: бейнелеу өнері (кескіндеме, мүсін); драматургия (театр); сәулет; әдебиет; теледидар, БАҚ; түрлі жанрдағы музыка; табиғат.

Әдістер мыналарды қамтиды: жеке мысал; әңгімелер; балалар бақшасында, клубтарда, студияларда, мектеп сабақтары мен сабақтары; экскурсиялар; театрға, көрмелерге, мұражайларға, фестивальдерге бару; тақырыптық кештер, ертеңгіліктер және мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу мекемелері.

Сонымен қатар эстетикалық тәрбиені мына қағидаларды негізге ала отырып қарастырамыз.

1. *Ынтымақтастық қағидасы.* Көркемдік-эстетикалық тәрбие баланың өмірінде (адамдармен және табиғатпен қарым-қатынаста, өнер туындыларымен танысу, тәуелсіз шығармашылық, өмір және жұмыс) күнделікті маңызға ие. Баланы кез-келген іс-әрекетте эстетикалық жетілдіруге талпындыру керек.

2. *Кешенді тәсіл.* Білім берудегі жақсы нәтижелерге өнердің әртүрлі түрлерін біріктіріп, интерформациондық қосылыстарға негізделген шығармашылық белсенділіктің түрлерін ұсына отырып қол жеткізуге болады.

3. *Эстетикалық және көркем қызметтің өмірмен байланысы.* Бұл тәсіл мектепке дейінгі жастағы баланың шындыққа деген қатынасын қалыптастырады және барлық көріністерінде сұлулықты көруге үйретеді.

4. *Балалардың эстетикалық және жалпы дамуының бірлігі.* Эстетикалық тәрбиені дұрыс ұйымдастыру, бала барлық когнитивтік процестерді, сөйлеуді, эмоционалды саланы үйлесімді дамытады.

5. *Баланың тәуелсіз шығармашылық қызметі.* Егер бала өздігінен би, ән айту, сурет салу, мүсін салу, композиторлық және т.б. өзіндік әрекеттерді жасай білсе Эстетикалық тәрбие, ең тиімді түрде жүзеге асырылады.

6. *Баланың өмірінің эстетикасы.* Мектеп жасына дейінгі бала сұлулықта өмір сүруі тиіс. Оның және оның тікелей ортасының барлық қызметі эстетика мен сұлулыққа толы болуы керек. Бұл ерекше білім беру мәніне ие. Бала дәлдіктің, сыпайылықтың, тәрбиеліліктің, үй-жайдың, киімнің және т.б. қаншалықты маңызды екендігін түсінуі керек. Мұның бәрі баланың эстетикалық дұрыс дамуын қалыптастырады.

7. *Балалардың жасын ескеру.* Эстетикалық білім беру құралдары мектеп жасына дейінгі жасқа сәйкес таңдалуы керек. Ең ерте жастағы шындықты дұрыс эстетикалық қабылдаудың қаншалықты табысты болғаны, оның егде жастағы адам ретінде пайда болуына байланысты болады.

Осы орайда Қазақстан Республикасының мектеп жасына дейінгі балаларға білім берудегі оқу бағдарламасына сәйкес «Коммуникация», «Таным», «Әлеуметтік орта», «Денсаулық», «Шығармашылық» білім беру салаларына кіріктірілген. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың

мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2016 жылғы 13 мамырдағы № 292 қаулысы.) қалыптасатын шығармашылық дағдылар көрсетілген:

Дағдылар тізбесі	1 жастан бастап 2 жасқа дейін	2 жастан бастап 3 жасқа дейін	3 жастан бастап 4 жасқа дейін	4 жастан бастап 5 жасқа дейін	5 жастан бастап 6 жасқа дейін	6 жастан бастап 7 жасқа дейін
Өнімді іс-әрекет	Қағаз бетін ашық дақтармен, жақпалармен толтырады, дөңгелек, жайпақ пішіндерді мүсіндейді	Мүсіндеу дағдыларын игерген (заттарды шұңқырлау, сәндеу). Қағаз бетіне тік және жатық, ирек сызықтар сыза алады.	Бейнелеу әрекетіне қажетті негізгі техникалық дағдылар мен іскерліктерді игерген	Бейнелеу өнерінің түрлері туралы ұғымдары бар (кескіндеме, мүсіндеу, халық өнері)	Бейненің сипатына тән бейнелеудің техникалық тәсілдері мен құралдарын өз бетінше таңдай алады	Түрлі техникалық құралдарды өз бетінше қолдана алады, жұмыстарды жаңа бөліктермен толықтырады және әсемдей алады
Қоршаған ортаны эстетикалық қабылдау	Бояудың ашық түстеріне назар аударады, оларға таңқалады, қуанады	Халықтық ойыншықтарды қарастыру кезінде эмоциялық қуаныш білдіреді, олардың ашықтығын, әдемілігін атап көрсетеді	Түрлі бейнелеу өнері түрлеріне қызығушылық танытады, материалдарды ұқыпты қолданады	Геометриялық пішіндер мен өсімдік элементтерін ырғақты орналастырады. Бисипатындағы музыканы эмоциялы түрде қабылдайды	Сәндік өнерге, дизайнға қызығушылық білдіреді, жұмыстың тәсілдерін таңдайды және дәлелдейді, жұмысқа материалдарды тиімді қолданады, табиғаттың әсемдігіне, киімге және бөлменің жинақылығына эмоциялы түрде мән береді.	Қарастырған заттары бояуының қанықтығы (фактурасы) туралы түсінігі бар. Өнердің басқа түрлерінің түп мәтінінде өнер туындыларына алғашқы талдау жасау дағдысына ие.

Мектепке дейінгі балалардың эстетикалық талғамын қалыптастырудың мәні тұлғаның адамгершілік сезіміне, рухани дамуына ықпал етеді. Оның жаман әдеттен бойын аулақ ұстауына, жақсы әдеттерге бағытталған әдеби шығармаларды түсіне білуіне негіз болады. Сондықтан эстетикалық тәрбие адам баласына өмірдегі, табиғаттағы, өнердегі, еңбектегі, адамдар арасында қарым-қатынаста бар жақсылықты, әдемілік пен әсемдікті түсіне білуге, көре білуге, қабылдай білуге үйретеді, жаттықтырады және соған қабілетті болу дағдыларын меңгертуді көздейді.

Мектепке дейінгі балалардың эстетикалық талғамын қалыптастырудың мазмұны көркемдік талғамды жетілдірумен, оларды өнерге тартып, таныстырумен ғана шектелмейді. Ол ақиқатқа эстетикалық көзқарасты, өмірдегі әсемдікті дұрыс қабылдауды, табиғатты эстетикалық тұрғыда қабылдауды қарастырады.

Мектепке дейінгі балалардың эстетикалық талғамын қалыптастырудың тағы бір міндеті көркемдікке және сұлулыққа баға беру үшін эстетикалық танымның маңызы өте зор. Эстетикалық таным бұл өмірдегі, еңбектегі және табиғаттағы сыртқы әдемілік пен нағыз сұлулықтың арасын ажырата білу, өнер шығармаларына жоғары талап қою.

Қазіргі таңда біздің қоғамдық өміріміздегі қажетті мәселелердің бірі баланың эстетикалық талғамының қалыптасу белсенділігін тәрбиелеу. Өмірдің өзі эстетикалық таным сана қалыптастыруды талап етіп отыр. Балалар әдемілікті сезіп және оның заңдарын түсініп қана қоймай, осы заңдар бойынша өзін қоршаған айналаға өзгеріс жасауы қажет. Бала белсенді түрде өмірдегі әдемілікке, көркемдікке өз үлесін қосып, оны көріксіздіктен, ұсқынсыздықтан

қорғауы қажет. Баланың эстетикалық талғамын қалыптастыра отырып оларды өздігінен ілтипатты оқырман, қайырымды көрермен, сезімтал тыңдаушы болуға үйрету керек. Балалар ертегілерді оқуға, кинофильмдер, музыканы тыңдауға өте ынталы болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. *Жалпы педагогика: оқулық*; / С. Бабаев, Ж. Оңалбек. - Алматы : Нұр-пресс, 2005.
2. *Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.*
3. *Суюбердиева А.Ә. Бастауыш мектеп оқушыларының эстетикалық талғамын қалыптастырудың әдістемесі. Әдістемелік нұсқау - Шымкент: «Нұрлы бейне» баспа үйі, 2003.-166*
4. *Әл-Фараби. В кн. Трактаты о музыке и поэзии статья Бурабаева М.С. Философия искусство Абу-Насыра аль-Фараби. Алматы, 1993. – С. 6.*

УДК 37.015.3
МРНТ: 14.23.11

Г.С.Оразаева¹, Б.А.Сейтенова²

¹*к.п.н., доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики*

КазГосЖенПУ gulzh69@mail.ru

²*Студентка 3 курса, специализации "логопедия" КазНПУ им.Абая, г. Алматы, Казахстан*
bekzat_seyt@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация

В статье раскрываются особенности просодической стороны речи детей с дизартрией, а именно: речевого дыхания, темпа речи, ритма, голосовых модуляций, тембра. Обосновывается необходимость построения логопедической работы с дизартриками на основе целостного подхода к совершенствованию интонационной выразительности речи. Определены этапы и направления работы по совершенствованию интонационной стороны речи у детей с дизартрией. Описаны условия успешного формирования интонационной выразительности речи у детей с дизартрией.

Ключевые слова: речевая деятельность, интонационные компоненты, дизартрия, развитие просодии.

Аңдатпа

Дизартриясы бар мектеп дейінгі жастағы баланың тілінің интонациялық мәнерлігін қамыптастыру.

Оразаева Г.С.¹, Сейтенова Б.А.²

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

²*Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің 4-курс студенті, Алматы қ., Қазақстан*

Мақалада дизартриясы бар балалардың тілінің просодикалық жағының ерекшеліктері, ал нақтырақ сөйлеудегі дем алу, ырғақ, дауыстық модуляция, тембр ашылып жазылған. Баланың тілінің интонациялық мәнерін жетілдіруге бағытталған логопедиялық жұмыс құру қажеттілігі негізделді. Дизартриясы бар балалардың тілінің интонациялық жағын жетілдіретін бағыттар мен бөлімдер анықталған. Дизартриясы бар балалардың тілінің интонациялық мәнерін табысты түрде қамыптастыратын шарттар сұпатталған.

Түйін сөздер: тілдік қызмет, интонация компоненттері, дизартрия, просодика дамыту

Abstract

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

G.Orazayeva,¹ B.Seitenova²

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

²*the undergraduate of Kazakh National Pedagogical University named of Abai
Almaty, Kazakhstan*

In the article the peculiarities of prosodic aspects of speech in children with dysarthria, namely, speech breathing, speech tempo, rhythm, voice modulation, tone are described. The necessity of constructing a speech therapy with desantnikami a holistic approach to the development of intonational expressiveness of the speech. The

stages and areas of work to improve the intonational side of speech in children with dysarthria. Describes conditions for the successful formation of intonational expressiveness of the speech in children with dysarthria.

Key words: speech activity, intonational components, dysarthria, prosody development.

