



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы
Серия «Специальная педагогика»
№1(40), 2015



Алматы

Бас редактор
психол. ғ. к, доцент **Л.Х. Макина**

Бас редактордың орынбасары
психол. ғ. к, аға оқ. **А.А. Хананян**

Редакция алқасы:

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

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2015

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

Басуға 8.04.2015 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 19,8 с.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 45.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Намазбаева Ж.И. Психологическая наука как основа успешности компетентностного подхода в образовании... | 5 |
| Мовкебаева З.А. Проблемное поле специальной педагогики и психологии..... | 11 |
| Кенесбаев С.М., Махметова А.А. Компьютерлік технология көмегімен мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың педагогикалық негіздері..... | 15 |
| Нурғалиева У.С. К вопросу об организации службы психологического сопровождения инклюзивного образования..... | 20 |
| Жалмухамедова А.К. Оказание коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями (опыт дальнего зарубежья)..... | 25 |
| Жетписбаева Б.А. Формирование креативности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин..... | 30 |
| Мажинов Б.М. Вопрос доступа молодых инвалидов в высшие учебные заведения..... | 33 |
| Даурамбекова А.А., Кошжанова Г.А. Жоғары оқу орындарындағы оқытудың жаңа технологиялары..... | 36 |
| Бейсенова А.Б. Болашақ педагог-дефектологтарды дайындау барысында мульттерапия элементтерін қолдану..... | 40 |
| Капаева С. Болашақ арнайы педагогтардың кәсіби құндылық бағдарлары..... | 44 |
| Салтаков Д.Т. Алаш арыстарының арнайы педагогика мен психологияға қатысты ой-пікірлері..... | 49 |

Редакционная коллегия:

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

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2015

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

Подписано в печать 8.04.2015.
Формат 60x84 1/8.
Объем 19,8 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 45.

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

Издательство «Ұлагат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

| | |
|---|-----|
| Ewa Maria Kulesza Cognitive achievements in zones of actual and proximal development of children in preschool AGE. conditions of assessment and developmental norms..... | 53 |
| Тайжан А.А., Байдосова Д.К. Қимыл - тірек бұзылыстарының жіктелуі..... | 62 |
| Marzena Lisowska, Leszek Ploch Synaesthesia and its relationship to autism - case study..... | 64 |
| Абасва Г.А. Особенности манипулятивно-моторной сферы детей раннего возраста при ретинопатии недоношенных..... | 73 |
| Забелич Д.Н. Определение сформированности бытовых, коммуникативных и поведенческих способов действий в жизненно важных ситуациях у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями..... | 80 |
| Макина Л.Х., Нұрланбекова А.Д. Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балалардың тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері..... | 87 |
| Баймуратова А.Т. Педагогические особенности духовно-нравственного воспитания детей с нарушением слуха..... | 91 |
| Денисова И.А. О педагогической диагностике учебных достижений в области языковой грамотности учащихся специальных (коррекционных) школ..... | 96 |
| Нурғалиева У.С., Завалишина О.В. Современные психотехнологии в работе с детьми с трудностями обучения и адаптации к школе..... | 101 |
| Дербисалова Г.С. Особенности отношения здоровых детей к детям с ограниченными возможностями..... | 106 |
| Молдабаева А.К. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру әдістері..... | 112 |
| Коныратова А. Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға дайындығының психологиялық компоненттері..... | 118 |

Kazakh National
Pedagogical University after Abai
BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»
№1(40), 2015

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001

Editor in chief

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

Deputy editor - A. Hananyan,
Candidate of Psychological Sciences

The editorial board members:

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

Zh. Namazbaeva,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor **A. Mombek,**
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

K. Omirbekova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor

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

A. Baitursynova,
Doctor of Psychology, Professor

N. Ahtaeva,
Professor **E. Kulesha (Poland),**
Professor **L. Hoppe (Germany),**
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor **T. Lisovskaya**
(Belorussia)

Executive Editor:

Candidate of Pedagogical Sciences
I. Denisova

Kazakh National Pedagogical
University after Abai, 2015

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

Signed to print 8.04.2015.

Format 60x84 1/8. Volume 14 – publ. literature.
Edition 300 num. Order 45.

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

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University
after Abai

МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

- Лещинская Т.Л., Лисовская Т.В.** Новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью..... 121
- Өмірбекова Қ.Қ.** СТЖД балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық – фонематикалық жағын жетілдіру..... 126
- Тыныбаева Л.М.** «Өзін-өзі тану» курсының оқыту барысында маңызды тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру..... 131
- Садуақас Г.Т.** Ана тілі сабақтарында мысалдарды оқыту ерекшеліктері..... 137
- Рахимова М.М.** Сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларды логопедиялық (балалардың психомоторлық қызметтерін) тексеру әдістемесі..... 142
- Асамбаева С.Ж.** Особенности словарной работы на уроках чтения..... 146
- Жолдыбаева А.** Мектепке дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларға музыкалық ырғақты қалыптастыру мен тәрбиелеу ерекшеліктері..... 151

Құрметті оқырмандар!

Бірінші кезекте, Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысын, арнайы педагогика сериясының редакция алқаларының мүшелерін, соның ішінде, авторларды аталған журналға ҚазЦБ 0,022 импакт фактор берілуімен құттықтаймын. (№63 келісімшарт, 27.07.2011ж. АО «НЦНТИ»).

Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысының «арнайы педагогика» сериясының келесі номерінде (№1,2015ж.) ҚР және шетелдегі арнайы педагогиканың өзекті мәселелеріне арналған ғылыми мақалаларды жариялауды жалғастырады. Журналда ЖОО оқытушыларының, елімізде және шетелдерде білім алып жатқан магистранттардың мақалаларымен қатар, тәжірибелік мамандардың – арнайы білім беру ұйымдарының басшылары, мұғалімдер, логопедтер, психологтар, әдіскерлердің тәжірибелік материалдары да жарияланады.

Хабаршының арнайы айдарында төмендегідей бағыттар қарастырылады: Дамуында ауытқуы бар балаларды зерттеу; Мүмкіншілігі шектеулі балаларды (МШБ) оқыту және тәрбиелеу мәселелері; МШБ ата-аналарына көмек көрсету; МШБ психотүзету жұмыстарын ұйымдастыру және т.б.

Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысының «арнайы педагогика» сериясы қазіргі замандағы мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту мәселерінің даму жағдайы қарастырылған.

Хабаршының келесі номерінде сіздердің мақалаларыңызды күтеміз және сіздердің материалдарыңыз Қазақстан Республикасында дефектология ғылымының дамуына зор үлес қосады деп сенеміз.

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

Уважаемые читатели!

В первую очередь, хочу поздравить всех членов редакционной коллегии, а также наших постоянных авторов с присвоением журналу «Вестник КазНПУ имени Абая. Серии Специальная педагогика» импактфактора, индексируемого КазБЦ (Казахстанская база цитирования), который составляет 0,022 (договор №63 от 27.07.2011г. АО «НЦНТИ»).

Очередной номер вестника КазНПУ имени Абая. Серии «Специальная педагогика» (№1,2015г.) продолжает публиковать научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования в РК и за её пределами. В журнале публикуются статьи как преподавателей ВУЗов, магистрантов из нашей Республики, ближнего и дальнего зарубежья, так и материалы практических работников: учителей, логопедов, психологов, методистов и руководителей специальных и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как: Изучение детей с различными отклонениями в развитии; Вопросы образования и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР); Организация психокоррекционной работы с детьми с ОВР и др.

Вестник КазНПУ имени Абая. Серии «Специальная педагогика» включает в себя материалы о состоянии и перспективах развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями на современном этапе.

В очередных номерах Вестника ждем Ваших статей и пожеланий и надеемся, что все Ваши материалы, в дальнейшем, будут способствовать развитию теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением главный редактор: к.психол.н., доцент Макина Л.Х.

**АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**АДАМЗАТ ТАРИХЫНДАҒЫ ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ
КЕЗДЕГІ ЛИДЕРЛІК**

УДК 378.096

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК ОСНОВА
УСПЕШНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В
ОБРАЗОВАНИИ**

Намазбаева Ж.И. – *д.психол.н., академик, директор НИИ Психологии
КазНПУ им.Абая nii.psi@mail.ru*

Статья содержит материал по современному взгляду на психологические проблемы образовательных функций учреждения разного типа. Особое место выделяется компетентностному подходу в контексте решения психологических его аспектов. **Значительная роль выделяется гениальным идеям Л.С.Выготского.** Раскрываются основные направления исследований первого и единственного в Казахстане НИИ Психологии КазНПУ им.Абая, которые с различных сторон освещают подходы в изучении современной личности с опорой на теорию комплексного подхода Ж.И.Намазбаевой. Характеризуются методологические проблемы современного психологического кризиса. Излагаются некоторые принципиальные пути психологических решений по реализации новой парадигмы учебно-воспитательного процесса независимо от вида и типа образовательного учреждения.

Ключевые слова: психология, личностное развитие, методология комплексного подхода, полиметодология, компетентностное образование, коррекционная психология, дети с особыми потребностями, психологическое здоровье, творческий потенциал личности, психологическое сопровождение, интегрированный процесс.

Современный этап развития образования связан с внедрением компетентностного подхода к формированию содержания и организации учебного процесса. Этот подход к образованию ориентирован на практические результаты, опыт личной деятельности, выработку личностно-ориентированного отношения к знаниям, умениям, навыкам, что предопределяет принципиальные изменения в организации обучения, которое должно быть направлено на развитие конкретных ценностей и жизненно необходимых компетенций человека.

Компетентность, как интегрированный результат индивидуальной учебной деятельности, формируется на основе овладения ими смысловыми (теоретическими), процессуальными (практическими) и мотивационными компонентами. Значит не только знания, умения и навыки, но и отношение

к процессу познания ученика или студента, которое может проявляться в социальной ответственности, стремлении закреплять позитивные приобретения в учебной деятельности, рост требований к своим учебным достижениям, рассматриваются как важнейшие критерии эффективности педагогического процесса.

В настоящее время наиболее острыми являются проблемы в сфере обучения и воспитания, которые связаны с отсутствием мотивов у части современных школьников и молодежи относительно получения качественного образования. Таким образом важность реализации компетентностного подхода очевидна.

Названные компоненты учебной деятельности тесно переплетены между эмоциональными и интеллектуальными сторонами развития обучающихся. Парадигма такого подхода к образованию не нова.

Анализ идей Л.С.Выготского в этой связи показал, что ученый еще в 30-ые годы XX века указывал на единство интеллекта (познавательной сферы) и аффекта (эмоциональной сферы) психики и взаимодействия этих двух сторон личности, что и определяют успешность образования. Он указывал: **«Как только мы оторвали мышление от жизни, от динамики и потребности, лишили его всякой действительности, мы закрыли себе всякие пути к выявлению и объяснению свойств и главного назначения мышления: определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освобождать из под власти конкретной ситуации»** [1].

Другими словами, для того, чтобы обучение было успешным, преподавателю необходимо установить каким же образом и на каком уровне происходит процесс сложного взаимодействия рационального и эмоционального в познавательной деятельности ученика, студента. И, в соответствии с этим, практически реализовать собственные дидактические приемы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что критерием оценки сформированности предметных компетенций является как познавательная так и личностная сфера обучающегося в тесном и неделимом их единстве.

Говоря современным языком, нас должны интересовать не только нежелание ученика, студента учиться, но и выявить главную причину этого, изучить какие стороны мотивационной сферы не сформированы. Можно констатировать, что условием эффективности современного учебно-воспитательного процесса **любого образовательного учреждения** является специальное развитие интересов, потребностей, мотивов обучающихся.

В то же время на практике мы наблюдаем, что большинство не плохих педагогов испытывают определенные трудности в реализации задач в названных направлениях работы из-за низкого уровня психологической компетентности.

В особом положении в контексте обсуждаемого вопроса находятся дети коррекционных учреждений, которые имеют значительное своеобразие в личности.

Главной целью специального образования является развитие практически целесообразной деятельности детей с особыми потребностями, формирование таких умений, которые будут необходимы в последующей жизни. Поэтому, именно компетентностный подход поможет и позволит повысить само качество жизни этой категории лиц. К сожалению, сама сущность, содержательная наполняемость, цель компетентностного подхода в специальном образовании научно и практически в Казахстане разработана, мягко говоря, не на должном уровне. Не исключено, что такое же положение в ряде мест имеется в общеобразовательных учреждениях разных уровней.

В Государственной Программе развития образования в РК на период с 2011-2020 гг. выделены две задачи: **образовательная и социальная**. Если образовательная на определенном уровне реализуется, то **социальное формирование качеств личности** выпускников как специальных, так и общеобразовательных школ и вузов остается на низком уровне, что не может не вызывать тревогу и ставит задачи активизировать поиски путей по решению этой важнейшей задачи Национальной системы образования.

Многие знания и умения, которые были получены в период обучения учащимися специальных школ не в полной мере способствуют безболезненной социально-трудовой их адаптации. А все, что окружает выпускника специальной (коррекционной) школы представляет значительные трудности, а порой это приводит к развитию множества вторичных негативных свойств личности, надолго откидывая их из различных социальных ниш.

Как помочь им? На наш взгляд одним из путей решения этой судьбоносной задачи является разработка **новой учебно-воспитательной парадигмы** этих учреждений с учетом **сегодняшних реалий** и специального контингента коррекционных школ. И конечно же это сложный процесс. Существуют определенные условия эффективности психокоррекционного воздействия при обучении и воспитании. Конечно же, прежде всего, на протяжении всего обучения детей в коррекционной школе должна быть **атмосфера доброжелательности**. Следующим принципиально важным требованием является то, что перед ребенком необходимо ставить доступные, понятные, реалистические цели во избежание повышения их тревожности и снижения самооценки. Поощрение должно осуществляться умеренно и ученик должен понимать и видеть результаты собственной деятельности и поведения. Оценка результатов занятий детей должна основываться на сравнении с предыдущими результатами. В практике коррекционной школы зачастую учителя ограничиваются лишь словесной оценкой «плохо – хорошо».

Ошибки у детей не должны вызывать ни у кого досаду и раздражение. **Выполнение этих психологических приемов способствует развитию включения школьников в самостоятельную поисковую деятельность.** Кроме того, без хотя бы беглого анализа истории специального образования, невозможно построить сколько-нибудь успешное направление личностно-ориентированного и практикоориентированного образования в настоящее время в коррекционных учреждениях.

Необходимо подчеркнуть то, что образовательные идеи специального обучения в СССР в свое время достигли мирового признания. Советская система была успешна, так как она строилась на результатах фундаментальных комплексных научных исследований НИИ Дефектологии АПН СССР. Главным ориентиром были крупные достижения специальной коррекционной психологии, которая во многом способствовала активному развитию детской, возрастной, педагогической психологии, психолого-педагогической диагностики, нейропсихологии, патопсихологии и др. **Ценностью научных золотников специальной психологии 30-90-ых годов XX века был ее развивающий характер, дифференцированность и практикоориентированность.**

Многие крупные ученые внесли существенный вклад в дефектологию, который трудно переоценить (Морозова Н.Г., А.Р.Лурия, Л.В.Занков, И.М.Соловьев, В.И.Лубовский, Т.Н.Власова, Ж.И.Шиф, Р.Е.Левина, Певзнер М.С., Лебединская К.С., Дульнев Г.М., Мещеряков А.И., Розанова Т.В., Боскис Р.М. и многие другие)

Но на наш взгляд, именно Л.С.Выготский еще в 30-ые годы почти во всех своих работах, реализовывая гуманистический подход к человеку, смог на многие годы вперед определить перспективы развития психоло-педагогической науки и практики в мировом масштабе. Среди цветков его научного венка, особо светит специальная психология.

Распад СССР определил суверенитет союзных республик. Всплеск национального самосознания, потеря привычной идеологии, ценностей, быстрая глобализация мира – все это не могло не отразиться на образовании и в первую очередь на специальном.

Сейчас мы наблюдаем наряду с положительными тенденциями развития общества и негативные аспекты, вызванные слишком быстрой «модернизацией». Особенно это отразилось на образовательной сфере.

Многие причины буксовки образования, на наш взгляд, связаны с **отсутствием научных разработок психологических** аспектов моделирования, содержательных аспектов учебно-воспитательного процесса, недостаточным уровнем психологического обеспечения взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса. Понятно, что современная психология должна быть переориентирована на человеческий фактор.

Учитывая это, в первом и единственном в Казахстане НИИ Психологии КазНПУ им.Абая в последние годы разрабатываются наиболее приоритетные психологические проблемы. Разработка теоретико-прикладных аспектов развития современной личности составляет главную основу научных исследований института. Среди них особое место занимает разработка вопросов связанных с психологическими основами интеллектуального потенциала личности [2]. Другим направлением исследований сотрудников НИИ Психологии является разработка научно-практических основ развития психологического здоровья школьников и студентов [3]. Социально-психологические условия развития творческой интеллектуальной личности также были предметом специального исследования ученых [4]. Особое место занимают работы по научно-практическим основам психологического обеспечения современного образовательного процесса в контексте развития личности [5]. Учитывая, что психологизация современного образования интегрированный процесс, нами была разработана комплексная модель, которая содержала множество компонентов касательно наполняемости психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса [6].

Экспериментальные исследования в названных направлениях позволили утвердиться в том, что нами верно была предложена теоретико-методологическая основа **комплексного** исследования личности еще в 80-ые годы XX века. Она успешно реализовывается и в XXI веке и способствует полиметодологическому подходу к решению различным аспектам личностного развития. **Реализация комплексного подхода** к разработке проблем личности понимается нами как изучение совокупности ее элементов, находящихся во взаимозависимых отношениях и взаимообусловленных связях между собой, что образует целостность и единство, включающих в себя факторы и механизмы становления личности, характеристику ее компонентов, критерии и уровней, типов развития свойств личности в различных видах деятельности человека **при создании специальных психологических условий** [7].

Коррекционная психология, как известно, является одним из разделов психологической науки. Именно психологическая наука определяет основные методологические аспекты развития любой личности через внедрение в образовательную практику научных достижений. Новые научные изыскания позволяют разрабатывать педагогические и дидактические приемы в соответствии с современными реалиями.

Между тем, налицо очевиден факт кризиса в психологии. Это, естественно, волнует психологов запада и востока. Ученые видят разные причины и пути его преодоления. Например, В.А.Мазилев [8] успешность методологии психологии видит в интеграции различных ее направлений, в выработке толерантности к взглядам коллег, в формировании у себя психологических установок не на поиск **отличий** во взглядах, а на

обнаружение **сходства**. Он считает предметом психологии **психику как сложную саморазвивающуюся систему** и этот предмет должен выступать в богатстве ее связей с биологическим, культурным и социальным миром.

За психотехнический подход к личности выступает Ф.К.Василюк [9]. Через либеральный подход к психологическим исследованиям можно достичь больших успехов в психологии, считает А.В.Юревич [10].

Вообще многие ученые, говоря о кризисе в психологии, связывают это с ее этапами и главными идеями в психологии. Например, **классическую парадигму** в психологии отличала четкое определение границ науки, самостоятельность, стремление к точности и строгости естественных наук. Говоря о неклассической психологии А.Г.Асмолов [11] включает в нее совершенно разные направления науки. Такие как психоанализ, культурно-историческую теорию Л.С.Выготского, теорию установки Д.Н.Узнадзе, а также деятельностный подход к психике А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна.

Очевидно, что здесь мы видим новые методологические поиски. Можно утверждать, что наличие множества совершенно разных теорий, которые отнесены к неклассической психологии, естественно, усложняют понимание предмета психологии, так как здесь разное прочтение основных психологических терминов.

Но, вместе с тем, именно это и активизирует интеграцию психологического знания, что безусловно принесет большую пользу педагогической науке, в том числе специальному образованию. А это, в свою очередь, стимулирует взаимную согласованность существующих направлений науки. Не случайно, в настоящее время бурно развиваются междисциплинарные связи. Множество психологических теорий могут сосуществовать. Мало того, исходя из собственных задач исследования, ученый в методологической сути имеет возможность выделить **ведущую идею**.

Таким образом, ценно то, что применение синтеза психологических теорий будет способствовать активной реализации **комплексных исследовательских программ**. Это и есть **новый прогрессивный этап развития психологии XXI века**. Время и общество ставит **новые задачи перед ней – необходимость включенности психологии в бурно происходящие изменения в мире и человека в нем**.

С нашей точки зрения, кризис в психологии возникает в связи с новой социальной и внутриспсихологической ситуацией и в большей мере широкого распространения психоанализа, психотерапевтической практики и необходимости **активного развития этнопсихологии** [12].

Для специального образования наиболее ценными являются идеи А. Маслоу [13], который настаивал на расширении сферы психологической науки за счет включения в нее **гуманистической проблематики психологии личности** и ее переживаний.

Е.Д.Хомская [14] указывает на увеличение разрыва между теорией и бурно распространяющейся психотерапевтической практикой, которая зачастую лишена каких-либо теоретических оснований: **«Ничто так не разлагает науку изнутри, как невнимание к теории, которая исходит из профессиональной среды».**

Смирнов С.Д. [15] подчеркивает, что единственной теории личности не должно быть, теорий личности должно быть множество и всегда их будет много.

В.П.Зинченко [16] справедливо подчеркивает, что соотношение между теорией и практикой работает весьма изменчиво. Практика по заказу (в настоящее время за немалые деньги) может существовать, а теория – не сможет на этом жить...

Настоящая система дефектологического образования в стране готовит специалистов, которые не в полной мере владеют навыками и умениями формирования необходимых для жизни выпускников коррекционной школы компетентными качествами личности.

- **Поэтому требуется незамедлительная работа по разработке и внедрению новых Госстандартов образования учителя-дефектолога с учетом компетентного подхода на основе достижения психолого-педагогической науки.**

- В связи с этим основной тенденцией развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть его личностная включенность в общеобразовательную и социальную среду. Эта государственная политика должна быть направлена на долгосрочную стратегию.

- В Казахстане необходимо создать комплексную систему социально-психологического сопровождения деятельности субъектов специального образования и семьи на научной основе с учетом этнокультурных аспектов.

- Психолого-педагогическое сопровождение должно быть неотъемлемой частью **модернизации системы национального образования в стране.**

- Разработать управленческий механизм по решению названных проблем.
- На научную комплексную социально-психологическую основу поставить разработку острых проблем инклюзивного образования.
- В системе повышения квалификации педагогов определить важным условием успешное решение названных задач через **научное определение перечня компетентности субъектов образования.**

- Непрерывное повышение психологической культуры и психологической компетенции в системе всех звеньев образования и в том числе семьи.

Нынешнюю кризисную ситуацию в психологии более 80-ти лет тому назад предвидел и предупреждал будущие поколения **Л.С.Выготский**. Именно он впервые, подчеркивая роль психологии для развития педагогики, считал, что **разрыв между ее теорией и практикой** превращается в глубокую пропасть из-за **многократного увеличения масштабов психологической практики** [1].

Итак, вышеизложенный анализ кризиса в психологии позволяет наметить хотя бы общие, но принципиально новые основы для определения предпосылок развития компетентностного образования как в общеобразовательных, так и в коррекционных учреждениях.

1. *Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982 – Т.1. – С.386-389.*
2. *Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И. Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде. Алматы, изд «Улагат» - 2012 – 232с.*
3. *Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технологии формирования психологически здоровой личности. Алматы, изд «Улагат» - 2013 – 192 с.*
4. *Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И. Развитие творческой интеллектуальной личности. Алматы, изд «Улагат» - 2013 – 120 с.*
5. *Намазбаева Ж.И., Садыкова А.Б. Научно-практические основы психологического обеспечения современного образовательного процесса. Алматы, изд «Улагат» - 2014 – 170 с.*
6. *Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б., Сейдулаев К.Б. Развитие личности в процессе психологизации современного образования. Алматы, изд «Улагат» - 2013 – 270 с.*
7. *Намазбаева Ж.И., Запрягаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане. Алматы, изд. «Print-Express» - 2012 – 423 с.*
8. *Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал – Т. 27 - №1 – 2006 – С.23-34.*
9. *Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии 1996 – №6 – С. 25-40*
10. *Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии – 2001 - №5 – С.3-18.*
11. *Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: Методологич. проблемы неклассич. психологии: учеб.пособие для студ. вузов обуч. по спец. «Психология» - М.: Смысл – 2002 – 479 с.*
12. *Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис... д-ра психол.наук – М. – 1986 – 33 с.*

13. Маслоу А. – *Мотивация и личность*. – 3-е изд., перераб. и доп.- СПб.: Питер, 2007 – 352 с.
14. Хомская Е.Д. *Нейропсихологическая диагностика. Часть 1*. М. – 2007 – 185 с.
15. Смирнов С.Д. *Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности. Психологические исследования, 2014, 7(36), С.8-15*
16. Зинченко В.П. *Методология или «охранная грамота»? // Вопросы психологии – 1997 - №3 – С.129-131*

Түйін

Мақала әр түрлі типтегі білім беру мекемелері қызметінің психологиялық мәселелеріне қазіргі көзқарастар бойынша материалды қамтиды. Оның психологиялық аспектілерін шешу контекстінде ерекше орын құзыреттілікті тәсілдемеге бөлінеді. **Л.С.Выготскийдың ғұламалық ойларына ерекше назар аударылады.** Қазақстандағы алғашқы және жалғыз Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ зерттеулерінің негізгі бағыттары ашылып көрсетіледі. Олар қазіргі тұлғаны зерттеуде Ж.Ы.Намазбаеваның кешендік тәсілдеме теориясына сүйене отырып, оның жолдарын жан-жақты қарастырады. Қазіргі психологиялық дағдарыстың әдіснамалық мәселелері сипатталады. Кез келген түр мен типтегі білім беру мекемесінің оқу-тәрбие үрдісінің жаңа парадигмасын жүзеге асыру бойынша психологиялық шешімдердің кейбір жолдары көрсетіледі.

Түйін сөздер: психология, тұлғалық даму, кешендік тәсілдеменің әдіснамасы, полиәдіснама, құзыреттілікті білім, коррекциялық психология, ерекше қажеттіліктегі балалар, психологиялық денсаулық, тұлғаның шығармашылық әлеуеті, психологиялық сүйемелдеу, біріктірілген үрдіс.

Summary

This article contains material on modern views on the psychological problems of educational institutions of various types of functions. A special place released to competence approach in addressing the psychological aspects. A significant role is allocated to brilliant ideas of Vygotsky. Reveals the main lines of research of the first and the only in Kazakhstan Research Institute of Psychology KazNPU Abay that light from different angles a and approaches in the study of modern personality theory, based on complex approach of Zh.I.Namazbaeva. Characterized the methodological problems of modern psychological crisis. Outlines some of the principal ways of psychological decisions on the implementation of the new paradigm of the educational process, regardless of type and kind of educational institution.

Keywords: psychology, personal development, methodology of complex approach, polymethodology, competence education, correctional psychology, children with special needs, psychological health, personality creative potential, psychological support, integrative process.

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

З.А. Мовкебаева - д.п.н., профессор, заведующая кафедрой психологии и специального образования КазНПУ им. Абая
zmovkebaewa@mail.ru

В статье освещаются основные проблемы дефектологической науки с позиции современного научного уровня методологии научного познания в отечественной и зарубежной специальной педагогике и психологии. Доказывается наличие основной проблемы - необходимости гармонизации взаимодействия личности с ограниченными возможностями развития с обществом и государством.

Ключевые слова: дефектологическая наука, проблемное поле, ограниченные возможности развития, научное познание, методология науки

В течение многих лет вопросы изучения, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии интегрировались в дефектологической науке, в рамках которой различные отклонения в сенсорном, моторном или интеллектуальном развитии изучались с клинических, психологических и педагогических позиций. Согласно словарю-справочнику «Дефектология» [1], под термином «дефектология» подразумевается «наука о психофизических особенностях развития аномальных детей, закономерностях их обучения и воспитания». Однако примерно с девяностых годов XX века в соответствии с мировыми тенденциями наблюдается отход от терминологии, обозначающей науку «Дефектология», название которой образовано от слова «дефект», переводимого с латинского языка как недостаток, нарушение. С этого же периода отмечается самостоятельное развитие двух отдельных научных направлений: специальной (коррекционной) педагогики и специальной психологии. При этом, *специальная педагогика* стала представлять такую отрасль педагогического знания, которая разрабатывает теоретические и прикладные аспекты специального (коррекционного) обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями развития в условиях специального и инклюзивного образования. Специальная педагогика – это область педагогического знания, предметом которой является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей [2]. В свою очередь, предметом изучения *специальной психологии* являются причины, сущность и закономерности отклоняющегося развития,

а также психологические особенности детей с недостатками в развитии познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности.

Переименование дефектологии в специальную педагогику и психологию привело к смещению акцентов с преимущественного выявления отклонений в развитии и различного рода недостатков на их устранение и выправление, на имеющиеся возможности и положительные стороны личности лиц с нарушениями в развитии. Стоит отметить, что в международной практике общепринятым является более корректное понятие «специальное образование» (Special Education), которое в наибольшей мере соответствует современным гуманистическим подходам к лицам с ограниченными возможностями развития и не содержит в себе унижающего человека клейма «дефективности». Термин «специальное образование» лишь подчеркивает личностную ориентированность образования, раскрывает ее способность решать сложные образовательные потребности конкретного человека. Данное образование охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями в развитии. Сегодня понятие «специальное образование» претерпело изменение, сегодня этим термином обозначают не только дифференцированную сеть специальных (коррекционных) организаций образования, но и всю систему комплексной коррекционно-развивающей поддержки и помощи лицам с ограниченными возможностями развития в любого типа образовательных организациях.