В психологии и психолингвистике речь рассматривается как специфическая, иерархически организованная деятельность. Выражение человеком мыслей, чувств или собственно говорение – сложный и многогранный процесс [1]. Одной из значимых характеристик речи является ее выразительность. Интонационно выразительная речь является важной предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции человека, которую следует рассматривать как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений, обмен информацией, проявление рефлексивного поведения [2]. Интерпретация этого явления с позиции теории деятельности показывает, что это внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс. Звучащая речь представляет собой «поток» звуков, которые объединяются в слова, синтагмы, предложения. Для объединения звуков в такие единицы членения речевого потока существуют специальные фонетические средства, называемые ритмико-интонационными или суперсегментными. В речи таких явлений несколько: это чередование ударных и безударных слогов, чередование моментов молчания и говорения, восходящих и нисходящих интонаций, равномерность следований друг за другом логических ударений и др. Все это – фонетические аспекты ритма [3]. Исследование интонационно-ритмической организации речи – актуальная задача как для фундаментальной, так и прикладной отраслей логопедии. Задачами практики диктуется необходимость познания закономерностей ритмической и интонационной организации языка и речи в онтогенезе и дизонтогенезе. На значение соблюдения временных параметров смены одного слога другим в разноритмичных словах указывал Н.И. Жинкин [4]. Ослабление этой способности, в свою очередь, служит препятствием для перехода к более сложным видам речевой деятельности, а именно фразовой прозаической речи.

У дошкольников с дизартрией обнаруживаются стойкие нарушения тех или иных компонентов просодической стороны речи, а именно: речевое дыхание чаще всего верхнеключичное, речевой выдох ослаблен, речь монотонна, мало выразительна, темп речи замедленный или ускоренный, ритм нарушен при восприятии или воспроизведении, голосовые модуляции недостаточны или отсутствуют, голос либо тихий, либо чрезмерно громкий, тембр чаще низкий. Дыхательная недостаточность проявляется преимущественно в неправильном типе дыхания (чаще грудном и ключичном), коротком речевом выдохе — до 5-ти секунд. Речь носит в той или иной степени «смазанный» характер [5]. Как одно из проявлений нарушения просодической стороны речи, можно отметить назализованный оттенок речи. Речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный [6].

У детей с дизартрией интонационные возможности характеризуются рядом особенностей: нечётким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических и слогоритмических структур, ошибочным употреблением словесного ударения, ограниченными возможностями голоса, а также некоторыми изменениями темпо-ритмической организации речи. Отмечается слабая эмоциональная окраска речи, её невыразительность, бедность лексики, неумение использовать силу голоса при произведении текста стихов или сказок. Как правило, это является следствием недостаточной практики обучения. Известно, единицами устной речи, которые ребёнок должен научиться воспроизводить, являются фонема, слог, слово, речевой такт (часть фразы, выделяемая ритмико-интонационными средствами) и фонетическая фраза (законченное по смыслу высказывание, объединённое интонацией). При усвоении речи немаловажную роль играет эмоциональная сфера, воспринимающая выразительность единиц языка. Эмоциональное состояние говорящего, экспрессия, цель высказывания воспринимаются и оцениваются через интонацию. Элементами интонации являются темп речи, её интенсивность, мелодика, высота тона, тембр голоса. Овладение интонацией происходит одновременно с овладением речью, поэтому восприятие интонации обычно опережает восприятие смысла [7]. Неправильное интонирование может привести к нарушению коммуникации и неадекватному пониманию высказывания.

В связи с вышесказанным, тренировка интонации является необходимым элементом при овладении речью. Тренировка в интонации позволяет совершенствовать физические и мускульные навыки, помогает научиться воспринимать некоторые просодемы как знаки, имеющие

логический или грамматический смысл. Звуки, слоги и целые слова в результате тренировки могут произноситься с особым мускульным напряжением органов артикуляции, с усилением интенсивности звучания. Способность владеть своим голосом может вырабатываться в процессе выполнения упражнений подражательного характера.

Учитывая особенности просодической стороны речи детей дизартриков и взаимосвязь голосовых, темпо-ритмических, артикуляционных и просодических расстройств, можно выделить основные направления работы по формированию интонационной выразительности речи у данной категории детей, используя специальные приёмы, дидактический и игровой материал. В процессе логопедического воздействия в работе по формированию интонационной выразительности следует выделить несколько этапов [8].

I этап — формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи. Задачами данного этапа являются: познакомить детей с разнообразием интонаций человеческой речи, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляции голоса; показать, что интонация придаёт речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства; познакомить детей с различными видами интонации и средствами их обозначения; научить различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи. Реализация этих задач осуществляется по пяти направлениям.

Первое направление – формирование общих представлений об интонационной выразительности речи.

Второе направление – знакомство с повествовательной интонацией, средствами её выражения и способами обозначения.

Третье направление – знакомство с вопросительной интонацией, средствами её выражения и способами обозначения.

Четвёртое направление – знакомство с восклицательной интонацией, средствами её выражения и способами обозначения.

Пятое направление – дифференциация различных видов интонации.

II этап работы предполагает формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи.

Задачи, выделяемые на данном этапе работы связаны с формированием интонационных структур в экспрессивной речи. Соответственно, направлениями работы станут:

- развитие силы голоса, при этом все упражнения выполняются с соблюдением правильной техники дыхания и с использованием сохранных звуков.

- развитие диапазона голоса, при котором, также к упражнениям выдвигается требование - соблюдения правильной техники дыхания.

Таким образом, решающими условиями успешного формирования интонационной выразительности речи у детей с дизартрией является:

1. Работа над различением разнообразных интонационных структур;

2. Работа над развитием силы, высоты и тембра голоса;

3. Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи;

4. Формирование представлений об интонационной выразительности в экспрессивной речи;

Систематическая работа в процессе коррекционной работы с соблюдением комплексного подхода, который включает применение различных методов и приемов работы в ходе формирования интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией, позволяет развивать познавательную активность детей, основные мыслительные операции, восприятие, внимание, память, а также значительно расширить запас интонационных средств.

Список использованной литературы:

1 Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М. 2003.

2 Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской. — М., 1998.

3 Мещерякова Н. П., Zubovich E. B., Леонтьева С. В. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников. – В. , 2011

4 Жинкин Н. И. Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии: Дис.канд. психол. наук. — М.: Институт психологии, 1947.

5 Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб, 2001.

6 Артемова Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 2005.

7 Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. — СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2004.
8 Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. - М., 1969.

УДК: 376.3

МРНТИ:14.29.37

Даурамбекова А.А.¹, Махадилова М.С.², Хапан М.Б.^{3.1}, Диханбаев О.О.^{3.2}, Аширбекова А.Ж.^{3.3}

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы аға оқытушысы asiya.abenovna@mail.ru

²Орталық Азия Университеті, педагогика және гуманитарлы пәндер кафедрасы магистр, аға оқытушы makpal_12_91@mail.ru

^{3.1-3.3}Орталық Азия Университеті 2 курс студенттері.

НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАЙЫ МЕКТЕП-ИНТЕРНАТТА ӨМІР ҚАУІПСІЗДІГІН САҚТАУ НЕГІЗДЕРІН ОҚЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін балаларға арналған арнайы түзету мектеп интернаттарында өмір қауіпсіздігін сақтау негіздерін оқыту ерекшеліктері айтылған. Нашар еститін балалармен жүргізілетін жұмыс түрлері көрсетілген.

Түйін сөздер: өмір қауіпсіздік негіздері, қауіп, қауіпсіздік, қателік, нашар еститін балалар, ата-аналар.

Аннотаци

Даурамбекова А.А.¹, Махадилова М.С.², Хапан М.Б.^{3.1}, Диханбаев О.О.^{3.2}, Аширбекова А.Ж.^{3.3}

¹Старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая asiya.abenovna@mail.ru

² Университет Центральной Азии, факультет педагогики и гуманитарных наук, магистр, старший преподаватель makpal_12_91@mail.ru

^{3.1-3.3} Университет Центральной Азии, студенты 2 курса.

Особенности обучения основы безопасности жизни спец-интернате для детей с нарушениями слуха

В статье рассмотрены особенности обучения безопасности жизнедеятельности в специальной школе-интернате для детей с нарушениями слуха. Приведены виды работы с детьми с нарушением слуха.

Ключевые слова: основы безопасности жизнедеятельности, опасность, безопасность, ошибка, дети с нарушениями слуха, родители.

Abstract

Daurambekova A.A.¹, Makhadilova M.S.², Hapan M.B., Dihanbaev O.O., Ashirbekova A.Zh.³

¹senior Lecturer, Department of Special Education KazNPU named after Abai

²University of Central Asia, Master, Senior Lecturer makpal_12_91@mail.ru

³students of the University of Central Asia.

Special features of training framework for safety life in the special school

The article considers the features of safety training in a specialized boarding school for children with hearing impairment. The types of work with children with hearing impairment are given.

Key words: basis of life safety, danger, safety, error, children with hearing impairment, parents.

Өмір қауіпсіздігін сақтау негіздері бағдарламасына сай «Қауіп және қауіпсіздік» тақырыбы бірінші сыныпта өмірге қауіп тудыратын түрлі жағдайлар кезінде нақты амалдар қолдан білу үшін міндетті түрде жүргізіледі. Тақырып материалдарын 2-4 сыныптарда меңгерілген білімді қорытындылап бекіту үшін қолдануға болады. Бірінші сынып оқушыларының өмірге қауіпті заттарды бағдарлауға жеткілікті дәрежеде тәжірибелері бар. Мысалы, балалар өздері біліп-білмей істеген қателіктері адамдарға қайғылы жағдайға, жарақаттарға, ауруларға, түрлі қиындықтарға себеп болатынын біледі. Бұл болған оқиғалар балаларға өмір қауіпсіздік негіздері бағдарламасының қажет екендігін түсіндіреді. Осыған орай психолог мамандардың зерттеулері бойынша бірінші сынып оқушылары үйде жалғыз қалуға, ауырып қалуға, өліп қалудан ойша қатты қорқады. Балалар құбыжықтардан, қорқынышты түс көруден, табиғи апаттар жайлы, жер сілкінісі, өрт және соғыс хабарларынан да қорқады. Орташа есеппен алғанда қыз балалар ұл балаларға қарағанда қорқақтық қасиеті жоғары екен. Кей жағдайда қорқыныш сезімі мектеп табалдырығын

аттамаған жеті жасар балаларда жиі байқалады екен. Осы кезеңдерге қарай балалардың эмоционалды сферасы, өзін басқа біреудің орнына қоя білуінәтижесінде қорқынышты қабылдай алады. Жеті жастағы мектеп қабырғасында оқып жүргенбаллада қоқыныш сезімі төмендейді. Оның себебі мектеп оқушысының жаңа әлеуметтік көқарасының қалыптасуында. Ұстаздар өмір қауіпсіздік негіздері сабақтарында оқушыларының қауіп және қауіпсіздік жайында білімдеріне сүйене бір уақытта балаларға өз қорқыныштарын жеңуге, қауіп-қатерді дұрыс бағдарлай алуды үйретуі тиіс. Оқушылардың психикасына нұсқан келтірмеу үшін өмір қауіпсіздік негіздерін сақтау керек. Қауіп тудыратын факторлар қауіптен құтылудың мәліметтерімен сай келуі тиіс. Оқушылар қауіптің пайда болу себептерін біліп-бағдарлауға және сол қауіптен құтылу жолдарын қарастыруы тиіс. Сонымен қатар балаларды қауіп-қатердің факторларын біліп, сенімділік пен үлкендерді көмекке шақыруға дайындығы маңызды [1].