Противоречие между этимологией термина «дефектология» и реальным содержанием этой интегративной области научного знания резко обозначилось после присоединения Республики Казахстан к Конвенции ООН "О правах инвалидов" и "О правах умственно отсталых", которые обозначили необходимость отказа от употребления терминов, указывающих на дефект. В число таких неприемлемых "ярлыков" в это время попадает и термин дефектология, а также термины «аномальные дети», «аномальное развитие» и др. Вместе с тем, до сих пор не найден адекватный эквивалент указанным терминам, который был бы социально приемлемым, "политически корректным" и в то же время адекватно отражающим содержание данных понятий. Вследствие этого научный термин "дефектология" продолжает использоваться специалистами в данной области, используется он и в языке междисциплинарного общения, что зачастую является предметом острых дискуссий: от столкновения мнений, касающихся формальных, этимологических аспектов данного термина до разногласий в области методологических основ самой науки и в понимании ее места в системе современных наук.

Происходящие в образовании процессы гуманизации обусловили также замену терминов, обозначающих лиц с нарушениями в развитии. Если в XX веке повсеместно использовались термины, типа: *«аномальное развитие»*, либо *«аномальные дети»*, то сегодня на смену им в Республике Казахстан пришло понятие *«дети (лица) с ограниченными возможностями»*

развития», которое подразумевает ограничение возможностей развития ребенка в случае отсутствия специально организованной ему психолого-медико-педагогической помощи. Согласно Закону Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [3]: *«ребенок (дети) с ограниченными возможностями - ребенок (дети) до восемнадцати лет с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке».* Однако, несмотря на более корректный характер данного термина, он также не в полной мере соответствует прогрессивным мировым тенденциям и в той или иной степени свидетельствует о наличии «ограничения в развитии», т.е. о рамках или границах развития, которые может достичь ребенок с нарушениями речи, зрения, слуха, интеллекта или опорно-двигательного аппарата, и которых нет у здоровых детей. В современном международном научном сообществе для обозначения описываемой категории лиц применяется более корректный термин *дети (лица) с особыми (специальными) потребностями (нуждами)*, который свидетельствует о наличии у них особых потребностей в передвижении, образовании и др. На наш взгляд, данный термин в условиях все более усиливающейся в Республике Казахстан гуманизации и демократизации общества представляется наиболее продуктивным.

Приведенные выше различные обозначения одних и тех же явлений, объектов и субъектов коррекционно-педагогической деятельности показывают, что единых терминов и единой их трактовки в Республике Казахстан до сего дня нет, соответственно одной из первостепенных проблем специальной педагогики как науки становится лингвосемантическая проблема, которая предполагает пересмотр и совершенствование применяемой в настоящее время в Республике Казахстан понятийной терминологии и приведение ее в соответствие с международными нормами, основываясь на гуманистических подходах и толерантности. Изменение терминологии, отход от ее преимущественно медицинского характера, в свою очередь, будет способствовать изменению цели специальной педагогики. Если целью дефектологической науки являлась разработка теоретических и практических вопросов специального образования, направленного на социализацию и самореализацию лиц с недостатками психического и (или) физического развития, то целью специальной педагогики в новых условиях становится разработка теоретико-методологических основ образования лиц с ограниченными возможностями развития, направленного на достижение ими максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации.

В настоящее время в социуме возникает объективная необходимость защиты детей с ограниченными возможностями в развитии, поддержки и сопровождения их в процессе вхождения в систему общественных отношений, адаптации и интеграции в нее, что обуславливает важность специальной педагогики. Основная функция специальной педагогики проявляется в гармонизации взаимоотношений между личностью с ограниченными возможностями в развитии, обществом, государством и создание на этой основе оптимальных условий для их развития, проявления «всех сущностных» сил личности, их саморазвития и самореализации. Вместе с тем, на сегодняшний день в Республике Казахстан *не проводились научные исследования* по выявлению особенностей психофизического развития некоторых категорий детей (дети с ранним детским аутизмом, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с комплексными нарушениями, с поведенческими расстройствами и др.), что обуславливает недостаточную разработанность вопросов их обучения и воспитания. Важной научной проблемой остается проблема *ранней диагностики и коррекции* отклонений в развитии. До настоящего времени остается актуальной проблема научно-методического обеспечения *дошкольного воспитания* детей с отклонениями в развитии. Причиной данного состояния является традиционное положение системы специального образования, когда в первую очередь в нее были включены дети школьного возраста. Сама же система специальных дошкольных организаций окончательно сформировалась лишь в семидесятых годах прошлого столетия. Соответственно, психофизические особенности детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии изучались недостаточно активно. Вместе с тем, именно ранний и дошкольный этапы являются периодами наиболее интенсивного психического развития детей: у них происходит морфофункциональное созревание мозга и закладывается основной объем условных связей, что служит фундаментом для дальнейшего развития высших психических функций и личности в целом.

В то время, когда все цивилизованные страны отказываются от опеки и благотельности лицам с ограниченными возможностями и инвалидностью на предоставление им равных возможностей, в Республике Казахстан также интенсивно развиваются *интеграционные процессы*. Но все эти процессы протекают без достаточного научно-методического обоснования и происходят преимущественно путем проб и ошибок. В Республике практически не проводятся научные исследования по определению готовности и разработке системы показаний для интеграции ребенка с отклонениями в развитии в общеобразовательные организации, не обоснованно теоретически содержание и формы коррекционно-педагогической поддержки интегрированных детей в различных типах организаций и др.

В настоящее время в Республике Казахстан, как и во всем мире, становится актуальной задача предпрофессиональная и профессионально-трудовая подготовка лиц с ограниченными возможностями в развитии и содействия их трудоустройству и занятости, поскольку активное участие в общественно-полезной трудовой деятельности способствует не только улучшению их материального благосостояния, но и повышению их социального статуса. Вместе с тем, в отечественной науке практически не уделяется внимание проблемам специального образования и социально-психологической поддержки молодежи с ограниченными возможностями и взрослых с ограниченной трудоспособностью. В связи с этим, проблема *социальной адаптации и профессиональной подготовки подростков и взрослых* с отклонениями в развитии требует своей скорейшей разработки. Необходимо проведение глубоких научных исследований по определению уровня мотивации детей старшего школьного возраста с ограниченными возможностями развития к общественно полезному труду, выявлению их профессиональных интересов, ожиданий и предпочтений, определению физических, познавательных и личностных возможностей людей с инвалидностью к реализации тех или иных видов трудовой деятельности. Таким образом, проблемное поле специальной педагогики можно определить как выявление и создание наиболее благоприятных условий для максимального развития «всех сущностных сил» личности (социальных групп и др.) и их самореализации во взаимодействии с обществом в процессе социализации. В данном случае речь идет о коррекционно-педагогическом процессе, сущностью которого является развитие человека как сознательного гражданина, активной социальной единицы общества с развитой индивидуальностью через гармонизацию его взаимодействия с обществом (миром) и самим собой. Высшей целью специальной педагогики является воспитание автономной личности, т.е. самодостаточной для себя и социума. Специальная педагогика помимо общепедагогических функций реализует свои специфические функции — коррекционную, адаптационную, дезадаптационную, реабилитационную и др. Обучение (в широком смысле — социальное обучение) является составным элементом специальной педагогики: его целью и результатом выступает развитие социальных знаний, умений и навыков объекта по формированию общественного опыта индивида. В процессе социального обучения формируется личный и коллективный опыт жизнедеятельности в социуме, ответственность за свое поведение, чувств; причастности к определенному этносу и т.д., что выступает условием и средством оптимального взаимодействия личности с обществом и государством. Данный опыт составляет один из способов и результатов социализации человека.

Сегодня со всей очевидностью остро встает вопрос необходимости проведения всестороннего и глубокого анализа современных проблем специального образования *за рубежом* и изучения передового опыта

разных стран для разработки научной теории обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития и собственных, казахстанских, концепции и программы развития специального и инклюзивного образования, основанных на объективном подходе к определению потенциальных возможностей и потребностей лиц с различными нарушениями развития. Для этого необходимо организовать, развивать и поддерживать международное сотрудничество с развитыми странами. Наряду с этим, при разработке в Казахстане теоретико-методологических основ специального образования лиц с ограниченными возможностями развития целесообразно сохранить то лучшее, что досталось нам в наследство от так называемой «советской системы». Это, прежде всего, методология и теоретические основы специальной педагогики, заложенные выдающимися советскими учеными (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Я. Граборов, Г.М. Дульнев, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф, Р.М. Боскис, И.А. Соколянский, М.С. Певзнер, А.И. Дьячков, С.А. Зыков и др.), которые признаются в качестве крупнейших достижений не только в странах СНГ, но и всей прогрессивной мировой специальной психологией и педагогикой.

Казахстанской дефектологической науке, основываясь на фундаментальных методологических позициях и теоретических основах дефектологии, разработанных еще в «советский период», а также на положительном опыте зарубежных стран, необходимо в дальнейшем:

- определить и обосновать целесообразность введения новых терминов в соответствии с международными названиями;
- определить и обосновать необходимость введения новых педагогических классификаций нарушений в развитии (вместо используемых в настоящее время клинико-педагогических классификаций);
- переосмыслить цели, содержание, методы, средства и организационные формы образования лиц с ограниченными возможностями развития в соответствии с новым социальным заказом;
- разработать теоретико-методологические основы обучения и воспитания и на их основе концепцию нового содержания специального образования детей с различными отклонениями в развитии;
- разработать концепцию подготовки кадров нового поколения специалистов;
- разработать и реализовать концепцию включения лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов в общеобразовательный процесс и социум;
- разработать и реализовать концепцию вовлечения родителей детей с ограниченными возможностями развития в процесс образования их детей;
- разработать систему показаний для интеграции ребенка с различными отклонениями в развитии в общеобразовательные

организации, разработать содержание и формы их коррекционно-педагогической поддержки, разработать содержание и формы подготовки и повышения квалификации специалистов общеобразовательных дошкольных и школьных организаций;

➤ провести клиническое, нейрофизиологическое и психолого-педагогическое изучение контингента детей со сложной структурой дефекта, не охватывавшихся ранее государственной системой воспитания и обучения, и научно обосновать содержание, методы и организационные формы их обучения;

➤ разработать и реализовать педагогические средства предупреждения и преодоления отклонений в развитии у детей.

В заключении стоит отметить, что специальная педагогика — это наиболее динамично развивающаяся отрасль педагогического знания. Она становится все более высоко востребованной отраслью и будет развиваться и вширь (по горизонтали), и вглубь (по вертикали), что связано со все более актуализирующимися проблемами гармонизации взаимодействия личности с ограниченными возможностями развития с обществом и государством — построением гражданского общества, усилением проблемы гармонизации личных и общественных интересов; стран и народов мира в целях создания условий для их наиболее полного развития и самореализации, стабильного и устойчивого движения.

1. Степанов С.С. *Словарь-справочник «Дефектология»*. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 208 с.
2. Гонеев А.Д. *Основы коррекционной педагогики*. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
3. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343:

Summary

This article is about of the main problems special educational science from the perspective of modern scientific methodology of scientific knowledge in domestic and foreign special pedagogy and psychology. It is proved that the main problem is the need to harmonize the interaction of a person with disabilities with the development of society and the state.

Key words: defectological science, the problem field, limited development, scientific knowledge, methodology of science

Түйін

Мақалада отандық және шетелдік арнайы педагогика мен психологияда қазіргі ғылыми деңгейі әдіснамасының ғылыми таным тұрғысынан дефектология ғылымының негізгі мәселелері қарастырылады. Қоғам және мемлекетпен мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың өзара әрекеттілік қажеттілігі негізгі мәселе екендігі дәлелденген.

Түйінді сөздер: дефектологиялық ғылым, өзекті мәселе аймағы, дамуындағы мүмкіндігі шектеулілік, ғылыми таным, ғылым әдіснамасы

КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯ КӨМЕГІМЕН МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ-ТӘРБИЕ ҮДЕРІСІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Кенесбаев С.М – *п.ғ.д., профессор, Педагогика және психология институтының директоры, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Махметова А.А – *Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Мақалада жаңа ақпараттық технологиялар көмегімен мүмкіндігі шектеулі оқушыларды үйден оқытуды ұйымдастыру – оқу материалдарын түрлендіре отырып оқушының назарын бір бағытқа шоғырландыруға, сабақтың түсіндірілуін жеңілдетіп, оқушының сабаққа деген белсенділігін арттыруға мүмкіндіктің бар болуын, мүмкіндігі шектеулі оқушыларды үйден оқытуды жаңа компьютерлік технологиялар көмегімен ұйымдастыру талабының артуы мен бүгінгі білім беру жүйесінде бұл мәселеге өз деңгейінде толыққанды назар аударылмауы арасында, білім беру қызметін жетілдіруде электрондық ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану қажет екендігі туралы айтылған. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үшін олардың өмір жағдайына сәйкес және олардың әлеуметтік бейімделулеріне пайдалы болатын мазмұнды таңдау керек.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін қалыпты сөйлеу қабілетін дамыту үшін дыбысты қайталату арқылы оның қаншалықты дұрыс айтылғанын анықтайтын, арнайы дыбыс құрылғыларымен жабдықталған тренажерлердің қажеттілігін, мұндай тренажерларды дербес компьютерлерге қосып, оқушылардың қызығушылығын арттыратын ойын-жаттығулар ретінде жұмыс жасауға болатындығы туралы жазылған. Мұғалім мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс жасау барысында оның жеке ерекшелігін ескере отырып, барлық мәліметтерді сабақта іс-жүзіне асыруға міндетті емес екенін ұмытпағаны абзал.

Түйін сөздер: Мүмкіндігі шектеулі балалар, қашықтықтан оқыту, компьютерлік технология.

Елбасының дәстүрлі әрбір жылғы Жолдауында маңызды мәселелердің бірі ретінде – қоғамның ең бір әлсіз қорғалған мүшелерінің, соның ішінде даму мүмкіндігі шектеулі балалардың өмірін лайықты қамтамасыз ету, оларға сапалы білім беруді қалыптастыру екені айқын көрсетіледі.

Қоғамда болып жатқан әлеуметтік мәселелер: отбасылық, экологиялық, экономикалық дағдарыстар жүйке жүйелері бұзылған, әртүрлі психикалық-физикалық аурулары бар жас ерекшелігі әртүрлі балалардың көбеюіне әкеліп соқтырып отыр.

Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 07 желтоқсандағы №1118 Жарлығымен бекітілген «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған бағдарламасы» бойынша мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесіне ерекше мән берілген. Үйде білім алатын мүгедек балалар жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктері ескеріле отырып, компьютерлік техникамен және компьютерлік қамтамасыз ету жинақтарымен

қамтамасыз етіліп, қашықтықтан білім беруді ұйымдастыру жолға қойылатындығы атап көрсетілген [1].

Мүмкіндігі шектеулі оқушыларды үйден оқытуды жаңа ақпараттық технологиялар көмегімен ұйымдастыру – оқу материалдарын түрлендіре отырып (әртүрлі бағдарламалар көмегімен) оқушының назарын бір бағытқа шоғырландыруға, сабақтың түсіндірілуін жеңілдетіп, оқушының сабаққа деген белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ішінде, әсіресе тірек-қимыл жүйесінің сырқаты бойынша үйден оқытылатын балалар үшін жаңа технологиялар көмегімен білім беру арқылы, білім беру ұйымындағы жүргізілетін білім беру жағдайына қолжетімділікті қамтамасыз етуге болады.

Мемлекетіміздің әрбір азаматы – ұлттық құндылық, әрбір баласы – еліміздің ертеңі екенін ескерсек, әрбір мүмкіндігі шектеулі оқушының сапалы білім алып, азамат болып қалыптасуына жағдай жасау міндетіміз болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі бір оқушының болса да білім сапасының жоғарылауы, ұлтымыздың саналы келешегіне қазіргі уақыттан бастап жинақталынып жатқан қор деп түсінуіміз қажет.

Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2012 жылғы 27 қаңтардағы «Әлеуметтік – экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» Қазақстан халқына Жолдауында білім саласына түбегейлі өзгерістер жасауды міндеттеумен қатар, нәтижесі – Қазақстандағы адами капитал деңгейінің сапалы өсуін атап көрсетті.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының (2012.09.01. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен) 8-бабы «Білім беру саласындағы мемлекеттік кепілдіктер» бөлімінде: «Мемлекет әлеуметтік көмекке мұқтаж Қазақстан Республикасы азаматтарын олардың білім алуы кезеңінде қаржылау шығыстарын толық немесе ішінара өтейді» делінген. Ал, әлеуметтік көмек көрсетілетін Қазақстан Республикасы азаматтарының санатында – даму мүмкіндіктері шектеулі балалар, мүгедектер және бала кезінен мүгедектер, мүгедек балалар да бар[1].

Сонымен қатар, Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343-ІІ Заңында, Түпнұсқада кемтар балаларды әлеуметтік, медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдаудың нысандары мен әдістерін айқындайды, дамуында кемістігі бар балаларға көмек көрсетудің тиімді жүйесін жасауға, оларды тәрбиелеу, оқыту, еңбекке және кәсіби даярлау ісімен байланысты проблемаларды шешуге, балалар мүгедектігінің алдын алуға бағытталған шараларды жүзеге асыру қарастырылған.

Үйден оқытылатын және мектеп партасында оқып отырған мүмкіндігі шектеулі сөйлеу тілі бұзылған оқушылар үшін қалыпты сөйлеу қабілетін дамыту үшін дыбысты қайталату арқылы оның қаншалықты дұрыс айтылғанын анықтайтын, арнайы дыбыс құрылғыларымен жабдықталған тренажерлер қажет. Мұндай тренажерлер дербес компьютерге қосылады

да, оқушылар қызығушылығын арттыратын ойын-жаттығулар ретінде жұмыс жасайды.

Демек, мүмкіндігі шектеулі оқушыларды үйден оқытуды жаңа компьютерлік технологиялар көмегімен ұйымдастыру талабының артуы мен бүгінгі білім беру жүйесінде бұл мәселеге өз деңгейінде толыққанды назар аударылмауы арасында, білім беру қызметін жетілдіруде электрондық ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану қажет. Мүмкіндігі шектеулі балаларға мектептерде ақпараттық-қатынастық технологиялар көмегімен білім беру жүйесі келесі педагогикалық шарттар бойынша құрылуы қажет:

- білім беру үдерісіне қатысушыларды әлемдік білім беру ресурстарына қолжетімділігі;
- оқушылардың білімге деген қызығушылығын IT-технологиялар арқылы арттыру;
- оқытудың барлық сатысында өз бетімен қосымша жұмыс жүргізуді ұйымдастыру;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуы үшін қалыпты жағдайдағы дені сау балалармен тең мүмкіндіктермен қамтамасыз ету;
- қашықтықтан оқыту кезінде олардың білім деңгейінің даму траекториясын бақылау;
- мүмкіндігі шектеулі оқушылардың білім алуына кедергісіз аймақтар қалыптастыру;
- білім сапасының жоғарылауына әсер етіп, қоғамның белсенді мүшесі ретінде қалыптасуына жағдай жасау.

Мүгедек балаларды оқытуды ұйымдастырудың негізгі принциптері:

- дәстүрлі оқыту үдерісі мен қашықтықтан білім беру технологияларын кіріктіру жолымен сапалы білім алу қолжетімділігіне азаматтардың конституциялық құқықтарын қамтамасыз ету;
- мүгедек балалардың даму бұзылыстарын түзету, әлеуметтік бейімдеу және оларға жалпы білім беру үшін арнаулы педагогикалық әдіс-тәсілдер негізінде қашықтықтан оқыту технологияларының элементтерін қолдану арқылы қолайлы жағдайлар жасау;
- қашықтықтан білім беру моделінің мүгедек-балалардың даму ерекшеліктері мен деңгейлеріне бейімділігі;
- жобаға қатысушы мүгедек-балалардың денсаулығының сақталуын қамтамасыз ететін қолайлы жағдай жасау.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған бағдарламасы барлық балаларға тең дәрежедегі білім беру мен оларды сапалы тәрбиелеу кепілі ретінде айқындалып, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың да білім алуына қажетті негізгі мақсаттарды айқындап көрсеткен[2].

Жанұяда мүмкіндігі шектеулі баланың өмірге келуі бірінші кезекте ата-ананың және жанұя мүшелерінің өмірге көзқарасын, өзгелерге және өзіне деген қарым-қатынасын өзгертпей қоймайды. Отбасында бала үшін де, ата-ана мен жанұя мүшелері үшін де ауыр психологиялық атмосфера қалыптасатыны белгілі. Әйгілі ғалым Л. С. Выготский баланың өсіп-дамуы бірінші кезекте әлеуметтік даму жағдайына негізделгенін дәлелдеген.

Дамуында ауытқуы бар баланың кейінгі тағдыры өзі туып, тәрбиеленіп жатқан отбасының жағдайына байланысты. Яғни, баланың дамуы көбінесе медицина және педагогикалық қызметкерлердің назарынан тыс қалып, басты ықпал етуші күш ата-ана болып табылады. Сондықтан мүмкіндігі шектеулі бала тәрбиелеуші отбасы қандай да болмасын медициналық, педагогикалық, психологиялық, құқықтық ақпарттық қолдауды қажет етеді. Дер кезінде алынған қандай да қолдау түрі баланың немесе отбасының кез-келген әлеуметтік-психологиялық мәселесінің шешілуіне әсерін тигізеді. Шындығында да, ауру баланың әр-түрлі қиындықтарына байланысты күтімнің қажеттілігінен ата-ананың (ең болмағанда біреуінің) жұмыс істеу мүмкіндігі шектеледі. Бұл жанұяның әлеуметтік және экономикалық статусына кері әсерін тигізбей қоймайды. Осыған байланысты туындайтын ішкі жанұялық қарым-қатынастың бұзылуы баланың онсыз да бұзылған психофизикалық жағдайына жағымсыз әсер етіп, оның психикасының ауытқуына әкеп соғады.

Баланың кішкентай кезінен өзін қоршаған жандармен қарым-қатынасынан үйренген тәжірибесі оның психикалық дамуының ірге тасы болатынын және кейінгі тағдыры осыған байланысты анықталатынын терең түсіне бермейміз. Яғни, жанұя баланың (оның органикалық бұзылуларынан тыс) психикалық дамуының негізгі ошағы болып табылады. Осыған байланысты мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде ата-ана бауырларының рөлі мен жауапкершілігі бірнеше есе өсіп отырады. Ол тек баланы өмірлік қажеттіліктермен қамтамасыз етуден ғана тұрмайды, оны үнемі сүйіспеншілікпен қамқорлық аясына алу, сезімталдықпен қолдау қажет. Бірақ ол баланың өзінің өмірлік тәжірибесін меңгеруіне жағдай жасауы үшін өзіндік белсенділігін қолдау және қалыптастыруға бағытталған болуы керек. Түсініктірек айтқанда баланың әлеуметтік дағдылары жас және жалпы даму деңгейіне қарай мүмкіндігінше ересек адамдар мен балалар арасындағы өзара іс-әрекет арқылы қалыптасады [3].

Ата-аналар тарапынан болатын жоғары дәрежедегі қамқорлық та баланың өздігінен жуыну, киіну, тамақтану, қажетін өтеу дағдыларын игере алмауына себеп болады. Төгіп-шашады, бүлдіреді деген сылтаулармен көп жағдайда ата-аналар баласы үшін өздері істегенді тиімді көреді. Осындай себептермен балада өз-өзіне қызмет ету дағдысының қалыптасуы қиындайды. Түзету, әлеуметтік бейімдеу орталықтарына

осындай бағытта жүргізілетін нәтижелі жұмыстар ата-ана тарапынан қолдауды бекітілуді қажет етеді.

Мүгедек бала тәрбиелеу, отбасының шаруасы әртүрлі жанұялық проблемалар кей жағдайда баланың болашағын, оның кейінгі тағдыры туралы ойлануға мойын бұрғызбайды. Дегенмен де, ата-ана түзете дамыту үрдісінен тыс қалмай белсенді қатысушы болып, мамандармен, медициналық, психологиялық кеңес алып отырса, баласының өмірлік қажеттілік дағдыларды меңгеруіне сауатты түрде ықпал етер еді.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру үшін көп еңбек, ұстаздық жылы сезім мен кішіпейілділік керек. Оларға қарапайым түсініктерді жеткізу оңай шаруа емес. Оларға әсер ету жолдары түрліше. Ұстаз ізденісі әр баланың жан-дүниесіне үнілуден басталады. Бұл балаларды зерттеу, ол нені жақсы көреді, нені ұнатпайды, кімді құрмет тұтады, немен айналысқанды ұнатады. т.б. сияқты сұрақтарға жауап алудан басталады. Оның маңыздылығы бұларды білу сол оқушымен әрі қарай жұмыс істеуіне көмегін тигізеді, яғни күнделікті ең қарапайым әңгімелесудің өзі қарым-қатынасыңызды нығайтып оның бір сәтке болса да сергіп, көңілі көтеріліп қалуына әсер етеді.

Мүмкіншілігі шектеулі болған себепті баланың және қамқор ата-ананың көп жағдайда агрессивті күйде жүретінін естен шығармаған жөн. Олар педагогтарға және әлеуметтік қызметкерлерге сеніммен, үмітпен қарайды. Содықтан бұл балаларды қатаң талап қою арқылы үйрету тиімсіз, тіпті қауіпті болуы да мүмкін. Ал олардың басы әр түрлі ойдан бос болмағандықтан тек жүрек арқылы жол табуға болады.

Ағылшын зерттеушісі Л. Ярроу бойынша депривация түрлері айқындалған. Соның ішінде үйден оқитын оқушыда даму жағдайының 3 түрі кездеседі, олар:

- әлеуметтік депривация- баланың басқа адамдармен қарым-қатынастың азаюы.
- эмоциалық депривация-қоршаған ортамен қарым-қатынаста эмоцияның әлсіз көрінуі, айналаны енжар сезінуі;
- сенсорлық депривация- балаға әсерлердің әр түрлілігі және қабылдау қабілетінің төмендеуі.

Оқушының ақыл-ой белсенділігін өрістету олардың тұлға ретінде жетілуінің маңызды саласы болып табылады. Сондықтан, оқушылардың тапсырмаларды орындау барысында ойлау қабілеттілігін жүзеге асыру тәсілдерін үйретіу қажет, яғни:

- баланың жеке дара қасиеттерін ескере білу.
- іс-әрекетке қызықтыра білу;
- сабақтан тыс жұмыс түрлерін жоспарлау және оның жүзеге асуына бақылау жасау.

Осыған байланысты нәтижелі жетістіктерге жету үшін келесі түрдегі тәсілдерді ұсынамыз:

- *көрнекі-әрекеттік ойлау*-заттық құралдық іс-әрекет, ол құрастыру іс әрекетінен көрініс табады (түрлі конструкторлар қолдану);

- *көрнекі бейнелік ойлауға* жоғарыда айтылған конструкторлармен жұмыс бейнелік үлгіде емес, сөздік нұсқада болуы тиіс. (Әр түрлі сюжеттік-рөлдік және режиссерлық ойындар);

- *сөздік логикалық ойлауды* анықтап алып, оны ары қарай дамытуға «Төртінші артық», «Әңгіменің жетіспейтін бөлігі», «Керісінше айту», «Жақсы мен жаман», т.б. көптеге жаттығуларды қолдану арқылы орындау [3].

Баланың психикалық дамуының тежелуінің негізгі себептері әр түрлі болады. Мысалы: басынан өткен аурулар, әлеуметтік-тұрмыстық жағдай, нашар көруі, құлақ ауруы, т.б. себептерін айтуға болады. Психикалық дамуының негізгі бұзылыстары мен интеллект деңгейі, көбіне таным процестері яғни зейіні, логикалық есте сақтауы, ойлауы, кеңістікті бағдарлауы, қоршаған ортаны тануы нашар болып келетіндігі.

Осындай тұлғалардың психологиялық, сөйлеу тілі және қимыл-қозғалыс дамуларының қарқынының нашарлығы байқалады. Олар өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын кеш қабылдайды, қарапайым мектептік білімді де нашар меңгереді. Ақыл-ойын орташа деңгейде бұзылған балаларда қоршаған орта туралы түсінік өте төмен, сондықтан «Айналамен таныстыру» өте маңызды. Ондағы басты мідет балалардың табиғат туралы қарапайым түсінікті меңгеруі, олардың жақын қоршаған ортаны заттар мен құбылыстар туралы түсініктерін молайту және жүйелеу, сонымен бірге тәртіптің дұрыс орындалуын қалыптастыру жатады.

Дүниетанымын кеңейтудің мақсаты ақыл-ойы орташа дамыған оқушылардың оқудың бастапқы сатысында алған қоршаған әлем туралы түсінігін кеңейту және бекіту, қоршаған әлемде бағдарлаудың практикалық тәсілдерін, өмірлік қажетті икемділіктер мен дағдыларды дамытуды жалғастыру.