Сабақ барысында оқытудың әр түрлі әдістерін қолдануға болады. Олар: деректі фильм, суреттер, плакаттар, өмір қауіпсіздігі негіздері жайлы оқулықтар және т.б.

Дәріс мақсаты:

- а) Оқушыларда «қауіп», «қауіпсіздік», «қауіпті жағдай», «астыртын жағдайлар», «қауіпсіздік ережелері» туралы түсінік қалыптастыру;
- б) Оқушыларды өмірдегі қауіпті жағдайларды бағдарлай білу дағдыларын дамыту;
- с) Қауіпсіздік ережесін сақтауға ынталандыру.

«Қауіптілік» түсінігін қалыптастырудың әдістемелік материалдары.

Қауіптілік көріністері бар соның ішінде үтік, автокөлік, улы саңырауқұлақ, қолшатыр және т.б. дұрыс емес қолдануыбейнеленгенфотосуреттерді талқылау ұйымдастырылады. Сұрақтар қойылады:

-Қандай заттар қауіпті болуы мүмкін?

-Қандай заттарды ұстау қауіпті? (ашық электр тоғы, ашулы ит т.б.)

-Қандай заттарды дұрыс емес қолданғанда зиянды? (үтік,ине, электроплита т.б.).

-Сіз қандай қауіпті заттармен өздігінен қолдана аласыз?

-Сіз қандай қауіпті құралдарды үлкендердің көмегімен қолдана аласыз?

Педагог сабақ барысында қауіпті әр түрлі заттарды атайды немесе суреттерін көрсетеді, ал оқушылар телефон ас үй пышағы, шам, айна, жылан, найзағай, кірпіш, шеге т.б. заттардың атын естігенде қолдарын көтереді. Сабақ барысындаоқушыларда қауіпсіз заттардың қауіпті болуы мүмкін деген түсінік қалыптасады. Мысалы: егер оқ дәрі дайындау тәсілі көрсетілген кітап есі дұрыс емес адамның қолына түсетін болса, ол адам өзі немесе өзгені жарақаттауы мүмкін. Сонымен қатар қауіпті заттар өткір пышақ, электроүтік және т.б. заттарды ережеге сай қолданған адамдарға ол қауіпті емес.

Тапсырма: үй ішіндегі (көшеде,аулада, орманда, мектепте т.б.) қауіпті заттарды атап көрсету. Оқушылар тарапынан қиындықтар туындаған жағдайда қойылатын қосымша сұрақтар: Орманда, жағажайда, қалалық паркте, мектепте не қауіпті болуы мүмкін? Оқушылардың жауаптары: әдетте қауіпті заттар деп адамға, қоғамға зиян келтіретін мәселелерді атаймыз. Алайда көптеген нысандарды дұрыс пайдаланбаса за зиян тигізуі мүмкін. [2].

Қауіпті жағдай» түсінігін қалыптастыруға арналған әдістемелік материалдары.

Балаларға қауіпті және кейбір жағдайда қауіпсіз болатын жағдайларды анықтауды сұрайды. Мұғалім оқушылардың өмірінде болатын бірнеше қауіпті жағдайларға (бала парк ауласында велосипед теуіп жүруі, жаяу жүргіншілер жолына шығып кетуі, автокөліктер жолына шығып кетуі және т.б.). Оқушыларға қауіпті жағдайларды қауіпсіз болу үшін талқыланатын материалдарға өзгерістер ұсыныстар енгізу ұсынылады. Осыдан кейін тұрмыс жағдайының өзгерінен пайда болатынқауіпті жағдайлар ұсынылады (қауіпті жағдайдың сипаты). Мысалы, әйел адам аулада қол арбамен жүреді; үй ауласына ауыр жүк машинасын мас күйдегі жүргізуші жүргізіп келді; үй төбесінен жаяу жүргіншілер жолына қар құлайды және т.б. Мұғалім қауіпті жағдайларды атағанда оқушылар қолдарын көтеріп қауіптілік жағдайын айтады.Қажет болғандақауіпті-қауіпсіз заттарды анықтауда оқушылардың мұғалімгесұрақтар қоюына тура келеді. Мұғалім оқушыларға қауіпті және қауіпсіз жағдайларға мысал келтіруге тапсырма береді. Балалар кезекпен өз мысалдарын айта бастайды. Осыған орай қауіпті жағдайларды талдағанда мынандай сұрақтарға жауап беру керек:

-Кім немесе не қауіп төндіреді? (ит, ұры, өрт)

-Қалай қауіп төндіреді? (тістейді,күйдіреді т.б.)

-Кімге қауіп төндіреді? (балаға, ер адамға, тұрғындарға)

-Неге қауіп төндіреді? (денсаулыққа,өмірге, материалдық құндылықтарға)

Ерекше жағдайларды талдай отырып, балалар тәуекел факторларын және мүдделерін, құндылықтарын көруге үйренеді. Мына факторлардың қайсысы қауіпті: улы саңырауқұлақ қосылған сорпа (денсаулыққа және өмірге қауіпті), агрессивті иттің адамға ұмтылуы (денсаулыққа қауіп төніп, киімін жыртуы мүмкін), ұрының пәтерге кіруі (мүліксіз қалдыруы) т.б. [3].

Оқушылардың қауіпті факторларды қауіпті жағдайдан ажырата алуы үшін қандай жағдайда қауіп төнетінін анықтау ұсынылады (өзеннің тасқыны кезінде зардап шеккен аралдар, су тасқыны кезінде ауылды су алып үйлердің жойылуы; елсіз аралдарда вулканның жарылып мұхитқа ағуы; тайгадағы найзағайдан кейін ағаштар бұтасыз қалды; найзағайдың әсерінен фермердің сиырлары өлуі т.б.). Қауіпті факторлардың болуы әрқашан қауіпті жағдайдың пайда болуын білдірмейді. Адамдарға, адам топтарына, өмірге, заттарға қауіп төндіреді деген қорытындығы келеміз.

Төтенше жағдай түсінігін қалыптастыру үшін әдістемелік материалдар.

Өрт болып жатқан қонақ үйдің, су тасқыны болып жатқан ауылдың, жер сілкінісі болып жатқан қаланың, кәсіпорындағы жарылыстың, жағажайдағы цунамидің, авиалайлердегі апаттың суреттері бейнеленген материалдар қолданылады.

Төмендегідей сұрақтар талқыланады:

-суретте не бейнеленген?

-адамдарға қандай қатер төніп тұр?

-кімге қауіп төніп тұр?

-қандай зардап шегуі мүмкін?

-суретте көрсетілген адамдар өздерін қалай ұстап тұр?

Балаларға суретте төтенше жағдайлар бейнеленгендігі ескертіледі. Төтенше жағдайда бір мезгілде бірнеше адамға қауіп төнеді деген қорытындыға келеміз. Мұғалім суреттер арқылы түрлі жағдайларды сипаттайды ал балалар төтенше жағдайлар жайлы айтылғанда қолдарын көтереді. Далада нөсер жауын жауып тұр; жауған қалың қар қаладағы жол қозғалысын тоқтатты; теңіз толқындары желкенді кемеңі шайқады; жер асты дүмпуінен кейін қала жойылды; жартастың шетімен жүріп бара жатқан бала; жартас шетінде көшкін пайда болып бірнеше үй зардап шекті; ер адам темекіні орманға лақтырды; түскен темекіден ормандағы шөптер өртеніп кетті; тайгада болып жатқан өрт жүз гектар ауданды құрады. Балаларға неге осы немесе басқа мысалдарды қауіпті және төтенше жағдайларды жатқызатынын түсіндіреді. Бекітуге арналған сұрақтар:

-төтенше жағдайдың қауіпті жағдайдан айырмашылығы қандай?

-төтенше жағдай және қауіпті жағдайдың ортақ қасиеті қандай?

Мектеп оқушыларын қауіпті жағдайлар себептерін анықтауға бағытталған әдістемелік құралдар. Мұғалім түрлі жағдайларды атайды, қауіпті жағдайлар аталғанда балалар қолдарын көтереді: ұл бала кузетші итті мазақ қылды; бала бағдаршамның қызыл түсі жанып тұрғанда өтіп бара жатыр; қыз бала конькимен сырғанап жүр; бала спорт залда бокспен айналысты; қыз бала биік жартастан өзенге секірді; қыз бала анасына киім үтіктеуге көмектесті; ұл бала электр пойызының үстінде кетіп бара жатыр; ұл бала велосипед теуіп жүр; қыз бала платформа шетінде поезд күтіп тұр; ұл бала жаттықтырушының рұқсатымен биіктіктен бассейнге секірді; ұшқыш ұшақтан парашютпен секірді және т.б. Оқушыларға жағдайды нақты білу үшін сұрақтар қоюға рұқсат беріледі. Қауіптің пайда болу себептері талқыланады. Қауіп төнгендегі адамның рөліне назар аударылады. Қауіпті жағдайлар адамдардың қателігінен болған жағдайда оқушыларға қолдарын көтеруге нұсқау беріледі. Қатты жел балалар тұратын үйдің шатырын қиратты; бала үйдің шатырынан құлап кетті; жаяу жүргіншілер жолына жақын шатырдан мұз құлады және т.б. [4].

Қауіпті жағдайлар туындаған кезге мысалдар келтіруге тапырмалар беріледі:

- a) Адамдар қателеспейді, іс-әрекеті дұрыс;
- b) Балалардың қателе іс әрекеттері салдарынан;
- c) Үлкендердің дұрыс емес іс-әрекеттері салдарынан.

Кейбір қауіпті жағдайлар (тауларда, дауыл кезінде, қылмыскердің шабуылы т.б.) адамға тәуелді емес себептер бойынша пайда болады. Оқушылар қауіптің әсіресе адамдардың дұрыс емес іс-әрекеттерінен туындағаны туралы қортындыға келеді.

Негізгі қауіпсіздік ережелерін талқылауға арналған материалдар.

Мұғалім қауіпсіздіктің негізгі ережелерін қалыптастырады:

- a) Қауіпті болжау;
- b) Оны болдырмауға тырысу;
- c) Қажет болған жағдайда әрекет ету.

Сонымен қатар мысалдар да келтіреміз:

- a) Балалар өздері өтетін жолда қауіп төндіруі мүмкін ашулы иттің бар екенін байқайды. Қауіпті болжау әрекеті.
- b) Балалар итті айналып өтуге тырысады яғни қауіптен аулақ жүруге тырысады.
- c) Ит жіптен үзіліп ағашқа өрмелеген балаларға шабуылдайды, қауіпті жағдайда жұмыс істейді.

Түрлі жағдайлар аталады, қауіпсіздік ережелері орындалғанда балалар қолдарын көтереді:

- a) Балалар ағаш үйдің шатырында от жағады;
- b) Бала телефон арқылы жедел жәрдем дәрігерін інісінің есінен танып қалғанын айтып шақырады.
- c) Туристер тау жартасының шетіне үй шатырларын орнатады.
- d) Қыз бала газдың иісін сезіп, газ плитасын өшіріп терезені ашты.