Табиғат құбылыстары, жыл мезгілінің ауысуы және табиғат пен қоғамдағы адам өмірінің өзі де кезеңдік түрде болады. Оқушылар бұл қайталанатын, сонымен қатар өмір кезеңдерінің уақыттың ағымдығы мен қайталанбастығын сезінуге және түсінуге тиісті. Бұл үшін балаларды оларды қоршаған табиғат пен қоғаммен өзара қарым-қатынасқа қатыстыру керек.

Сондықтан оқушыларға қоршаған орта және әлеуметтік ортада қалыптасу үшін қажетті қызмет, икемділік тәсілдері қалыптасады. Іс-әрекеттік тәсілде ересек адамның басшылығымен меңгеріледі. Оқушылардың даму деңгейіне қарай, компьютерлік технология көмегімен мүмкіндігінше біртіндеп оқу үрдісінде муляждар, суреттер, фотосуреттер, сызба бейнелер, шартты белгілер, пиктограммалар ендіріледі.

Мұғалім мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыста оның жеке ерекшелігін ескере отырып, барлық мәліметтерді сабақта іс-жүзіне асыруға міндетті емес екенін ұмытпағаны абзал. Оқыту үшін балалардың өмір

жағдайына сәйкес және олардың әлеуметтік бейімделулеріне пайдалы болатын мазмұнды таңдау керек.

Ал, оларға білім беру үшін көп еңбек, ұстаздық жылы сезім мен кішіпейілділік керек. Оларға қарапайым түсініктерді жеткізу оңай шаруа емес, мүмкіндігінше әсер ету жолдары түрліше. Ұстаз ізденісі әр баланың жан-дүниесіне үңілуден басталады. Бұл балаларды зерттеу, яғни ол нені жақсы көреді, нені ұнатпайды, кімді құрмет тұтады, немен айалысқанды ұнатады. т.б. сияқты сұрақтарға жауап алудан басталады. Оның маңыздылығы бұларды білу, сол оқушымен әрі қарай әңгімені өрбітуге көмегін тигізеді, яғни күнделікті ең қарапайым әңгімелесудің өзі қарым-қатынасыңызды нығайтып, оны бір сәтке болса да сергіп көңілін көтеріліп қалуына әсер етеді [4].

Мүмкіншілігі шектеулі болған себепті баланың және қамқор атананың көп жағдайда агрессивті күйде жүретінін естен шығармаған жөн.

Олар педагогтарға және әлеуметтік қызметкерлерге сеніммен, үмітпен қарайды. Содықтан бұл балаларды қатаң талап қою арқылы үйрету тиімсіз, тіпті қауіпті болуы да мүмкін. Ал олардың басы әр түрлі ойдан бос болмағандықтан, тек жүрек арқылы жол табуға болады.

1. *Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2012 жылғы 27 қаңтардағы «Әлеуметтік – экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» Қазақстан халқына Жолдауы.*
2. *Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы – Астана, 2010 г.*
3. *Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов в пед.вузов и системы повыш.пед.кадров.- Москва.: Издательский центр «Академия», 2001г.-272 с.*
4. *С.М.Кеңесбаев., А.А.Махметова «Білім беру саласында компьютерлік технологияның дидактикалық мүмкіндіктері». Абай атындағы ҚазҰПУ, «Академик Төлеген Тәжібаев – Қазақстандағы психология және педагогика ғылымдарының негізін қалаушы» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция, 21 қараша 2014 ж.*

Резюме

В данной статье рассматриваются педагогические основы организации учебно-воспитательного процесса в отношении детей с ограниченными возможностями с применением компьютерных технологий.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, дистанционное обучение, компьютерная технология.

Summary

In the article the organization of pedagogical bases educational process in training the children with disabilities using the computer technologies are considered.

Keywords: children with disabilities, distance learning, computer technologies.

УДК 159.9 (0353)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У.С. Нурғалиева - кандидат психологических наук, доцент МОН РК,
заведующая кафедрой Психологии образования и социальных
коммуникаций КазНПУ им Абая, Казахстан, г.Алматы.
Ulmeken_01@mail.ru

В статье рассматривается вопрос об организации службы психологического сопровождения инклюзивного образования в условиях. Дети с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении, отвечающем их потребностям. Идея психологического сопровождения состоит в том, необходимо проектировать образовательную среду, исходя из общегуманистических представлений о необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его развития, целей и ценностей. Реализация психологического сопровождения может осуществляться структурным подразделением консультационно-практического центра на базе института педагогики и психологии - службами психологического сопровождения инклюзивного образования. Свою деятельность службы психологического сопровождения инклюзивного образования КПЦ осуществляет в непосредственном взаимодействии с кафедрами, кабинетами, центрами реабилитации и коррекции и учреждениями дошкольного, общего, профессионального образования, а также в сотрудничестве с областной и районными психолого-медико-педагогическими комиссиями, общественными организациями, союзами, ассоциациями. В статье описана программа службы психологического сопровождения инклюзивного образования.

Ключевые слова : инклюзивное образование, психологическая сопровождение, дети с ограниченными возможностями, специальные психокоррекционные технологии.

В современном Казахстане инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями является стратегическим направлением образовательной политики, в значительной степени затрагивающим основы образования. В соответствии с Законом РК «Об образовании», государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования (ст.8,п.6) [1].

В соответствии с « Государственной программой развития образования РК на 2011-2020 гг.» к 2020 году планируется увеличение до 70% (от общего

количества) школ, создавших условия для инклюзивного образования, а доля детей с ограниченными возможностями в развитии, охваченных этим видом образования, к 2020 году составит 50% от их общего количества[2].

В «Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан» (проект) определены этапы ее реализации, в частности, на 1 этапе предполагается создание нормативной базы, разработка программ подготовки педагогических кадров, работа с родителями и общественностью для реализации инклюзивного образования[3].

Форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных школ, не подкрепленное развитием необходимых подзаконных актов и приказов, подготовкой обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, закономерно приведет к негативным последствиям.

Важным условием реализации инклюзивного образования является подготовка психолого-педагогических кадров. При этом знания, умения и навыки педагогов общего образования не должны дублировать дефектологическую подготовку. Вместе с тем учителя, воспитатели, психологи общего образования являются членами команды психолого-педагогического сопровождения ребенка, а это требует и формирования соответствующей составной их профессиональной компетентности.

Анализ современного положения образования свидетельствует о том, что педагоги дошкольных и школьных организаций не подготовлены к оказанию квалифицированной помощи детям с отклонениями в развитии, так как их вузовская подготовка не обеспечивает их знаниями из области коррекционной педагогики и психологии. Все педагоги общеобразовательных дошкольных и школьных организаций нуждаются в повышении квалификации и переподготовке по вопросам инклюзивного образования. Отсутствие у педагогов учебно-воспитательных учреждений необходимых психолого-медико-педагогических знаний не позволяет им правильно проводить индивидуальную работу с детьми с ограниченными возможностями.

Определение «дети с ограниченными возможностями» предполагает широкий спектр особенностей развития. Это дети с сенсорными нарушениями, с особенностями развития при тяжелых инвалидизирующих соматических заболеваниях, со спецификой развития при расстройствах аутистического спектра и т.д. При этих и сходных состояниях и заболеваниях отмечается не только своеобразие всего хода психического развития, но и значительные проблемы социальной адаптации ребенка, его обучения и его включения в социальную жизнь в последующем.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение ребенка с ОВ в общеобразовательное учреждение. Речь идет о создании в этом учреждении широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации особого ребенка, создание безбарьерной среды – от атмосферы

принятия ребенка через обеспечение необходимого сопровождения такого ребенка специалистами коррекционного плана: психологом, дефектологом, логопедом.

Дети с ограниченными возможностями, вызванными различными отклонениями в состоянии здоровья, нуждаются в **специальном психолого-педагогическом сопровождении, отвечающем их потребностям.** Однако система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями на сегодняшний день развита недостаточно. Проблема организации и определения содержания оптимального психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями является в настоящее время актуальной.

Поскольку система высшего профессионального образования находится на начальном этапе подготовки кадров для инклюзивного образования, основным, на сегодняшний момент, должно стать повышение квалификации психолого- педагогических кадров, работающих с детьми с ограниченными возможностями в системе инклюзивного образования, оказание консультативно-практической помощи специалистам, уже включенным в инклюзивную практику. Работа в данном направлении предполагает создание консультативно-практического центра развития инклюзивного образования, структурным подразделением которого может быть службы психологического сопровождения инклюзивного образования.

Таким образом, открытие центра может помочь решить проблему повышения качества подготовки специалистов по проблемам инклюзивного образования. То есть речь идет о повышении квалификации и переподготовке учителей начальных классов, учителей-предметников, школьных психологов, администрации школьных образовательных организаций т.д. Целью такой подготовки является овладение учителями общеобразовательных школ специальными знаниями и специальными психокоррекционными технологиями, которые позволят квалифицированно обучать детей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов. Наряду с предметными и методическими знаниями, умениями, навыками педагога, на первый план выступают знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, умение реализовывать различные способы взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды. Инклюзивное образование предполагает специфику учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также создан

особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования - это важная составляющая модели инклюзивного образования.

Психологическое сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия. В сопровождении выделяют три основных компонента:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);
- создание специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента).

Идея психологического сопровождения состоит в том, необходимо проектировать образовательную среду, исходя из общегуманистических представлений о необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его развития, целей и ценностей.

М.Р. Битянова, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго исходят из критериев оценки сопровождения как процесса, опирающегося на нормативные показатели развития (в том числе – возрастные новообразования) как критерии адекватности сопровождения. М.М. Целями и задачами психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии является непрерывное поддержание равновесия ситуации между реальными возможностями ребенка и динамическими показателями образовательных воздействий со стороны субъектов образовательного процесса. Таким образом, содержанием сопровождения ребенка в образовательной среде является создание оптимально организации коррекционной среды, когда возможно адекватное приспособление ее к особенностям ребенка, и вместе с этим существует специально организованное «доразвитие».

Реализация психологического сопровождения может осуществляться структурным подразделением консультационно-практического центра на базе института педагогики и психологии - службами психологического сопровождения инклюзивного образования[4].

Целью службы психологического сопровождения КПЦ является координация усилий по развитию инклюзивного образования,

формирование и развитие системы инклюзивного образования в РК, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями в развитии.

Основные задачи службы психологического сопровождения:

-разработка научно-методического обеспечения психологического сопровождения инклюзивного образования;

-разработка и реализацию программ психологической подготовки и переподготовки педагогических кадров и специалистов, реализующих инклюзивную практику;

-оказание консультативно-методической помощи педагогам и специалистам образовательных учреждений по вопросам организации психологического сопровождения инклюзивного образования;

-изучение, обобщение, пропаганда, распространение и внедрение опыта инклюзивного образования в РК.

Основные направления деятельности службы психологического сопровождения инклюзивного образования КПЦ:

- **научно-методическое** (разработка научно-методических основ психологического сопровождения инклюзивного образования, методологии и практико-ориентированных технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования; научно-методическое сопровождение апробации и внедрения инновационных форм и психокоррекционных технологий по работе с детьми с ограниченными возможностями; формирование банка данных психодиагностических методик, программ, научно-методических разработок и рекомендаций по проблеме организационно-содержательных условий психологического сопровождения инклюзивного образования; разработка и реализация программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов, работающих в системе инклюзивного образования)

-**организационно-педагогическое** (организация, координация и объединение деятельности образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование, информационная и методическая поддержка профессионального сообщества специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование совместно с ресурсными центрами специального (коррекционного) образования и ВУЗами; научно-методическое сопровождение мероприятий, направленных на поддержку и развитие системы инклюзивного образования; оказание информационной и консультационной помощи образовательным учреждениям, работающим с детьми с ограниченными возможностями; координация деятельности базовых площадок в образовательных дошкольных и школьных организациях в условиях инклюзивного образования);

-**образовательное** (повышение квалификации психолого-педагогических кадров, работающих с детьми с ограниченными

возможностями в системе инклюзивного образования; повышение качества образовательного процесса, организация и проведение конференций, обучающих семинаров, практикумов, тренингов, мастер-классов и др. форм работы для специалистов, реализующих инклюзивную практику);

-исследовательское (организация и проведение мониторинговых исследований качества образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, изучение потребностей образовательных организаций в технологическом, информационном обеспечении инклюзивного опыта; организация и проведение прикладных научных исследований по основным проблемам инклюзивной образовательной практики; проектирование технологии психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования); формирование электронного банка данных об образовательных учреждениях, педагогах и специалистах, работающих в области психологического сопровождения инклюзивного образования).

-консультативное (консультирование педагогов и специалистов образовательных организаций по вопросам инклюзивного образования; организационно-технологических основ психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных дошкольных и школьных организациях; консультирование родителей и законных представителей по проблемам воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями развития; диагностика психического и эмоционально-личностного развития ребенка; коррекция познавательных процессов (индивидуальные занятия) у детей с ограниченными возможностями; оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, социальной адаптации и др.);

-психологическое просвещение (формирование у населения, родителей, педагогов толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями; обобщение опыта специалистов, реализующих инклюзивную практику; сотрудничество со средствами массовой информации, общественными организациями, родительскими ассоциациями, педагогическим сообществом; установление связей со специализированными научно-методическими учреждениями, центрами по работе с детьми с ограниченными возможностями).

Деятельность службы психологического сопровождения КПЦ строится на принципах инклюзивного образования и общих принципах: - единство образовательного пространства, в котором взаимодействуют все типы и виды образовательных учреждений по работе с детьми, имеющими ограниченные возможности;

- интеграция деятельности педагогических работников дошкольного, общего, дополнительного, начального, среднего профессионального образования, образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями, образовательных учреждений для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, а также профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования по работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

- интеграция деятельности общественных организаций, поддерживающих практику инклюзивного образования;

- преемственность и комплексность в создании эффективной системы психологического сопровождения инклюзивного образования.

Свою деятельность службы психологического сопровождения инклюзивного образования КПЦ осуществляет в непосредственном взаимодействии с кафедрами, кабинетами, центрами реабилитации и коррекции и учреждениями дошкольного, общего, профессионального образования, а также в сотрудничестве с областной и районными психолого-медико-педагогическими комиссиями, общественными организациями, союзами, ассоциациями.

Наше исследование не претендует на исчерпывающее решение данной проблемы, а представляет собой один из вариантов подхода к ее изучению.