Мұғалім келесі типтегі тапсырмаларды ұсынады:

-Мен қауіпті жағдайға тап болған адамдардың әрекеттері туралы айтып беремін. Сендер мұқият тыңдап қандай қауіпсіздік ережелерін сақтау керектігін айтыңдар!?Туристер жаңбырдан қорғану үшін бұтақтардан шалаш орнатады. Қыз бала подьздге кірмек болғанда үй алдында бұзақыларды байқайды. Қыз бала бұзақылардың оған тиісуі мүмкін екенін біліп үйіне кірмеді. Ол ата-анасын күтіп үйіне бірге кірді. Бала көрші үйде өрт болып жатқанын байқап, үлкендерге сол жағдайды хабарлады.

Қауіпті және қауіпсіз жағдай жайлы білімдерін бекітуге арналған материалдар.

«Қауіпсіздік» және «қауіп» ұғымдарының арасындағы қатынасты түсіну үшін келесі тапсырмаларды қолдану керек. Балаларға қауіп төнген жағдайда қолдарыңды көтеріңдер:

- a) Балалар көше бойында коньки теуіп жүр;
- b) Балалар аулада сырғанауда;
- c) Қыз көшенің басқа жағына өту үшін жер асты өтпесін пайдаланды;
- d) Бала автокөлік жолында шанамен сырғанап келеді;
- e) Қыздар үйдің ауласындағы ойын алаңында ойнауда.

Нашар еститін балаларды өмір қауіпсіздігіне тек мұғалім тәрбиешілер ғана үйретіп қоймай, сонымен қатар ата-аналар да үйретуі тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1.ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы.

2. Амирхожаева Д.А. Основы безопасности. Алматы 2014

3. Аманжолов Ж. Основы безопасности. Астана 2008

4. Аипов А.К. Тіршілік қауіпсіздігі. Астана 2009

УДК 376 :37.2

МРНТИ :14.29.21

Нұрланбекова А.Д¹ Жаканбаева Б.Б²

¹аға оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы.

²аға оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы.

Zhakanbaeva@bk.ru

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ҮРДІСІНІҢ ТҮЗЕТУШІЛІК БАҒЫТЫ

Аннотация

Бұл мақалада зияты зақымдалған балаларды оқытудың түзету бағыттары жайында жалпылама сипаттама беріледі. Зиятында ауытқушылығы бар оқушылардың психикалық және физикалық даму кемшіліктерін түзету-осы кемшіліктердің алдын алу және қалыпты балалармен теңестіру деп түсіндіріледі. Түзетудің тиімділігі мектептегі бүкіл оқу үдерісін дұрыс анықтауға және нақты оқыту әдістерін қолдануға байланысты. Негізгі түзетулер ретінде түзету мектептерінің оқушыларына тән кемшіліктерді түзетуге және

олардың зияткерлік және физикалық дамуына және жеке тұлғаны қалыптастыруға ықпал ететін арнайы педагогикалық әдістер жүйесі қолданылады. Түзету жұмысының жеке бағдарламасы жоқ, ол белгілі бір академиялық пәннің мазмұны болып табылатын оқу материалында жүргізіледі. Осылайша, түзету жұмысы оқыту және тәрбие процесімен біріктіріледі, бірақ олардың арасындағы мақсаттар, педагогикалық әдістер мен оқу нәтижелерінің айырмашылықтары бар. Оқу мен тәрбие жұмысының мақсаты-білім алушыларды білім мен тәрбиелеудің қабылданған мазмұнына сәйкес білім мен дағдыларды қалыптастыру болып табылады. Түзету жұмыстарының мақсаты- ақыл- ойы кем балалардың психофизикалық даму кемшіліктерін түзету болып табылады. Түзету жұмысында педагогикалық әдістер ақыл-ойы кем балаларға арналған компенсаторлық процестерді ынталандырады және оларға жаңа оң қасиеттер қалыптастыруға мүмкіндік береді. Оқу, тәрбие процесінің нәтижесінде білім алушылар белгілі бір білімді, нақты дағдыларды меңгереді. Түзету жұмыстарының нәтижесінде олар жаңа білім мен еңбекке қабілеттілікке үйренеді, өз бетімен оқу және еңбек дағдылары қалыптасады.

Кілт сөздер: зият, түзету, оқыту, компенсация, сенсорика, үдеріс, психофизика, олигофренопедагогика.

Аннотация

Нұрланбекова Б.Б.¹. Жаканбаева Б.Б.²

ст. преподаватель

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Алматы, Казахстан

ст. преподаватель

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Алматы, Казахстан

Zhakanbaeva@bk.ru

Коррекционная направленность процесса обучения у детей с нарушением интеллекта.

Под коррекцией недостатков психического и физического развития умственно отсталых школьников понимается исправление или ослабление этих недостатков и содействие возможно большему приближению развития таких детей к уровню развития нормальных школьников. Эффективность коррекции зависит от правильной постановки всего учебно-воспитательного процесса в школе и от применения специфических приемов обучения. Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных учащимся коррекционных школ недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют *коррекционно-направленным*. Система особых педагогических приемов используется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием конкретного учебного предмета.

Таким образом, коррекционный процесс сливается с учебно-воспитательным, но между ними существуют различия в целях, педагогических приемах и результатах обучения. Целью учебно-воспитательной работы является вооружение учащихся знаниями и навыками в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания. Цель коррекционной работы – исправление присущих умственно отсталым детям недостатков психофизического развития. Педагогические приемы коррекционной работы стимулируют компенсаторные процессы развития умственно отсталых детей и позволяют формировать у них новые положительные качества. В результате учебно-воспитательной работы учащиеся овладевают определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. В результате коррекционной работы у них формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при выполнении новых учебных и учебно-трудовых заданий.

Ключевые слова: Интеллект, коррекция, компенсация, сенсорика, процесс, психофизика, олигофренопедагогика.

Abstract

Nurlanbekova A.D.¹. Zhakanbaeva B.B.²

¹Abai KazNPU, The Republik of Kazakhstan, Almaty.

teacher

¹Abai KazNPU, The Republik of Kazakhstan, Almaty.

Zhakanbaeva@bk.ru teacher

Correction orientation of process of educating for children with violation of intellect

Under the correction of lacks of psychical and physical development mentally of backward schoolchildren a correction or weakening of these defects and assistance is understood to the maybe greater approaching of development of such children to the level of development of normal schoolchildren. Efficiency of correction depends on the correct raising of all educational educator process at school and from application of specific receptions of educating.

Process of educating, in that as basic the special pedagogical receptions influencing on a correction peculiar studying correction schools of defects and assisting their intellectual and physical development and becoming of personality are used, name correction directed. The system of the special pedagogical receptions is used in the process of all educational educator work of school. There is not the separate program of correction work, she is conducted on that educational material that is maintenance of certain educational object. Thus, correction process.

Keywords: Intellect, correction, indemnification, sensorial process, pedagogics.

Білім беру және түзету жұмыстарының нәтижелерінің ерекшелігі: оқушылардың нақты дағдылары мен білім-біліктерін қалыптастыру олардың кемшіліктерін түзетуден әлдеқайда жылдам болады. Зияты зақымдалған балалармен түзету жұмыстарын жүргізу мәселесі әрдайым көмекші білім беру тарихында маңызды болды. Алғашқы кезеңде олигофренопедагогика-психикалық дамудың ауытқушылығы- сезімнің жоқтығы деп есептелінді. Сондықтан балалардың сезімін дамытуға ерекше мән берілді және осыған сәйкес арнайы жаттығулар жүйесі жасалды. Ақыл-ойы кем балалардың сенсорлық, көрнекі және есту қабілеттерін дамыту үшін арнайы жаттығулар қолданылады (әр түрлі бетте орналасқан заттарды анықтау, түрлі- түсті сұйықтықтарды анықтау және т. б). Балалардың сезім органдарын нығайту және дамыту идеясы М. Монтессоридің «Ғылыми педагогика әдісі» кітабы ең толық және ақырғы көріністі анықтады. Сеген уақытынан бері қолданылған арнайы жаттығулар біршама өзгерді, жаңа дидактикалық құралдар әзірленді (геометриялық кіріктірілген денелердің жиынтығы, әр түрлі мөлшердегі жолақтар, тегіс геометриялық фигуралар, түрлі- түсті маталар, плиталар және т.б). Монтессоридің айтуы бойынша психикалық даму, олардың сезімін ауызша тіркеуден, сондай- ақ байқауды дамытудан тұруы керек және бұл сапа дидактикалық материалдармен жаттығулар кезінде автоматты түрде қалыптастырылуы керек. Сезімдерді дамыту үшін балаларға дидактикалық материал бере отырып, онда байқау қабілеті болады деп күтеміз. Бұл арнайы жаттығулар жүйесі «Сенсорлық мәдениет» деп аталатын олигофренопедагогиканың тарихына кірді. Ақыл-ойы кем балалардың ақаулықтарын түзетудің екінші желісі «психикалық ортопедия» деп аталады, ол ерік-жігер сферасын қарастырады. Оны дамыту үшін ақыл-ойы кем балалар сабақтарында арнайы жаттығулар өткізіледі: (сумен толтырылған заттардың орнын ауыстыру, көріп есте сақтау, заттарды тез санау). Сенсорлық мәдениет пен психикалық ортопедия жаттығуларының түрлі комбинациясы көптеген шетелдік және революцияға дейінгі орыс көмекші мектептерінде түзету бағдарламаларының негізін құрады. Кеңес үкіметінің алғашқы жылдарында көмекші мектептерде түзету жұмыстары, негізінен бір бағытта жүргізуі тек сенсорлық мәдениет сенсомоторикалық білімге айналды. 1928 жылы жарияланған қосалқы мектеп бағдарламаларында түсіндірме жазба сенсорлық білім беру, сондай-ақ бақылау, көңіл бөлу және басқа да функцияларды дамыту дидактикалық материалдар бойынша жасанды жаттығулар түрінде емес мұқият таңдалған және жүйелі таңдалған ойындар түрінде жүргізілетінін көрсетті.[1]

Монтессори жүйесіндегі жұмысы төменгі сыныптардағы арнайы сыныптарда кестеге енгізілді. Сол жылдары ақыл-ойы кем балалармен түзету жұмыстарының жаңа түрі олардың сезімдері ойын және еңбек арқылы дамиды деп тұжырымдады. Мысалы, дене шынықтыру сабағында балалар түрлі-түсті доптарды қояды, допты ұстап алған адам өзінің добының түсін айтады. Бұл жаттығу даму мен ептілік, қозғалыстың дәлдігі үшін пайдаланылады. Бұл мәселені шешуде түбегейлі жаңа тәсілдер жоқ екенін ескерсек, бұл түзету жұмыстарының ескі жүйесін реформалау ғана болғанын көру қиын емес. XIX және XX ғас. Зияты зақымдалған балалармен түзету жұмыстарының мазмұнын және әдістерін бағалай отырып, сол уақыттың басым философиялық үрдісі сенсорлық таным барлық білімнің әлем туралы ой- пікірлердің, адамның интеллектуалды дамуы мен адамгершілік қасиеттерін анықтайтынын байқауымызға болады. Сананы дамытудың осылай жеңілдетілген идеясы зиятында ауытқушылығы бар балалардың психикалық дамуының маңызды кемшіліктерін түзету жолдарын дамыту үшін негіз ретінде пайдаланылды. Түзету жұмыстары-баланың ойлауға және салыстырмалы түрде кешенді ақыл- ой операцияларын ө бетінше атқаруын, объектілердің түстерін, заттың мөлшері мен салмағын анықтауға арналған қарапайым дағдыларды үйрету мен бекітуге бағытталған. Негізінде мұндай түзету жұмыстары кемістікке бейімделу болды, өйткені сенсорлық саланың жетілуі автоматты түрде ойлаудың дамуына әсер етеді деп болжанған. Бұл түсінік қарапайымдылықпен жасалып, оң

нәтиже бермеді. Зияты зақымдалған балаларға арналған ауытқушылықтарды түзету проблемасына жаңа көзқарастар-Выготский және оның әріптестері жасаған олигофрен балалардың даму теориясы болды. [2]

Түзету жұмыстары оқу жоспарларынан оқшауланған арнайы сабақтарда, сондай-ақ оқушылардың арнайы педагогикалық әдістермен оқып-үйрену мен оқытудың барлық кезеңінде қосалқы мектептерде өткізілмеуі керек деп анықталды. Ақыл-ойы кем балалардың ақыл-ойы мен физикалық дамуындағы кемшіліктерді түзетудің физиологиялық негізі орталық жүйке жүйесінің функциялары және ақаулықтардың компенсациясы болып табылады. Арнайы білім беру мен тәрбиелеу жағдайында мақсатты педагогикалық әсердің әсерінен танымдық белсенділіктің сапалы өзгерістері дереу емес, бірте-бірте пайда болады. Оның басшылығымен жұмыс істейтін зиятында ауытқушылығы бар балалар, бірінші рет олардың даму мүмкіндіктері мен қалыпты және ақыл-есі кем балалардың даму заңдарына бірлігі туралы ережелер Л. С. Выготскийдің еңбектерінде және көрнекті психологтар: Л. В. Занкова, А. Леонтьев, И. М. Соловьева еңбектерінде бекітілген ақауларды, түзету психологиялық негізі берілген. Зияты зақымдалған балалардың мінез-құлқын зерттеу негізінде Л.С. Выготский психикалық белсенділіктің барлық түрлері («жоғары ақыл-ой функциялары») қоршаған ортаға (бірінші кезекте оқыту) әсерінен барлық балаларда, оның ішінде ақыл-есі кем адамдарда қалыптасқанын көрсетті. Выготскийдің баланы дамытудағы оқытудың жетекші рөлі туралы идеясы көптеген психологиялық зерттеулермен расталды, жетілдірілді және нақтыланды, оның қорытындылары оқушылардың дамуына үлкен әсер ететін оқу үрдісінің ерекше бағыты болып табылады. Түзету жұмыстарында жалпы түзету барлық ақыл-есі кем балаларға тән кемшіліктерді түзеуге және жекелеген оқушылар мен олардың топтарына тән кемшіліктерді түзеуге бағытталған жеке түзету болып табылады. Ақыл-есі кем балалардағы негізгі ақаулар когнитивтік қызметтің күрделі формаларының әсіресе, ойлаудың бұзылуы болып табылады. Ақыл-есі кем балалар талдауға, синтездеуге, абстракцияға және қорытуға қиналады. Олар әдеттегі мінез-құлық әрекеттерінде тоқтап, ойлау инерциясымен сипатталады. Қарапайым жағдайды тіпті қиындықсыз шешеді. Сондықтан, барлық оқушылармен түзету жұмыстары ойлау қабілетінің ақауларын түзету, ақыл-есі кем балаларға зияткерлік деңгейін көтеру болып табылады, бұл оларға жаңа білім мен дағдыларды жоғары деңгейде алуға мүмкіндік береді. Ақыл-есі кем балаларға олардың білім алу процесінде ойлауының ауытқушылығын түзетуді дұрыс ұйымдастыру үшін осы психикалық белсенділіктің мәнін және оның даму заңдарын ескеру қажет. Ойлаудың негізі - бұл бірінші және екінші сигналдық жүйелермен бірлесіп орындалатын мидың кешенді аналитикалық және синтетикалық белсенділігі. Бастапқыда психикалық операциялар практикалық, сыртқы жағынан көрінетін әрекеттің бағынышты компоненттері ретінде орындалады. Бұл балаларға көзбен көріп тиімді ойлау тән. Қалыпты ақыл-ойы дамыған балаларда бұл кезең негізінен мектепке келген кезде аяқталады. Сондықтан, негізгі мектептерде білім беру жүйесі негізінен сөздік логикалық ойлау-дамушы балаларға қолдануға арналған. Ақыл-есі кем балалар үшін мектепке кірген сәтте олардың ой-өрісін дамыту процесі бастапқы кезеңде жүргізіледі. Бұл жағдай төменгі сынып оқушыларымен практикалық, көзбен тиімді ойлауды дамытуға және қолдануға, яғни оқушылардың бақыланатын объектілер мен құбылыстарды дұрыс және анық қабылдау қабілетін дамытуға және, ең бастысы, олардың қабылдауын негіз ретінде пайдалану мүмкіндігін жасауға мүмкіндік береді. Қабылдау - бұл сезімге тікелей әсер ететін әр түрлі бөліктер мен қасиеттердің жиынтығында айналадағы шындықтың объектілері мен құбылыстары туралы адамның ойындағы көрінісі. Көрінетін объектілердің бөліктері мен қасиеттері белгілі қатынастар мен қарым-қатынастарда қабылданады. [3]

Олигофрен балалардағы қабылдаудың жетілдірілмеуі қабылдау аппаратының жетіспеушілігінде ғана емес, сондай-ақ қабылдаудың ауытқуларында кешенді ақыл-ой функциясынан тұрады. Оқу үрдісінде қабылдауды түзету жұмыстары жүргізіледі. Атап айтқанда, бұл кез-келген білім беру материалын зерделеудегі барлық сабақтарда оқушының байқауының ерекше ұйымында көрініс табады және ең алдымен оқушылардың мақсатты бағытталған іс-әрекеттеріне жету керек. Оқушылар бақылаудың міндеттерін және оларды қалай шешу керектігін түсінуі керек. Байқау объектілері белгілі бір талаптарға жауап береді: олар осы категориядағы балаларға анық, дифференцияланған, қол жетімді болуы керек. Көрінетін объектілерді қабылдау үрдісі белсенді болуы керек және қабылданған объектілерді талдауға және олардың маңызды сипаттамалары мен қосылыстарын көрсетуге бағытталған тиісті ақыл-ой жұмысын қамтуы тиіс. Ақыл-ой кемістігі бар балалардың қабылдау қабілетінің жеткіліксіздігі көбінесе объектінің маңызды ерекшеліктерін қалай ашуға болатынын білмей, жиі кездейсоқ белгілер мен

байланыстарға шоғырланатындығына байланысты. Олардың ойлау қабілетін дамыту үшін тиісті құралдар мен әдістерді қолдану керек.

Қабылдау үдерісін белсендіретін және оның өнімділігін қамтамасыз ететін әдістердің бірі зерттелген объектілерді салыстыру болып табылады. Объектілерді салыстыру арқылы балалар өздерінің айырмашылықтар мен ұқсастықтар белгілерін белгілеп, қажетті талдамалық қызметті жүзеге асырады. Бұл санаттағы балаларға өздерінің ұқсастықтары негізінде объектілерді салыстыру қиынға соғады. Осылайша, балалардың алғашқы екі сипаттамасын анықтауға мәжбүрлейтін күрт әртүрлі үшінші объектіні енгізу сияқты әдістемелік техника қолданылады.

Балалардың қабылдау процесінде аналитикалық және синтетикалық белсенділігінің тиімділігі ойлау үдерістері мен моторлық операциялары арасындағы қарым-қатынасқа негізделген тиісті практикалық әрекеттердің қолданылуын қамтамасыз етеді. Мәселен, оқылатын пәндермен сәйкес іс-әрекеттерді жүзеге асырған кезде, балалар өздерінің кейбір қасиеттерімен таныстырылады, олар тек көзбен ғана танылмайды. Бұдан басқа, моторлық белсенділігін қабылдау процесіне қосу арқылы бала зерттелетін объектінің бөлшектеріне көбірек назар аударады және көбінесе бір көзбен қабылдаудан аулақ болады. Ақыр соңында, қабылдау сөздің қатысуымен жүзеге асырылғандықтан, барлық сабақтарда оқушылардың сөйлеу барысында оларды дұрыс қолдануына жағдай жасау қажет.

Олигофрен балаларда сөйлеу, ойлау функциясының және тәжірибелік қызметтің реттеушісінің тиімділігіне әсер етпейтіні белгілі. Сондықтан тренингтер кезінде балаларға сөйлеуді үйрету керек: мұғалімнің түсіндірмесін қайталау, сөйлеуді объективті әрекеттермен бірге жүру, аяқталған тапсырманы есепке алу.

Осылайша, төменгі сыныптарда оқушылармен оқу сабақтарының жүйесі визуалды бейнесі, сөзі және іс-қимыл аралас негізделуі тиіс. Оқушылар біртіндеп ауызша логикалық ойлау негізінде қызметін оқыту жүзеге асыруға дейін әкелуі тиіс. Әр түрлі дидактикалық әдістерді қолдану сөйлеуді дамытуда маңызды роль атқарады: тиісті тұжырымын оқу миссиясы, нысан қасиеттерін сипаттау.

Келесі кезең – балалардың психикалық белсенділігін ұйымдастыру, бұл көріністерге ешқандай көзбен қарамай, ауызша сөйлеу жатады. Мұнда алдын-ала талқылау арқылы қол жеткізілетін оқиғалардың жүйелілігі, олардың арасындағы қарым-қатынас туралы нақты түсінікке қол жеткізу маңызды.

Оқушылардың ауызша логикалық ойлау үдерістерін дамыту барлық сабақтарда жүргізіледі. Мұғалімнің осы мәселені шешуге қолданатын негізгі әдісі - түсініктемелермен қатар, объектілермен әрекетті көрсету. Балалар тек қана мұғалімнің қозғалысын ғана емес, әрекеттердің негізгі мағынасын анықтауға, оларды нақтылауға, белгілі бір өмірлік жағдаймен байланыстыруға көмектесетін сөздерді қайталайды. [4]

Балалардың психикалық белсенділігінің үдерістерін күшейту және түзету қажеттілігі оқулықтарда ескеріледі. Практикалық сабақтар мен оларға енгізілген жаттығулар кейбір жағдайларда теориялық білімді игеру үшін негіз болып табылады, ал басқаларында олар практикалық қолдану құралы ретінде қызмет етеді. Балалардың психикалық белсенділікпен айналысу үдерісі мұғалім берген бағыт бойынша ұйымдастыра алатындай етіп, қажетті шешімдерді өз бетімен табуға қабілетті болу үшін, өте маңызды. Дифференциалды көзқараспен жалпы түзету жұмыстары оқушылардың жекелеген топтарына тән кемшіліктерді жеке түзету арқылы толықтырылады. Жеке түзету қажеттілігі жеке психофизикалық функциялардың оқушыларының біркелкі бұзылуынан туындайды: балалардың олигофренияға қарсы функцияларына қосымша, қауіпсіз болып табылады. Сонымен қатар зияты зақымдалған балалар менталитетінің кейбір аспектілері әртүрлі деңгейде дамиды. Бұл құбылыс гетерохрон деп аталады. Осыған орай, түзету мектептерінің оқушыларын оқыту практикасында ана тілінің, математиканың, еңбек және кәсіптік білім беру сабақтарында байқалатын білімді, дағдыларды және дағдыларды игерудегі үлкен тепе-теңдік бар. Сонымен қатар, сол пәннің мазмұны бойынша сол оқушы оқытуда әртүрлі нәтижелерді көрсете алады. Мысалы, ол фонетикалық түрде дұрыс хатты меңгере алады, бірақ емле ережелерін қолдануда үлкен қиыншылықтарға ұшырайды. Кәсіптік еңбекпен айналысу сабақтарындағы бір бала өнім шығаруға арналған операциялардың кезектілігін оңай есте сақтайды, бірақ практикалық орындау кезінде ауызша айтылған жоспарды бұзады.