1. *Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании»*
2. *Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.*
3. *Концепция развития инклюзивного образования в РК, 2014 г.*
4. *М.Р. Битянова, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «Развитие теории и практики педагогики, педагогической и социальной психологии в условиях обновления системы образования» Санкт-Петербург, 2013 г.*

Түйін

Бұл мақалада жағдайға байланысты инклюзивті білім беруді психологиялық сүйемелдеу қызметін ұйымдастыру туралы сұрақтар қарастырылады. Денсаулық жағдайының әртүрлі ауытқуларынан туындаған мүмкіндігі шектеулі балалар олардың мұқтаждықтарына жауап беретін арнайы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді қажет етеді. Психологиялық сүйемелдеу идеясы мынада, яғни дамудың нормаларын ескере отырып, баланың тұлғасының потенциалын және мүмкіндіктерін жете ашу қажеттілігі туралы жалпы гуманитарлық ұсыныстардан туындайтын білім беру ортасын, баланың өзіндік даму логикасына саналы әсер ететін критерийлердің баламасы ретінде жас ерекшелігіне сәйкес білімдерді жобалау қажеттігі, оны дамытудың басымдығы, мақсаттары мен құндылықтарының сапасы болып табылады. Психологиялық сүйемелдеуді іске асыру Педагогика және психология институтының консультациялық-практикалық орталық (КПО) базасында инклюзивті білімді психологиялық сүйемелдеу қызметінің көмегімен жүргізіледі. КПО-тың инклюзивті білім беруді психологиялық сүйемелдеу қызметі өз әрекетін кафедралармен, реабилитациялық және түзету кабинеттерімен, мектепке дейінгі, жалпы, кәсіптік білім беру мекемелерімен, сонымен қатар облыстық және аудандық психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиялармен, қоғамдық ұйымдармен, одақтармен, ассоциациялармен бірлестікте жүзеге асырады. Мақалада инклюзивті білім берудің психологиялық қолдау көрсету қызметінің бағдарламасы суреттелген.

Түйін сөздер: инклюзивті білім, психологиялық сопровождение, бала-шаға мүмкіндіктері шектеулі, арнаулы психокоррекциялық технология.

Summary

The article deals with the organization of the service of psychological support inclusive education in conditions. Children with disabilities caused by a variety of health deviations, need special psycho-pedagogical support that meets their needs. The idea of psychological support is necessary to design an educational environment based on common humanistic ideas about the need to maximize the opportunities and disclosure of personal potential, taking into account the child's age standards development, major neoplasms of age as a criterion of adequacy of educational influences in the logic of their own child's development, its priority development goals and values. Implementation of psychological support may be a structural division of consulting and practical center at the Institute of Pedagogy and Psychology - psychological support services inclusive education. Carries out the activity of service of psychological accompaniment of inclusive education of KPC in the direct co-operating with departments, cabinets, centers of rehabilitation and correction and establishments of preschool, general, professional education, and also in a collaboration with regional and by district psychological medical pedagogical commissions public organization, unions, associations.

The program of service of psychological accompaniment of инклюзивного education is described in the article.

Keywords : inclusive education, psychological maintenance, children with limited opportunities, special psychocorrectional technologies

УДК 378.091:376-056.39

ОКАЗАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОПЫТ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ)

Жалмухамедова А.К. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая, к.п.н. kafedraspkaznpu@mail.ru

В практике экспериментально-психологического и психолого-педагогического обследования детей раннего возраста применяется большое число различных методов. Методы можно условно разделить на три группы: клинические методы, стандартизированные шкалы и методики для углубленной оценки нервно-психического развития, инструментальные и лабораторные методы. При этом было отмечено, что использование методов всех трех групп должно осуществляться последовательно и дополнять друг друга.

В исследованиях социального поведения маленьких детей применяются методы наблюдения в ситуациях разной степени структурированности. Кроме того, для изучения одного из наиболее важных аспектов социального развития маленьких детей – привязанности – родители являются непосредственными участниками обследования, так как этот феномен изучается во взаимодействии ребенка с окружающими его людьми.

Ключевые слова: раннее вмешательство, скрининг, шкала развития, параметры развития, нормативы развития, программы раннего вмешательства, выборка стандартизации, сензитивный период.

Серьезным условием эффективности программ раннего вмешательства в нарушенное развитие ребенка является систематическая оценка развития детей в раннем возрасте, обусловленная исключительной ролью начальных этапов психического онтогенеза. В этом возрасте ребенок развивается очень быстро, поэтому незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального развития приводят к значительным проблемам в более зрелом возрасте. С другой стороны, именно в раннем детстве имеются более широкие возможности коррекции за счет большой пластичности, чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка. В практике экспериментально-психологического и психолого-педагогического обследования детей раннего возраста применяется большое число различных методов. Методы можно условно разделить на три группы: клинические методы, стандартизированные шкалы и методики для углубленной оценки нервно-психического развития, инструментальные и лабораторные методы. При этом было отмечено, что использование методов всех трех групп должно осуществляться последовательно и дополнять друг друга.

Для оценки параметров развития детей раннего возраста используются тесты наблюдения за сенсомоторным развитием, выполнения элементарных действий и устных инструкций, оценочные шкалы (тесты развития), родительские опросники, интервью. Тесты для раннего возраста, как правило, построены по типу шкалы. Они включают определенный круг нормативов-критериев, являющихся опорой для наблюдения за проявлениями различных сфер психического развития ребенка. Оценка уровня базируется на фиксации выполнения нормативного задания или обнаружении той или иной способности, навыка. Нормативы соотносятся с возрастом обнаружения данной способности у нормальных детей в выборке стандартизации. На основе сопоставления определяемого таким образом «умственного (психического)» и хронологического возрастов рассчитываются количественные и качественные показатели уровня психического развития. Л.С.Выготский дал такое объяснение подобным методам «выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития» [1]. Он также отмечал, что «как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива, это огромно»[2].

В исследованиях социального поведения маленьких детей применяются методы наблюдения в ситуациях разной степени

структурированности. Кроме того, для изучения одного из важнейших аспектов социального развития маленьких детей – привязанности – *родители* являются непосредственными участниками обследования, так как этот феномен изучается во взаимодействии ребенка с окружающими его людьми.

Для определения статуса детей при рождении используется оценочная шкала поведения новорожденного *Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)*[3]. Оценивается рефлексорная деятельность ребенка и его поведение, показатели реагирования на социальные стимулы. Ценность данного инструмента заключается в том, что с ее помощью можно обнаружить действия родителей, представляющие угрозу для его развития. Для выявления детей группы риска нарушений психофизического развития более старшего возраста (от 1 месяца до 6 лет) достаточно широко применяется *Denver Developmental Screening Test* [4]. Путем сравнения с возрастными нормами оцениваются следующие области развития: крупная и мелкая моторика, речевое и социальное развитие.

В последние годы была проведена огромная работа по разработке организационного и методического обеспечения системы раннего выявления и оказания коррекционной помощи детям с нарушениями слуха. По мнению большинства аудиологов, объективные методы исследования, основанные на регистрации слуховых вызванных потенциалов (СВП) и отоакустической эмиссии (ОАЭ), являются наиболее перспективными для проведения скрининга, так как отличаются высокой чувствительностью и позволяют избежать основных недостатков поведенческого скрининга: высокого процента ложноположительных и ложноотрицательных результатов, субъективности оценки слуховой функции ребенка. ОАЭ и СВП применяется для скрининговых исследований слуха у детей в США, Германии, некоторых регионах Великобритании, Бельгии и ряде других стран.

В мировой практике программы раннего вмешательства рассматриваются как структурные элементы систем специального образования, здравоохранения и социальной защиты, а также как мероприятия, поддерживаемые неправительственными организациями и общественными фондами. Это - консультативные пункты, кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, учреждения комбинированного типа, домашнее визитирование, адаптационные и абилитационные группы, группы кратковременного пребывания, присмотра и ухода, университеты для родителей, службы ранней помощи, центры дневного пребывания, психического здоровья, раннего развития, социальной помощи, обучения и социокультурной

реабилитации, междисциплинарная экспертиза при научных и медицинских учреждениях, общественные программы раннего вмешательства, программы специально созданных фондов в поддержку детей-инвалидов, программы раннего вмешательства в домах ребенка и др.

Многие программы раннего вмешательства выполнялись группой специалистов – командой. Такой подход впоследствии вылился в обязательное условие эффективной программы – применение *командного метода воздействия*. L.Eizenberg определил следующие основные условия эффективности деятельности команд, специализирующихся в работе с детьми с ограниченными возможностями: оптимальная численность детей в группе – 4-8 детей, совместно разработанная программа развития, совместное обсуждение индивидуальных планов коррекционной работы применительно к каждому ребенку [5].

Рассмотрим ряд наиболее известных программ раннего вмешательства.

Трансдисциплинарная игровая оценка T.W.Lindner была направлена на наблюдение за развитием ребенка в познавательной, социально-эмоциональной, сенсомоторной, речевой областях [6]. Кроме того, эта методика исследовала стиль обучения ребенка и способы взаимодействия и применялась ко всем детям, функциональное развитие которых колеблется от младенческого до шестилетнего возраста. Основной принцип проведения – *командный*. Команда состояла из родителей и специалистов различных дисциплин, которые наблюдали за поведением ребенка в игре. Результаты оценки (уровень развития, стиль обучения, способы взаимодействия и другие сопутствующие факторы) оценивались по определенным параметрам. Для регистрации результатов наблюдения ребенка разработаны рабочие формы для оценки различных сфер развития: познавательное, социальное, речевое, сенсомоторное развитие. Эта информация использовалась затем для индивидуального плана обслуживания семьи или индивидуальной образовательной программы.

В Национальном Центре клинических программ изучения младенца разработана *Diagnostic Classification of Mental Health and Development Disorders of Infancy and Early Childhood: 0-3* [7]. Представленная в ней диагностическая схема направлена на выработку системного и динамичного подхода к классификации умственного здоровья и нарушений развития, а также ориентирована на дополнение медицинских и возрастных схем анализа. Диагностическая классификация выделяет и описывает различные категории эмоциональных и поведенческих проявлений (паттерны), представляющие различные отклонения в раннем

возрасте. С помощью данной схемы можно распознать индивидуальные различия детей в сенсорной деятельности, умении организовать и осуществить ее; наблюдать и понимать взаимодействие детей с взрослыми; исследовать внутрисемейную ситуацию, уровень социального развития ребенка; определить условия оказания помощи и задачи процесса развития ребенка.

На тех же принципах была построена программа *Philadelphia Preschool Early Intervention of Elwyn inc.*, которая представляла еще один вариант оказания ранней многопрофильной помощи детям с ограниченными возможностями [8]. В перечень услуг, оказываемых командой специалистов, входили следующие направления: оценка психофизического развития многопрофильной комиссией, консультации педагогов и родителей, развитие речи, коррекционная и лечебная помощь, разработка индивидуальных программ развития. Индивидуальные развивающие программы составлялись на основе бесед с родителями и многопрофильной командной оценки специалистов по следующим разделам: игровая и речевая деятельность, навыки самообслуживания, познавательная деятельность, моторика.

Одной из самых значительных программ по раннему вмешательству являлась программа для младенцев и детей со специальными нуждами - *The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs* [9]. Программа для детей от 3 месяцев до 2-х лет состоит из следующих разделов: сенсорно-двигательное развитие, познавательная сфера, коммуникация (язык), социальные навыки. Каждый раздел программы состоял из основных нормативов развития, характеристики нормального и абнормального (нарушенного) развития и поведения, основных советов, программы упражнений, игр и заданий для развития каждой области, специальное оборудование и развивающие игрушки для занятий и игр в повседневной жизни. Для планирования индивидуальной программы вмешательства определялся актуальный уровень развития в каждой области, который регистрировался в журнале оценки - перечне нормативов развития для каждой области. На основании результатов оценки развития составлялись индивидуальная программа вмешательства и обслуживания семьи. Развитие ребенка осуществлялось по пяти разделам индивидуальной программы: речь, моторные навыки, познавательная деятельность, самообслуживание, социально-эмоциональная сфера.

В США широко используются методы профилактического осмотра детей раннего возраста в медицинских учреждениях в качестве основы для программ вмешательства, в процессе которого использовались тесты

Denver Developmental Screening Test (DDST), Early Screening Inventory. Другая форма профосмотра - «сборная» оценка на общественных началах проводится в различных центрах специалистами и добровольцами с применением таких инструментов, как *Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Revised (DIAL-R)* и *Early Screening Inventory*.

Mullen Scales of Early Learning (MSEL) включают стандартизированные тесты моторного и познавательного развития детей в возрасте от 2-х до 36 месяцев, направленные на оценку развития детей с ограниченными возможностями и разработку программ раннего вмешательства. В содержание шкал входят следующие области развития: крупная моторика, мелкая моторика, зрительное восприятие, зрительно-моторная координация и зрительно-пространственная ориентация, импрессивная речь, экспрессивная речь.

В Германии используется *Программа обучения и развития В.Штрайсмайера* - система коррекционно-развивающих упражнений для детей раннего возраста, имеющих отклонения в развитии. Для оценки уровня развития используется тестовый лист развития, в котором перечислены контрольные навыки и умения ребенка (*нормативы развития*) в следующих сферах: самообслуживание и социальное развитие, мелкая моторика, крупная моторика, речь, мышление и восприятие. На регистрационном бланке согласно результатам обследования вычерчивается *профиль развития*, позволяющий наглядно продемонстрировать уровень достижений ребенка в каждой сфере.

В 80-е годы прошлого века в области раннего вмешательства наметилась тенденция изменения в его содержании. Это объяснялось необходимостью прямого участия родителей в коррекционном процессе, а также создания более экономичных тестов и процедур для наблюдения за развитием детей раннего возраста. В связи с этим в 70-80 г.г. в США стало набирать силу движение за привлечение родителей к делам организаций образования. Участие родителей в обучении детей является одной из общенациональных целей развития образования до 2000 года. В 1993 году определены стандартные требования к знаниям и умениям учителя в области работы с родителями, а затем законы о вовлечении семей в работу к работе организации образования.

В Центре развития человека Орегонского университета (США) была разработана *Программа Ages and Stages Questionnaires: A Parent-Completed, Child-Monitoring System (ASQ)*. Система была направлена на проведение регулярной оценки и наблюдения за развитием детей с 4-хмесячного возраста с помощью *родителей* и отличалась простотой

исполнения и ее эффективностью. Анкетирование родителей проводили работники службы первичной медицинской помощи в декретированные сроки. В качестве инструмента использовались стандартизированные анкеты, в которых вопросы, основанные на *нормативах развития*, были сгруппированы в соответствии с областями развития ребенка: общение, крупная моторика, мелкая моторика, решение проблем (обучение и игра), личное-общественное (игры со сверстниками и самостоятельные игры).

С помощью *Vineland Social Maturity Scale* (США) поведение оценивается посредством наблюдения в обыденной жизни или путем опроса родителей или других близких людей; задания сгруппированы по возрастным уровням и по нескольким категориям (общее самообслуживание, самообслуживание во время еды, умение одеваться, управление собой, занятия, общения, движения, социализация). По результатам оценки исчисляется т.н. социальный возраст и коэффициент социальности. Шкала может быть применена при диагностировании умственной отсталости.