Балалардың оқу процесінде жасаған қателіктерін талдау мұғалімнің қиындықтарына себеп болады. Мысалға, егер бала сөздерді жазу кезінде ұқсас дыбыс фонограммаларын пайдаланбаса, үнсіздіктерді өткізіп, жазбаша түрде сөздерді біріктірсе, онда бұл оқушыда жеткілікті фонемалық қабылдаудың болмауы мүмкін. Егер бала іс-қимыл жоспарын дұрыс айтса,

бірақ іс жүзінде оларды орындауға қабілетсіз болса, автокөліктің айтарлықтай бұзылуына жол бермей, салыстырмалы түрде ауызша логикалық ойлаумен кеңістіктік бағдарлау мен кеңістіктік талдаудың бұзылуына ие деп есептеуге болады.

Баланың оқу материалдарын меңгерудегі қиындықтарының себептерін анықтау жеке түзету бағытын нақты анықтауға және оқытудың тиісті әдістерін табуға көмектеседі. Орыс тілінің сабақтарында, математика және кәсіптік еңбекпен айналысу сабақтарында кейбір балалар басқалармен салыстырғанда білім беру міндеттерін орындаған кезде екі есе төмендейді. Дегенмен, сабырлылықтың себептері өте өзгеше: кейбір жағдайларда бұл қозғалтқыштың бұзылуымен байланысты, ал басқалары - тез жоғалтуымен, яғни жұмыс қабілеттілігінің төмендігімен, интеллектуалды даму деңгейінің едәуір төмендеуімен байланысты. Сондықтан анықталған бұзушылықтардың себептеріне негізделген оқушылардың осы топтары үшін жеке түзету шаралары жасалады. Мәселен, моторлы бұзылыстары бар балалар үшін жазбаша сабақтарда тапсырмалар көлемі төмендейді, мысалы, мәтінді жазғанда, еңбекпен қамту бойынша жұмысқа орналасу кезінде, әсіресе, азық-түлік өнімдерін тұтыну кезінде еңбекке тартылатын операциялар саны азаяды.

Сыныпта жеке түзетудің әртүрлі шараларын талап ететін бірнеше бала болуы мүмкін. Сондықтан сыныппен алдын-ала жұмыс істеу дұрыс болса, басқа бір оқушыға назар аударыңыз. Жеке сабақ беретін оқушымен жұмыс істеудің әдістемелік әдістері осы сабақтың мазмұны негізінде таңдалады. Сабақтардың мазмұны әртүрлілігімен сипатталады, баланың көптеген қиындықтарына байланысты оқытудың әртүрлі әдістерін қолдануға болады. [5]

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Брёзе Б. *Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: пер. с нем.* М.: Медицина, 1981.
2. *Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сб. научн. тр. / под ред. В. В. Воронковой.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.
3. *Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф.* М.: Педагогика, 1972.
4. *Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной.* М.: Педагогика, 1980.
5. «Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов /Т. В. Альшеева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др»: Дрофа; Москва; 2009

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Булабаева С.Т¹ Айдарқұлова А.Ж²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы

²Абай атындағы ҚазҰПУ-ті, 5В010500-Дефектология мамандығы, сурдопедагогика мамандырылуының 3 курс студенті

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ МЕКТЕП-ИНТЕРНАТЫ ЖАҒДАЙЫНДА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ОҢТАЙЛЫ ЖОЛДАРЫ

Андатпа

Мектеп-интернатының басты функцияларының бірі есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтік бейімдеу болып табылады. Осы орайда есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеу оларды әлеуметтік орта жағдайларына белсенді бейімдеуді білдіреді. Бұл үрдіс мақсатқа бағытталған әлеуметтік және медициналық –педагогикалық түзетушілік қолдау арқылы қоғамда қабылданған іс-әрекет нормалары мен ережелерді, құндылықтарды меңгеру мен қабылдауы арқылы жүзеге асырылады.

Кілттік сөздер: мектеп-интернаты, тәрбие, есту қабілеті зақымдалған балалар, әлеуметтік бейімдеу.

Булабаева С.Т¹ Айдарқұлова А.Ж²

¹ҚазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», преподаватель

²ҚазНПУ имени Абая, 5В010500-Дефектология, специализация сурдопедагогика, студентка 3 курса

Эффективные пути воспитания детей с нарушениями слуха в условиях школы-интерната

Аннотаци

Одной из важнейших функций школы-интерната является социальная адаптация детей с нарушениями слуха. Воспитание означает активное приспособление детей с нарушениями слуха к условиям социальной среды. Данный процесс осуществляется путем усвоения и восприятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, в результате целенаправленной социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки.

Ключевые слова: школа-интернат, воспитание, дети с нарушениями слуха, социальная адаптация.

Abstract

Bulabayeva S.T.¹ Aydarkulova A.Zh².

¹*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Lecture*

²*Abay Kazakh National Pedagogical University, 5B010500- Defectology, specialization of the surdopedagics, student of 3^d course*

Effective ways of upbringing of children with hearing disorders in conditions of the boarding school

One of the most important functions of the boarding school is the social adaptation of children with hearing impairment. Adaptation means the active adaptation of children with hearing impairment to the conditions of the social environment through the assimilation and perception of values, rules and norms of behavior accepted in society, and labor training in the process of targeted social and medical-pedagogical correctional support.

Keywords: boarding school, upbringing, children with hearing impairments, social adaptation

Қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балалар көп жағдайда арнайы мектеп-интернатта оқиды. Мектеп-интернат есту қабілетін жоғалтқан балаларды жан-жақты дамыта отырып, түзете-тәрбиелеу әрекетімен қамтамасыз етеді. Интернаттағы тәрбие жұмысы келесі міндеттерді шешеді:

- Тұлғаның жағымды жақтары, танымдық, қоғамдық, еңбекке деген белсенділігін дамыту, ақыл-ой, дене, адамгершілік, еңбек, эстетикалық тәрбие бойынша мектеп жұмысын кеңейту және естімейтін оқушыларды жан-жақты дамыту;
- Санада азаматтылық патриотизмділікті, интернационализмділікті тәрбиелеу;
- Еңбекке деген жағымды қатынастарын тәрбиелеу;
- Естімейтін және нашар еститін оқушылардың жағымды моральдық адамгершілік эстетикалық сапаларын қалыптастыру, мектеп ұжымын қалыптастыру, мінез-құлық сезімін, мәдениетін тәрбиелеу;
- Қалдық есту қабілетін пайдалана отырып, ауызша сөйлеу тілін дамыту;
- Естімейтіндер ортасында, еститіндер ұжымында жұмыс жасау, өмір сүре білуге тәрбиелеу, әлеуметтік байланысты кеңейтуге тырысу;

Интернаттағы тәрбие процесімен педагогикалық жетекшілік ету, тәрбиеленушінің өз бетімен әрекет жасауын дамыту ұсынады. Тәрбие жұмысының нәтижелігі тәрбиешінің әрбір оқушының жас және жеке ерекшеліктерін ескергеніне байланысты. Ең маңыздысы тәрбие нәтижесіне жетуге тырысу.

Интернаттағы педагог жұмыстарының тәрбиелік мазмұны есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеудің мақсаттары мен міндеттерімен анықталады, балалардың түрлі әрекетінде орындалады – оқу, танымдылық, еңбек, ойындық коммуникативті.

Интернаттағы оқу- танымдылық әрекет мектептегі оқу-тәрбие процесін жалғастыру болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқу-танымдылық әрекет түрлі ғылыми көзқарас арқылы қалыптасады, қоршаған табиғат және әлеуметтік орта туралы білім кеңейеді, тұлғалық бағдар қалыптасады.

Интернаттағы оқу- танымдылық әрекет өз бетімен дайындықты ұйымдастыру кезінде орындалады. Бұл дыбыс күшейткіш аппараттары (ДКА) бар сынып бөлмесінде өткізіледі.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі өз бетімен дайындықты ұйымдастыру және өткізудің негізгі талаптары болып табылады:

- Тәрбиеші әр сабаққа тыңғылықты дайын болу керек;
- Оқушылардың есту қабілетін және ауызша сөйлеу тілін дамытудағы есту-сөйлеу тәртібін және жұмысын сақтау;

- Оқушылардың өз бетімен дайындығына жетекшілік ету және тәрбиеші жақтан жеке көмек көрсетілуі керек;

Аталған дайындықтың түрлері күн тәртібімен сәйкес, түскі астан кейінгі қосымша демалыстан кейін жүргізілуі қажет.

Осы жаста өз бетімен дайындық уақытында білім беру, тәрбие, түзету міндеттері шешіледі. Естімейтіндердің үй жұмысын орындауға формальдық қарым-қатынас белгіленеді. Үй жұмысын орындаудың негізгі міндеттері балаларды өз бетімен жұмыс тәсілдерін үйреткенде ғана бекітіледі. Қажетті лексиканы үйрету арқылы тәрбиеші жаңа білімді бекітеді. Үй жұмысын орындау кезінде соған жақын жағдай жасау керек. Тапсырманың белгілі бәр бөлігін орындағаннан кейін, баламен пікір алмастырылады. Үй жұмысын орындау уақытында тәрбиеші ауызша және жазбаша жұмыстарды өзара тексеріп, үлгерімі төмен оқушыларға көмек көрсету керек. Үй жұмысын орындаудың қорытындысы жайында тәрбиеші сурдопедагогқа хабарлау керек.

Естімейтін балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамытудың бұзылыстарын түзету міндеттерін жүзеге асыру үшін арнайы әдістер мен білім беру технологиялары қолданылады. Оқыту технологиялары қойылған міндеттерді жүзеге асыру кезеңдерін қарастырады. Арнайы білім беру технологиялары туралы айтқанда оқыту әдістерін де қарастыру керек.

Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар адамға білім беру процесінде арнайы педагогика арнайы білім беру технологияларын, оқыту әдістері мен тәрбие әдістерін қолданады.

Оқыту әдістері – бұл мұғалім мен оқушылардың білім беру міндеттерін ойдағыдай шешуге бағытталған өзара байланысты іс-әрекетінің тәсілдері.