Для изучения темперамента детей раннего возраста применяется преимущественно информация родителей. Например, посредством их интервьюирования (опроса) каждые три месяца первого года жизни А.Томас, S.Chess собирали информацию, которая позволяла охарактеризовать поведение ребенка в разнообразных повседневных ситуациях: сон, прием пищи, посещение врача, незнакомая обстановка, одевание-раздевание, купание и пр. Родительские опросники *являются* наиболее часто используемыми методами при изучении темперамента детей раннего возраста.

С помощью *модифицированного опросника M.Windle*, предназначенного для родителей, определяются следующие характеристики темперамента: общая активность, активность во сне, гибкость, настроение, ритмичность сна, ритмичность еды, ритмичность привычек, отвлекаемость, внимание. Две последние черты у детей объединены в одну - ориентацию на задание.

Родительские опросники *Kent Inventory of developmental skills (KIDS) и Child Development Inventories (CDI)* состоят из нормативов развития, расположенных в порядке их появления, и выполняют роль критериев оценки уровня различных сфер психического развития ребенка. Оценка уровня развития, в свою очередь, базируется на фиксации выполнения нормативного задания или наблюдаемого навыка. Достижения конкретного ребенка соотносятся с стандартизированными возрастными нормами – таким образом исчисляется т.н. «умственный возраст» ребенка, что позволяет рассчитать количественные и качественные показатели уровня психического развития. Опросники для родителей применимы для множества различных популяций в географически различных районах, включая здоровых младенцев, детей несовершеннолетних матерей, детей с

синдромом Дауна, а также детей старшего возраста с проблемами развития.

Первая *Лекотека* была основана по инициативе родителей и педагогов в Стокгольме в 1963 г. на базе университетской клиники и преследовала цель игровой поддержки детей с проблемами развития. В США Лекотека, ставшая впоследствии Национальным Центром Лекотек, впервые открылась в Эванстоне (штат Иллинойс) в 1980 году. Теперь в США развернута сеть Лекотек - обучающих и ресурсных центров, обслуживающих тысячи детей с проблемами развития и их семьи. Цель Лекотек - поддержка детей с нарушениями в развитии и их семей для облегчения включения детей в полный спектр семейной и общественной жизни. В качестве основного метода в Лекотеках США используется семейно-центрированная игра.

Программа ранней педагогической помощи Центра специального образования (Австралия) *Маленькие ступеньки* для детей от 0 до 4-х лет ориентирована прежде всего на *родителей* и представляет собой практическое руководство для занятий с ребенком в домашних условиях. Содержание программы позволяет родителям научиться оценивать развитие ребенка (для этого предлагаются проверочные таблицы нормативов развития), составлять индивидуальную программу развития и проводить занятия в следующих направлениях: развитие речи, моторики, самообслуживания и социальных навыков.

В последние годы во многих странах такое направление деятельности, как раннее вмешательство, приобрело характер крупнейшего социального проекта, целью которого является оказание системной и комплексной ранней помощи детям с ограниченными возможностями. Это объясняется тем, что ранняя коррекционно-развивающая помощь является одним из наиболее значимых условий интеграции детей с ограниченными возможностями, так как именно этот период жизни предоставляет наиболее удобную возможность для воздействия на него благодаря стремительному формированию мозга и высокой реактивности на стимуляцию окружающей среды.

Если обобщить сведения, полученные при изучении различных программ раннего вмешательства, то можно прийти к следующему выводу: все программы имеют схожие содержательные и организационные характеристики:

1. Ранний возраст признан наиболее сензитивным периодом для вмешательства и предполагает организацию раннего выявления отклонений в развитии и их коррекцию.

2. Каркасом всех моделей программ раннего вмешательства является определение актуального уровня развития ребенка, основанное на сравнении с нормативами развития, и разделение развития на зоны: моторную познавательную, языковую, социально-эмоциональную и самообслуживания.

3. Методом почти всех программ была избрана многопрофильная экспертиза и коррекционная помощь, которая оказывается в соответствии с индивидуальными развивающими программами.

4. Коррекционная помощь оказывается междисциплинарными командами специалистов в соответствии с индивидуальными программами развития.

5. Родители принимают непосредственное участие в данном процессе.

6. Обязательно оценивается динамика развития детей, эффективность индивидуальных программ и качество оказываемых услуг (мониторинг).

1. *Выготский Л.С. Младенческий возраст /Собр.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. - Т.4.*

2. *Выготский Л.С. Основы дефектологии /Собр.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. - Т.5.*

3. *Brazelton T. B. Nugent J.K. Neonatal Behavioural Assessment Scale / Clinics in Developmental Medicine. - London: Mae Keith Press, 1995. - № 137.*

4. *Dick N.P. The Denver Development Screening Test //Developmental Medicine and Child Neurology, 1973. - № 15.*

5. *Eizenberg L. The psychosocial Health of the child: a global view //Int.Child.Health, 1996. – Vol.7 (3).*

6. *Linder T.W. Transdisciplinary Play-Based Assessment. A Functional Approach to Working with Yong Children. – Baltimor, 1999.*

7. *Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infacy and early Childhood. Zero to three /National Center for Clinical for Infant Programs. Third Printing, 1995. - 353 p.*

8. *Philadelfia Preschool Early Intervention of Elwyn inc. – Sanford, 1999.*

9. *Johnson-Martin N., Jens K., Attermeier S., Hacker B. The Carolina Curriculum for Infants and Toddlers with Special Needs. - Paul H.Brooks Publishing Co., 1991.*

Түйін

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларға түзете-дамыта көмек көрсетуге бағытталған ерте қолға алу технологиясы туралы баяндалады.

Түйін сөздер: ерте, бала-шағаның, әдістер

Summary

This article presents a technology of early intervention aimed at providing correctional and development aid to the disabled children.

Key words: early intervention, screening, scale development, the parameters of development, standards development, early intervention programs, sampling standardization, sensitive period.

УДК 373.1.02:37.036.5

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Б.А.Жетписбаева – к.п.н., *КазГосЖенПУ*, an.779@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования креативности будущего учителя при изучении педагогических дисциплин. Креативность как личностная интегративная характеристика определяет творческий характер процесса изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: креативность, формирование креативности, будущий учитель, педагогические дисциплины, система педагогических знаний

Одной из основных задач современного вузовского образования является переориентация на подготовку педагога, способного к инновационной креативной деятельности как фактора профессионального развития и становления будущего специалиста.

Креативность как наиболее существенная и необходимая характеристика деятельности учителя (В. И. Загвязинский, В. Г. Рындак, В.А.Сластенин и др.) выступает важным фактором профессионального развития, обуславливающим способность осознавать и преодолевать барьеры профессионального развития, находить конструктивные выходы из профессиональных кризисов, способствуя тем самым переходу на более высокие уровни профессионализма.

В педагогической деятельности креативность определяется, во-первых, высокой социальной значимостью формирования личности ученика во всем богатстве индивидуального своеобразия. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии педагога и учащихся, не терпит стандартов и шаблонности. Масштабы творческих задач учителя могут быть, конечно, разными, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы образовательного процесса и кончая решением многообразных частных вопросов, возникающих в конкретных ситуациях деятельности и общения с учащимися.

Креативность как личностная интегративная характеристика определяет творческий характер профессиональной деятельности учителя, готовность к восприятию нового и потребность в создании нового.

Креативность учителя проявляется в построении архитектоники и композиции урока; способности организовать самостоятельную работу учащихся, включая их в решение учебно-познавательных задач; выявлении контактов и необходимого тон общения с учащимися в тех или иных ситуациях школьной жизни.

Таким образом, креативность выступает наиболее значимым условием педагогической деятельности, объективной профессиональной необходимостью учительского труда.

Креативность отражает как потенциал, внутренний ресурс будущего учителя, проявляющийся в способности к конструктивному, нестандартному мышлению, так и осознание, развитие своего опыта. Это позволяет выделить и личностно-поведенческие параметры креативности и рассматривать креативность как ресурс личностного развития, демонстрирующего позитивную динамику в контексте профессиональной деятельности и профессионального развития будущего педагога.

Креативность обеспечивает конструктивный выход будущего учителя из профессиональных кризисов, переход к профессионализму, самореализации в адаптивной, репродуктивной, эвристической и креативных формах. Согласно исследованиям ряда ученых (В. А. Сластёнин, Н.В. Кузьмина Е.Л. Яковлева), креативность проявляется в проектировании личности ученика, принятии самостоятельных решений в неожиданных ситуациях, построении учебного процесса в соответствии с особенностями детей; обеспечивает реализацию собственной индивидуальности как творческого акта, обеспечивающего внесение в мир нечто нового, ранее не существовавшего.

Результаты исследования глубинных механизмов влияния уровня креативности на успешность преодоления внешних и внутренних барьеров профессионального развития педагогов позволяют отметить, что требуется разработка соответствующих специализированных технологий, основанных на применении техник стимуляции творческой активности в контексте профессионального развития [1,с.94-106]. Например,

эффективной адаптации к внешним и внутренним изменениям; активной адаптации в решении проблем, находящихся за пределами имеющегося опыта; поисковой активности, позволяющей в условиях неопределенности сохранить стрессо-устойчивость и изменить ситуацию с наименьшим риском (В. Ротенберг); в повседневном творчестве ('Everyday creativity'), в создании оригинальных продуктов, идей, поведения на основе творческой активности как в рабочее, так и в свободное время.

Развитие креативности у будущего учителя чрезвычайно важно как для его эффективной учебы, так и будущей профессиональной деятельности. В ходе обучения необходимо ориентировать студента на глубокое усвоение и рефлексии системы педагогических знаний. К ним относятся отбор оригинальных творческих идей; развитие способности к обнаружению, постановке и решению творческих задач; генерирование идей; поиск нестандартных способов решения; оценивание, синтез, анализ фактов, явлений, теории, опыта педагогической деятельности, стимулирование их участия в исследованиях, проводимых в вузе, регионе; организации самостоятельной работы студентов и поддержка их научных интересов.

Каждый студент с первого курса формирует портфолио, в котором отражается результат реализации личностных способностей, проявление талантов и оригинальной концепции педагогического опыта решения проблем, непредвиденных ситуаций. Это обеспечивает большую степень «квазисамостоятельности со значительной рыночной ответственностью» [2, с. 52].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, собственный опыт педагогической деятельности позволяют отметить, что при изучении темы на лекциях, семинарских занятиях по педагогическим дисциплинам, в ходе подготовки и проведения педагогической практики важно систематически формировать внутреннюю мотивацию к изучению педагогических дисциплин. Одним из основных направлений является формирование умений студента работать с учебной информацией (систематизировать, анализировать, структурировать); работать в аудитории (слушать и слышать других, формулировать вопросы, аргументированно отвечать на них); критически осмысливать и демонстрировать результаты личностной креативности.

В нашем опыте формирование креативности будущего педагога осуществляется путем знакомства студента с опытом инновационной

деятельности; отслеживания положительного и отрицательного эффекта инноваций; ориентации на саморазвитие, самореализацию, формирование «Я»-концепции; апробации отобранных инноваций; коррекции критериев оценки инноваций; разработки идеи в прикладном аспекте и ее реализации в практике; определения рисков внедрения инновации.

При проектировании результата профессионального образования учитывается как уровень развития интеллектуальных способностей будущего учителя, так и степень инициативности, креативности, уверенности в готовности работать в современном образовательном учреждении; уровень развития когнитивной компетентности.

Студенты, которым присуща креативность, предпочитают эксперимент, поиск нового, осознанное решение проблем оригинальным способом, предполагая результат, пытаются организовать деятельность соответственно своим возможностям и потребностям. Они готовы к риску, готовы проверить предел своих возможностей. Им присущи интеллектуальная активность, интеллектуальная инициатива мыслительной деятельности, самостоятельное творческое решение педагогических задач. А интеллект и креативность выступают индикаторами профессионального роста, становления и благополучия будущего учителя [3, 4].

Будущего учителя необходимо учить мыслить креативно на сознательном и бессознательном уровнях, рассматривая творчество как практико-ориентированную деятельность, как генерирование новых идей; принимать инновационные решения в повседневной деятельности. С этой целью важно использование приемов активизации творческого мышления, способности к творчеству, познавательных установок, построенных по принципу противоположности и предназначенных для решения творческих проблем. Студентам предлагается найти сходство в разнородных на первый взгляд предметах, описать взаимодействие различных систем, познать познаваемое и т.д. Использование эвристик при решении креативных проблем позволяет будущему учителю более целенаправленно, с разных сторон рассматривать имеющуюся информацию о предмете исследования на основе широкого круга социальной информации и индивидуальных возможностей исследователя.

В исследованиях некоторых ученых (А.А. Деркач, Е.А. Сигида) рассматривается вопрос о влиянии среды на развитие креативности в контексте потребностно-информационного аспекта образовательного

процесса, включающего анализ характера и содержания общих образовательных программ и межличностного взаимодействия как системы эмоциональных взаимоотношений, создающих креативный климат в образовательной среде [5, 6].

Исследование когнитивной креативности в образовательном процессе позволило расширить представление будущего учителя о генезисе творческого самовыражения, развития личности, способной к творческой самореализации. Определение личностных особенностей и интеллектуальных возможностей позволило раскрыть некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности учителя, подготовки творческих специалистов, способных к внедрению инновационных разработок во все сферы жизнедеятельности.

Основными механизмами формирования креативности, на наш взгляд, становятся творческое сознание и креативное взаимодействие. Творческое сознание, являясь сферой нестандартного, характеризуется преобладанием ориентации на инновационную деятельность по сравнению со стандартной; наличием шкалы инновативности; устойчивой мотивацией; творческими потребностями и замыслами.

Креативное взаимодействие, по А. А. Бодалеву, во-первых, обеспечивает эффект «проникновения» в «Я» другого, в ценностно-смысловое поле, в «коммуникативное ядро личности», в мир чувств и разума. Во-вторых, усиливает личный интерес в продуктивном обучении, потребности в самовыражении. В-третьих, предъявляет креативные образцы, то есть уровень и характер личностных проявлений субъектов педагогического взаимодействия, актуализирующий творческий потенциал будущего учителя, обеспечивающий творческое самопроявление, выбор вариантов проявления своего «Я» в самосознании другого обучающегося.