Тәрбие әдістері – оқушылардың қажеттілік-мотивациялық аумағының және сананың дамуына, баланың мінез-құлық тәжірибесінің қалыптасуына, оны түзетуге бағытталған тәрбиешілер мен тәрбиеленушілердің іс-әрекетінің өзара байланыс тәсілдері.

Қазіргі жағдайда педагогикалық санада жасөспірім адамның қалыптасуы, дамуы және әлеуметтенуі туралы, оқыту мен тәрбиені үзбей біріктіретін оның білім алу процесі туралы ретінде қарастырылуы деген, тұрақты көз қарас қалыптасқан. Оқыту мен тәрбие тәсілдерін бөліп қарастыру тек арнайы білім беру процесінің әр жақтарын зерттеп және талдау мақсатында ғана мүмкін.

Естімейтін оқушыларды арнайы оқытуда қолданылатын әдістерді әртүрлі деңгейде қарастыруға болады:

-жалпы дидактикалық –естімейтін оқушыларды оқыту үшін әмбебап сипаттағы әдістер;

-жеке әдістемелік – жеке оқу пәндеріне әдістерді қолдауымен ерекшеленеді, бұл кезде пәннің мазмұны, оның жиынтығы және жүйелігі басшылыққа алынады;

-түзету-педагогикалық көмек деңгейінде сөйлеу тілін қарым-қатынас құралы ретінде қалыптастыру және дамытуды, сөйлеу тілін естіп қабылдауы, дыбыс айтуды, еріннен оқуды дамытуды қамтамасыз ететін әдістер жатады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арнайы білім берудің мазмұнын ашатын бірқатар құжаттарды қарастырайық. Естімейтін балалардың бастауыш және негізгі мектепте білім алу ұзақтығы 10-11 жыл.

Базисті оқу жоспары естімейтін оқушыларға негізгі жалпы білім беруді 11 жыл ішінде, ал егер мектепке келерде дайындық өтпеген болса, онда 12 жылда алып шығады. Мектепте білім беру төрт деңгейден тұрады: бастапқы саты (дайындық сынып), бастауыш саты (1-3 сынып), бастапқы негізгі саты (4-6 сынып), екінші негізгі саты (8-11 сынып). Мектепте білім беруді сатыларға бөлу естімейтін балалардың психофизикалық ерекшеліктерін ескеріп жүзеге асырылады.

Нашар естугін балаларға арналған түзету мекемесінде жалпы білім берудің үш сатылы білім беру бағдарламасының деңгейіне сәйкес жүзеге асырылады.

I саты- бастауыш білім беру (1 бөлімде 4-5 жыл, 2 бөлімде 4-5-6 жыл);

II саты- негізгі жалпы білім беру (1 және 2 бөлімде 5-6 жыл);

III саты – орта (толық) жалпы білім беру (1 және 2 бөлімде 2 жыл).

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернатта пәндік үйірмелер ұйымдастырылады (математика, физика, химия, әдебиет, сөйлеу тілін дамыту, еріннен оқу, ЗТО, т.б.). Пәндік оқу-оқу пәндері бойынша білімді кеңейтеді және тереңдетеді. Оқушылардың ой-өрісі дамып, ойлау қабілеті, сөлей тілі дамиды. Техникалық үйірмелер балалардың мөедльдеу, құру дағдылары мен біліктіліктерін дамытады, еңбек операциясын жоспарлау дағдыларын бекітеді. Мұндай жұмыстың түрі қазіргі замандағы техникаға жету туралы білімді кеңейтіп, техникалық кеңістіктік ойлау қабілетін дамытады.

Үйірмелік жұмысқа қатысу белгілі білім сферасындағы тұрақтылықты, әрекет түрлерін тұрақтандырып, қоғамдық белсенділіктерді қалыптастырады, сөйлеу дағдыларын жүзеге асыруға тәрбиелейді.

Сурет үйірмелері естімейтін және нашар еститін балалардың қабілеттерін дамытады. Сурет үйірмелері жұмысында коррекциялық бағытты ұстанады. Сыныптан тыс оқу әдебиеттер бойынша сыныптан тыс жұмыстың құрамды бөлігі болып табылады. Ол баланың кітапқа деген қызығушылығын қалыптастыруға бағытталған. Сыныптан тыс оқу үшін арнайы уақыт бөлінеді. Баланың жас ерекшелігіне қарай және оның оқу дағдыларына қарай сыныптан тыс оқу түрлі формада өткізіледі.

Сонымен қатар, балаларды сыныпта оқытып қана қоймай, экскурсияға (саяхат сабақ) шығару да қарастырылады. Экскурсия жаңа білімді тереңдету, кеңейту, бекіту мақсатымен өткізіледі. Экскурсия тақырыбы оқу пәнмен байланысты болу керек. Кез келген экскурсияны ұйымдастыру арнайы дайындықты талап етеді; білімділік, тәрбиелік, түзетушілік міндеттерін қою, оның мазмұнын сөздерін анықтау, жеке оқушылар үшін тапсырмалар, көрнекі құралдар дайындау. Экскурсия уақытында тәрбиеші балалардың бақылауларына жетекшілік етеді, жеке тапсырмаларды қалай орындайтындарына мән береді, қиналған кездерінде көмек береді. Экскурсиядан алған білімдерін, әсерлерін мақсатты түрде альбом, қабырға газеті, суреттер арқылы бекіту керек. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернаттағы үйірмелік жұмыстар оқушылардың ой-өрістерін дамытуға шығармашылық қабілеттерін, ойлауын, ауызша сөйлеу тілін, қалдық есту қабілетін дамытуға бағытталған.

Бастауыш сыныптан бастап, ол тәрбиеші әңгімесімен байланыстырады. Осы кезеңде ойыншықтар мен аппликациялар т.б. оқу мазмұнының драматизациясы қолданылады. Мәтінмен жұмыс жасау біліктілігін меңгеру деңгейі бойынша өз бетімен оқу жүргіледі. Тәрбиеші мұғаліммен бірге отырып, ідеби кітаптарды таңдайды.

Мұғалім мен тәрбиеші тек қана сыныптан тыс оқуды ұйымдастырып қоймайды, сонымен қатар кездескен түрлі қиындықтарға ға көмектеседі. Оқуға қызығушылықты дамыту бойынша тұрақты жұмыстың орындалуына үлкен мән беріледі. Сондықтан тәрбиеші мұғаліммен бірге отырып, жазушылар туралы айтып, диафильмдер көрсетіледі, бір жазушының өмірі туралы кинофильм көрсетеді, соны талқыға салады.

Сыныпта немесе топтық бөлмеде сыныптан тыс оқу бұрышы безендіріледі. Интернатта клубтық жұмыс жүргізіледі, мысалы, кітапқұмарлар клубы, жас математик және т.б. Клуб жұмысын ұйымдастыру және жетекшілік ету құрамына жоғары сыныптар, мұғалімдер, тәрбиешілер кірген кеңес болады. Клуб күндері таңдалады, сыныптан тыс сабақтар, тақырыпқа сай ойындар, кештер т.б. өткізіледі.

Клуб жұмысының жоспарымен сәйкес түрлі курстар, фестивальдар өткізіледі. Клубтық форма тек мектеп пәндерінен ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік өмір сфераларын да қамтиды. Клубтың ұзақ уақыттық жұмысы тәрбиешінің жағымды әдеттерін қалыптастырады. Үлкен тәрбиелік мүмкіндіктер тәрбиеленушілердің теледидар бағдарламаларын көрумен бекітіледі. Тәрбиешінің міндеті – бала жасына сай, апта бойғы телебағдарламаларды талдау. Сонымен қатар баланы сол телебағдарламаларды қабылдауға тәрбиелеу керек. Естімейтін және нашар еститін оқушыларды интернатта еңбекке баулудың арнайы міндеті, еңбек әрекеті процесінде ауызша сөйлеу тілімен қатынас жасай білуді жүзеге асыру және дамыту керек.

Интернаттағы тәрбиеленушілердің еңбек әрекеті өз-өзіне қызмет ету бойынша өз киімін күту, мектеп ауласын тазалау т.б. еңбек формалары арқылы орындалады.

Тәрбиешінің алға қойған міндеті - баланың ойын әрекетін дамыту болып табылады. Интернаттағы ойынды ұйымдастыра отырып, тәрбиешіні естімейтін балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктерін есепке алады.

Естімейтін бала сөйлесу арқылы өзінің әлеуметтік мінез-құлқын дамытады. Түрлі адамдармен, ерексетермен, құрдастарымен, кішкентай тәрбиеленушілермен, естімейтін әр түрлі жас кезеңіндегі балалармен сөйлесу, қарым-қатынас процесінде бала біртіндеп өзін қоршаған заттар, ойлар туралы мағлұматтар алып білімін кеңейтеді.

Тәрбиеленушілердің рөлдік қарым-қатынастарында, ойындық оқу, танымдық еңбек әрекеттерінің маңызы зор.

Интернат жағдайында балалардың қарым-қатынас ұйымдастыра отырып, тәрбиеші оның мынадай ерекшеліктерін ескеруі керек: сөздік қорының жетіспеушілігі және сөйлеу тілінің дамуының толық сезінбеуі.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға білім беруге арналған арнайы мекемелерде тәрбиені дамытудың негізгі бағыттары мен жағдайларын іске асырудың жолдары мынадай:

- Өзін оқу-тәрбие үрдісіне қосатын тәрбие жүйесін қалыптастыру;
- Түрлі білім беру мекемелеріндегі нақты мүмкіншіліктерді есепке алумен есту қабілеті зақымдалған оқушылардың жас және жеке ұйымшылдық ерекшеліктері негізінде тәрбиенің мазмұнын, формасын, әдісін анықтау;
- Балалардың жеке ерекшеліктерін, қабілеттерін, қызығушылықтарын жан-жақты зерттеуді ұйымдастыру. Аталған мақсаттарды жүзеге асыру үшін портативті әдістерді құру.
- Мектеп және сынып ұжымдарын қалыптастыруда жеке сабақтар өткізу үшін, ұйымшылдық қызмет рөлін жоғарлату, балалардың әлеуметтік және мектептік дезадаптациясын алдын алуды қамтамасыздандыру;
- Тәрбиеленушіге өзін түсінуге көмектесетін оқу пәндерінің гуманитарлық бағыттарын күшейту;
- Оқушылардың қабілеттері мен шығармашылық қызығушылықтарын дамытатын мектептен тыс жұмыстары мен оқу тәсілдері, формалары, оқу-әдістемелік материалдың түрлілігіндегі оқу әрекетінің формалары мен әдістерін, мазмұнын жекешелендіруге қол жеткізу;
- Тұлғалық даму және өмір әрекетінің негізгі аспектілерін қамтитын жалпы адамгершілік құндылықтарға оқушыларды бейімдеу және бағыттау;
- Еркіндік, демократия рухында оқушыларды тәрбиелеу;
- Оқушылардың өмірінде білім беру мекемелерін эстетизациялау, түрлі өнер саласында өзін анықтауға жағдай жасау;
- Техникалық, педагогикалық, медициналық, әлеуметтік көмекті қажет ететін балаларға арналған оқу-кеңес берудің жеке бқлімдерінің әрбір регионда құрылуы;
- Жалпы білім беретін арнайы мекемелердегі штаттық кестелерге келесі мамандықтар кіреді; педагог-психологтар, әлеуметтік педагогтар, сынып жетекшілері;
- Сынып жетекші мен тәрбие әрекетін белсендіру;
- Тәрбие процесінде жанұяға жағдай жасау, ата-ананың қоғамдық бірлесуін дамыту.

УДК 37.015.3

МРНТ: 14.23.11

Г.С.Оразаева¹ А.И.Щанина²

¹к.п.н., доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики

КазГосЖенПУ gulzh69@mail.ru

*² Студент 3 курса, ПуП, КазНПУ имени Абая, А.И. Щанинаг. Алматы, Казахстан
nasty_9601@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОНР ЧЕРЕЗ ТРИЗ – ТЕХНОЛОГИЮ

Аннотация

В статье раскрываются особенности познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи, пути активизации познавательной деятельности детей с ОНР через технологию ТРИЗ. Методы и приемы ТРИЗ для развития познавательной деятельности детей с ОНР. На примере комплекса А Сидорчук «Я познаю мир».

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, развитие познавательной деятельности, ТРИЗ технология.

Abstract

G.Orazayeva¹ Shchanina A.I.²

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

*²Student KazNPU namd of Abay,
Almaty, Kazakhstan*

Development of the cognitive activity of children with GUS with TRIZ – technology

In the article the features of cognitive activity of children open up with the general exhalation of speech, ways of activation of cognitive activity of children with OHP through technology of TRIZ are described. Methods and receptions of TRIZ for development of cognitive activity of children with OHP. On the example of complex T. A. Sidorchuk "I cognize the world".

Keywords: Children with the General underdevelopment of speech, development of cognitive activity, TRIZ technology.

Андапта

Оразаева Г.С.¹ Щанина А.И.²

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

*²Студент, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

ТРИЗ - технологиясы бойынша ЖЖҚ бар балалардың когнитивті белсенділігін дамыту
Бапта ерекшеліктері ашылады танымдық қызметінің жалпы сәйлеу тілі дамымаған балалардың, танымдық қызметін жандандыру жолдары детей с ОНР арқылы ТРИЗ технологиясын. Әдіс-тәсілдері ТРИЗ дамыту үшін балалардың танымдық әрекетін ЖСТД бар. Мысалында кешенді Т.А. Сидорчук "Мен әлемді танымын".

Түйін сөздер: Балалар Жалпы сәйлеу тілі дамымаған, танымдық қызметін дамыту, ТРИЗ технологиясы.

При нормальном речевом развитии дети к 5 годам, свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу [1,2].

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи [10,15,16].

Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей жизни (особенно в области природных явлений).

Известно, помимо речевого недоразвития у детей с ОНР имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер [10,13,].

Исследования функции внимания также выявило ряд особенностей, которые проявляются в быстрой утомляемости детей с ОНР, низкой работоспособности. Дети постоянно нуждаются в побуждении со стороны педагога, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

В связи с вышесказанным, при разработке адекватной модели коррекционного, в том числе логопедического воздействия, необходимо знать и учитывать особенности психического развития данной категории детей. Для педагогов и родителей, несомненно, важным является поиск универсальных методов и приемов, которые бы учитывали особенности психического развития современного дошкольника в целом и детей с особыми образовательными потребностями в частности. [16,15].

Не вызывает сомнений, что оптимальным путем развития дидактики является не удлинение времени ученичества, не углубление знаний в какой-либо области, а обучение способам обработки информации. [7,8].

Для нормального развития личности необходимо переживание ситуации успеха, такого состояния, когда мы испытываем радость при совпадении ожидаемого и достигнутого. Очевидно, что человек, ориентированный на успех, большего добьется в жизни. Овладение детьми с особыми образовательными потребностями способами обработки информации как раз и помогает им переживать ситуацию успеха ежедневно, в каждом виде деятельности.

Одним из результативных способов формирования познавательной активности на наш взгляд является *ТРИЗ* – теория решения изобретательских задач [3].

Применение технологии *ТРИЗ* позволяет достичь наиболее высоких результатов в работе по развитию познавательной деятельности детей. Методы и приёмы технологии *ТРИЗ* направлены на развитие мышления, воображения, творческих способностей детей и, конечно, речи дошкольников [4,5]. В *ТРИЗ*-педагогике основное внимание уделяется именно этим направлениям. Способность общаться, познавать мир, планировать свои действия формируются у ребенка по мере развития его мышления.

Впервые термин *ТРИЗ* (Теория решения изобретательских задач) возник в конце 40-х годов усилиями выдающегося российского ученого, бакинского изобретателя, писателя-фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера (Альтов). Первоначально Теория решения изобретательских задач была создана для инженерной деятельности, но те закономерности, на которых основана эта интересная теория, позволяют использовать ее во многих областях, в том числе и в педагогике [9].

В детский сад *ТРИЗ* пришел в 1987 году и используется до настоящего времени. Именно методы *ТРИЗ* позволили создать методики по развитию речи дошкольников, которые наилучшим образом позволяют педагогам решать проблемы познавательного развития. При этом у детей формируется умение работать по моделям, они позволяют ему организовывать собственную деятельность творческого характера [4,14]. *ТРИЗ* не просто развивает фантазию детей, а учит мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. Даёт в руки педагогам инструмент по конкретному практическому воспитанию у детей качеств, творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы. *ТРИЗ* в применении к дошкольникам — это полный отказ от стереотипов. Методы и приемы *ТРИЗ* позволяют снять барьеры общения, убрать боязнь перед новым, неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые надо решить.

Использование элементов современной образовательной технологии *ТРИЗ* в коррекционной логопедической работе детского сада способствует развитию с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; с другой — поисковой активности, стремления к новизне, исправлению речевых недостатков, развитию творческого воображения. Позволяет освоить проектный метод и активно его использовать с детьми в рамках развития познавательной деятельности дошкольников. Каждое занятие по *ТРИЗ* — это игра, по существу, творческая работа.

Общение с детьми строится так, чтобы ребенок не только овладел определенной суммой знаний, но и мог бы в разумных пределах фантазировать, активно мыслить, изобретать. Коррекционно-логопедические занятия с использованием элементов *ТРИЗ*-технологии — это импровизация, игра, мистификация. [13].

Для структуры занятия с использованием *ТРИЗ*, характерно наличие в них игровых сказочных ситуаций, которые вводят воспитанников в проблему, состояние поиска, стимулируют мыслительные процесс. Оптимальной формой овладения детьми методиками творчества является система творческих заданий, которые даются детям через игры, алгоритмы на занятиях, необходимым условием которых является практическое воплощение творческой мысли: в рисунках, сочинениях, сказках, песнях, загадках, поделках, движениях. В играх у воспитанников формируется системно-диалектический способ мышления, через путешествия по структуре, функциям предметов, времени; составление каталогов ресурсов, выделение общих и различных признаков путем сравнения, тренируя этим аналитическое мышление [9,11,12].

В *ТРИЗ-играх* воспитанники учатся придумывать и обирать новые объекты, наделять их функциями, создавать «портреты», давать новые несуществующие названия. Формируется умение фантастического преобразования объектов окружающего мира, помогая воспитанникам научиться классифицировать, работать по алгоритму. Это помогает систематизировать свойства предметов, явлений, строить модели, развивать ассоциативное движение. Работая по алгоритму, дети также учатся составлять метафоры, рифмованные тексты. Приведем некоторые примеры использования метода *ТРИЗ* в логопедической практике. Одним из активно используемых, является методический комплекс Т.А Сидорчук «Я познаю мир» [14,5,6]. Главная цель методического комплекса – освоение ребенком способов познания и становление на этой основе ключевых компетентностей: информационной, коммуникативной и технологической. Формирование осознанности способов познания идет по направлениям:

- анализаторы – как инструмент, позволяющий осознанно относиться к ощущениям и восприятию значений признаков. Признаки делятся на конкретно проявленные в объекте, те, которые можно воспринять анализаторами и на название признака, которое является обобщенным словом;
- формулировка вопросов – обязательное направление осознанной познавательной деятельности. Разные типы вопросов помогают дошкольнику направить свою поисково- исследовательскую деятельность на поиски ответов;
- причинно - следственная связь является взаимодействием значений признаков объектов.
- преобразование признаков ведет к более глубокому изучению объектов и к созданию новых объектов под определенную цель;
- модели мышления (алгоритмы организации творческой деятельности) являются главным показателем овладения способами познавательной деятельности.

Методический комплекс включает в себя 67 технологических карт, разработанных по вышеперечисленным направлениям. Основное средство методического комплекса «Я познаю мир» - моделирование мыслительных действий. Для ребенка это схемы шагов алгоритма, который позволяет решить какую-либо задачу познавательного плана. При этом создаются условия, при которых происходит осознание дошкольниками шагов алгоритма с их последующей схематизацией на глазах у детей. Данная схема будет являться сигнальным знаком, который позволяет дошкольнику применить известный алгоритм для организации собственной интеллектуально- творческой деятельности.

Таким образом, специальная работа по устранению недостатков речи должна строиться на активизации познавательной деятельности, направленной на осмысление различных явлений окружающего мира и осознанное усвоение морфологических средств языка, их выражающих. Методы и приемы ТРИЗ работают, как минимум, в четырех направлениях: речь, мышление, воображение, эмоционально-волевая сфера. При этом логопедические занятия, выстроенные на основе алгоритмов с использованием ТРИЗ, помогают в планировании и облегчают проведение занятий; способствуют более легкому усвоению программного материала и систематизации знаний у детей.

Учитывая эти особенности можно выделить несколько этапов работы по использованию элементов *ТРИЗ* в развитии познавательной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием технологических карт методического комплекса «Я познаю мир» Т.А.Сидорчук.

1. ТРИЗ позволяет развивать воображение, фантазию детей.
2. ТРИЗ позволяет преподносить знания в увлекательной и интересной для детей форме, обеспечивает их прочное усвоение и систематизацию.
3. ТРИЗ стимулирует развитие мышления дошкольников с ОНР, проявление творчества, как детьми, так и педагогами.
4. ТРИЗ работает на принципах педагогики сотрудничества, ставит детей и педагогов в позицию партнёров, стимулирует создание ситуации успеха для детей, тем самым, поддерживая их веру в свои силы и возможности (что несомненно является очень важным в работе с детьми с ОНР), интерес к познанию окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. М., 1996. - Т.2.
- 2.Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2008.
- 3.Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие в процессе обучения - М, Л, 1935).
- 4.Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Мн., 2008.
5. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М., 2009. – 144с.
- 6.Дыбина О.В. Что было до. М.: Творческий центр СФЕРА, 2004
7. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи. – Екатеринбург, 2008. – 316с.
8. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2009.
- 9.Корзун А.В. Веселая дидактика. Элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. Мн, 2010
10. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159с.

11. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников. Ульяновск, 2003
12. Поддяков Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста, М., Просвещение, 1996.
13. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
14. Сидорчук Т.А «Я познаю мир», методический комплекс по освоению детьми способов познания , Ульяновск, ООО «Мастер Студия», 2014г.
15. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М., 2001.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста//Дефектология. - №6. -1985.