Основу креативного взаимодействия преподавателя и будущего учителя составляет система его целей и мотивов, обуславливающая цели и мотивы преподавателя в форме открытого диалога, прямой и обратной связи. Теоретический анализ и анализ собственного опыта в качестве педагогических условий, обеспечивающих креативное взаимодействие, позволяют выделить:

- активизацию интерактивной функции общения, когда диалоговое общение содействует решению задач взаимопонимания, взаимодействия,

проявлению личностных особенностей и определяет рефлексивно-деятельностный характер взаимодействия;

- ориентацию будущего учителя на реализацию потребности в самопроявлении и самопознании в ходе сюжетно-ролевых, спонтанно-имитационных игр, микропреподаваниях на занятиях;

- организацию педагогического проектирования через «движение» его субъектов в смысловых пространствах самоопределения, активизацию самостоятельной работы, сопоставление опыта решения проблемы.

Отметим, что креативная личность будущего учителя успешно реализуется и воспроизводится при объективном оценивании деятельности; побуждении к творчеству; обеспечения механизмов для мобилизации ресурсов вокруг идей и предложений; равной восприимчивости к незначительным переменам и идеям большого масштаба.

Таким образом, креативность является динамической, интегративной личностной характеристикой, которая определяет способность к творчеству и является условием профессионального развития и становления будущего учителя.

1. Зеер Э.Ф., Попова Л.С. Влияние уровня креативности на преодоление барьеров профессионального развития педагогов // *Образование и наука*. - 2012. - №1. - С. 94-106.
2. Ляхова Т.Ю. Креативность и компетентность как основа саморазвития будущего специалиста // *Среднее профессиональное образование*. - 2012. - № 9. - С. 51-53.
3. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. - М., 1994. - 198 с.
4. Рындак В.Г. Педагогика креативности. - М.: Издательский дом «Университетская книга», 2012. - 282 с.
5. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. - М., 2000. - 256 с.
6. Сигида Е. А. Когнитивная креативность: традиции и новации (методы психологической активизации творческого мышления). - М., 2000.

Түйін

Мақалада болашақ ұстаздың педагогикалық пәндерді оқу үстіндегі креативтілігінің қалыптасуы жайлы сұрақтар өзектелген. Креативтілік инновациялық білім беру қызметінің шығармашылық сипатын анықтап, дербес интегративтік сипаттамасы ретінде айқындалады.

Түйін сөздер: креативті, креативтінің құралымының, келешек мұғалім, педагогикалық тәртiптeр, педагогикалық бiлiмнiң жүйесi.

Summary

Article updated questions of formation of creativity of the future teacher in the study of pedagogical disciplines. Creativity is justified as a personal integrative characteristic that defines the creative nature of innovative educational activities.

Keywords: creativity, formation of creativity, future teacher, pedagogical disciplines, system of pedagogical knowledge.

УДК 373-056.26

ВОПРОС ДОСТУПА МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

*Б.М.Мажинoв- Докторант. Казахский национальный
педагогический университет имени Абая. г.
Алматы.kafedraspkazny@mail.ru*

В статье рассматривается актуальная проблема обеспечения доступности высшего профессионального образования лицам с ограниченными возможностями развития. Приведены официальные статистические данные, обобщаются определенные достижения в решении образовательных проблем людей с инвалидностью в Республике Казахстан. На основании психолого-педагогических исследований определены некоторые особенности интегрированного образования студентов-инвалидов в специфической социокультурной среде вуза, раскрыты наиболее часто встречающиеся препятствия для получения ими качественного высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, ограниченные возможности развития, студенты-инвалиды.

В последние годы казахстанская высшая школа претерпевает активные процессы модернизации, начало которым было положено Законом «Об образовании» и Программой развития образования в РК до 2020 года. Принятие Стратегии «Казахстан-2050», а также Программа «20 шагов всеобщего труда обществу» и молодежная политика обуславливают основные требования к организации образовательно-воспитательного процесса в вузе. «В государственной программе развития образования на 2011-2020 одним из основных направлений стало развитие инклюзивного образования. К 2020 году предусмотрено создать условия для инклюзивного образования в 70% школ для включения детей с ограниченными возможностями в образовательную среду. Продолжается практика инклюзивного образования, которая реализует права детей с нарушениями в развитии на получение равноценного образования и обеспечивает их полную интеграцию в образовательный процесс.

Однако, на сегодняшний момент массовые учебные заведения по-прежнему не доступны для инвалидов. До сих пор очень мало высших учебных заведений, которые доступны для студентов с тяжелыми формами физических ограничений - незрячих, передвигающихся на инвалидных колясках, имеющих общие заболевания в тяжелой форме. Отсутствие безбарьерной среды нередко останавливает абитуриентов, страдающих нарушениями опорно-двигательного аппарата и слабо видящих. Даже если удастся попасть внутрь корпуса, сложности возникнут у слепого при переходе из одной учебной аудитории в другую, у колясочника — при попытке подняться на верхний этаж или вписаться в узкий дверной проем аудитории. Туалеты тоже не приспособлены для людей с особенностями.

Корпуса многих учебных заведений построены 40—50 лет назад, когда о доступности их для инвалидов мало задумывались. Сегодня же на ликвидацию барьеров не хватает финансов. В большинстве случаев руководство вузов не считают возможным делать учебные помещения доступными, использовать технические средства для обучения, развивать службу поддержки обучения инвалидов: "Из-за одного студента мы не будем вкладывать средства в переоборудование помещений." При этом нельзя забывать и о том, что для студентов-инвалидов надо создавать места в общежитиях, которые должны находиться в максимальной близости от вуза.

Вузы не занимаются профориентационной и профадаптационной работой с инвалидами. Одни вузы ссылаются на то, что у них «в уставе не предусмотрены расходы на создание безбарьерной среды», другие убеждают, что «создали элементы безбарьерной среды», а частные учебные заведения отмахиваются — средств нет, потому что они находятся на самофинансировании.

Что еще мешает людям с инвалидностью учиться? Отсутствие специальных средств и методик для обучения, а также преподавателей, которые готовы профессионально работать с такой категорией студентов. В бюджетной классификации высших учебных заведений нет отдельных статей расходов на модернизацию специальных образовательных программ для лиц с нарушением зрения и слуха. Конечно, у студентов-инвалидов могут возникнуть проблемы, связанные с обучением. Сюда относятся: преодоление психологического барьера, связанного с поступлением в вуз; проблемы, связанные с ограниченными возможностями перемещения в пространстве; у инвалидов может быть «недостаточно средств для оплаты за обучение», и вообще, «к ним относятся по-другому, чем к здоровым людям». Но 54% студентов считают, что главная проблема - ограниченный доступ инвалидов к социальным ресурсам и образовательным в том числе.

Многие здоровые люди задумываются: зачем вообще инвалиду идти в вуз? У нас нет людей с ограниченными возможностями, у нас есть люди с особыми потребностями. Они не инопланетяне, а такие, как все. Просто у

них в чем-то меньше возможностей, а в чем-то наоборот больше. Ведь они хотят прожить такую же жизнь, как и все: сначала пойти в детский сад, потом в школу, поступить в институт, получить профессию, навыки жизни в обществе. Это важно для повышения самооценки. Даже если выпускнику будет сложно найти работу, образование поможет ему самоутвердиться, отношение общества к человеку с высшим образованием совсем другое. Кроме того, люди с ограниченными возможностями смогут помогать таким же, как они сами, потому что знают все проблемы изнутри. Только посредством образования возможна полная самореализация инвалида как личности и гражданина. Образование дает профессию. Расширяет круг друзей, позволяет молодым людям строить жизненную траекторию, опираясь на собственные силы. По сути, образование сегодня определяет в нашей стране новое мировоззрение в отношении инвалидов на перспективу и формирует понимание равных возможностей и доступной среды в сознании каждого члена нашего общества.

Модель активной социальной позиции инвалидов полезна во всех отношениях. Изоляция и социальная инертность инвалидов влечет за собой большие личностные драмы и негативные последствия для близких. Несомненно, это тяжело переживает общество, это приводит и к существенному государственному бремени. Если разобраться, государству очень выгодно, чтобы дети-инвалиды заканчивали школы, учились в вузах, работали и отчисляли налоги. Ведь тогда государству не придется платить им пенсию. Государству очень важно заняться не просто финансированием инклюзива в российских институтах и университетах, а самым настоящим инвестированием - **Инвестированием в человеческий капитал**. Дело в том, что все те затраты, которые государственный бюджет несёт по причине расходов на подобные мероприятия, окупаются. Причём, происходит это в среднесрочной перспективе — в течение 4-5 лет. Взамен этого, государство получает дополнительные высококвалифицированные кадры (а студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще всего более старательны в процессе образования, нежели их полностью здоровые сокурсники), а также возможность снизить траты на социальную помощь. К сожалению, правительство пока что не пришло к подобной бюджетной политике.

По мнению большинства студентов (76,4%), инвалиды могут обучаться в высшем учебном заведении, если сами того желают. 34% студентов условием обучения инвалидов в вузе называют отсутствие заболеваний нервной системы и наличие необходимого интеллектуального уровня. 24% студентов считают, что инвалиды даже могут учиться лучше, чем остальные студенты, потому что «могут уделять больше времени подготовке и старательнее изучать дисциплины, в то время, как студент без инвалидности работает или развлекается», «у инвалида больше

свободного времени для учебы», «могут выигрывать за счет ума, начитанности и жизненного опыта».

В последнее время благодаря усилиям общественных организаций инвалидов и прогрессивной администрации вузов в некоторых городах где интегрированное образование, которое поддерживается акимами; все же есть положительные примеры реализации инвалидами своего права на образование.

Успешной адаптации студентов также способствовало изначальное обучение их информационным технологиям и создание специального технического центра. Сегодня специальная техника может значительно облегчить учебу студентам с инвалидностью. В европейских странах давно и эффективно студенты с инвалидностью получают образование дистанционно. Есть такая возможность и во многих постсоветских странах — России, Белоруссии, Литве, Кыргызстане. Именно такой подход помог бы им получать высшее образование. Нужно активно использовать для обучения интернет, проведение онлайн-консультаций. Это было бы особенно удобно для тех, кто проживает в сельской местности.

Система сопровождения учебы инвалидов в высших учебных заведениях, на наш взгляд, должна состоять в следующем:

- 1) Организационно-педагогическое сопровождение - это своего рода наставничество и контроль, носящие личностно-ориентировочный характер.
- 2) Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на изучение, развитие и коррекцию личности обучающегося, его профессиональное становление. На всех этапах психолого-педагогического сопровождения должны быть предусмотрены психодиагностические процедуры, психопрофилактика и коррекция личностных искажений. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает коррекцию самооценки инвалида.
- 3) Медицинско-оздоровительное сопровождение, состоящее из двух направлений: профилактически-оздоровительное и медицинское.
- 4) Социальное сопровождение учебы инвалидов, включающее содействие в решении бытовых проблем: проживания в общежитии, проезда в городском транспорте, социальных выплат, выделения материальной помощи, стипендиального обеспечения.
- 5) Технологическое сопровождение, включающее разработку и внедрение специальных методик, информационных и дистанционных технологий обучения.

Созданная и функционирующая таким образом система интегрированного обучения инвалидов приведет к устойчивым результатам, как в вопросе успешного обучения студентов-инвалидов, так и в плане их дальнейшего трудоустройства, что, в свою очередь, будет способствовать их активной социализации и интеграции в обществе. Такое

образование предоставляет возможность инвалидам быть вовлеченным в процесс социализации, стать равноправным членом общества, учитывать взаимные особенности, когда лицо имеет отклонения от нормы и является отличной от других личностью.

Summary

The relevance of higher education for persons with limited possibilities of development. The article deals with the actual problem of accessibility of higher education to persons with limited possibilities of development. The official statistics are included; certain progresses in addressing the educational needs of people with disabilities in the Republic of Kazakhstan are generalized. On the basis of psychological and educational research some of the features of the integrated education of students with disabilities in a specific socio-cultural environment of the university has been identified, the most common obstacles for them to receive quality higher education has been revealed.

Keywords: higher education, professional training, limited possibilities of development, students with disabilities.

Аңдатпа

Мақалада денсаулық мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларға жоғары кәсіптік білім беру жұмыстарының қазіргі жағдайы талданып, қоғамдағы үлкен өзекті мәселе екендігі көтерілді. Ресми статистикалық мәліметтер келтіріліп, Қазақстан Республикасындағы мүгедек адамдардың білім алу мәселелерін шешудегі белгілі бір жетістіктер қамтылған. Психологиялық, педагогикалық зерттеулердің негізінде жоғары оқу орындарындағы айрықша әлеуметтік- мәдени ортада мүгедек-студенттерге кіріктірілген білім берудің кейбір ерекшеліктері анықталған. Сонымен бірге жоғары білім алуда жиі кездесетін кедергілер қарастырылған.

Түйін сөздер: жоғары білім, кәсіби даярлау, даму мүмкіндігі шектеулі, мүгедек-студенттер.

УДК 376- 056.263

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Даурамбекова А.А. – аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ. Қазақстан Республикасы. Алматы қ.

Asiya.abenovna@mail.ru

Кошжанова Г.А. – оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ. Қазақстан Республикасы. Алматы қ.

gulshat8@inbox.ru

Мақалада қазіргі таңда жүргізіліп жатқан тәжірибелік-сынақ жұмыстардың басты міндеті жаңаша оқытудың педагогикалық технологиясын оқыту үрдісіне енгізудің маңыздылығы ашып көрсетілген. Сонымен қатар жоғары оқу орындарында

педагогикалық технологияның өзіндік ерекшеліктері мен оқытудың тиімді жолдары, ғылымда оқыту процесінде қолданылатын әдістер, тәсілдер туралы айтылады.

Студент пен оқытушыға бірдей қолайлы жағдай тудырушы оқу процесін ұйымдастыру және жүргізу, бірлескен педагогикалық әрекетті жобалаудың жан-жақты ойластырылған үлгісі - оқытудың қазіргі технологияларының аттарын атап көрсетіп, олардың мақсаттарын, тұжырымының мазмұны мен әдістерінің ерекшеліктері сипатталады.

Түйін сөздер: оқытудың педагогикалық технологиялары, оқу процесі, оқу-танымдық мотивтер, танымдық үрдістер, педагогикалық нәтиже.

Қазақстанның тәуелсіз мемлекет ретінде қалыптасуы барысында орта білім берудің жүйелі реформалануы қоғамдық тұрғыдан үлкен маңызға ие. Білім берудің реформалауды жүзеге асырудың және бір маңызды сипаты қазіргі уақыттағы оқыту үрдісін технологияландырудың қажеттігінен туып отыр. Осыған орай, соңғы кезде оқытудың әр түрлі педагогикалық технологиялары жасалып, жоғары оқу орындарында енгізіліп жатыр.

Бүгінгі педагогика ғылымының лексиконында педагогикалық /оқыту/ технология ұғымы терең тамыр жайды. Технология – «Техне» – искусство, ремесло, мастерство, учение – деген мағынаны білдіретін грек сөзі. «Технология - өндірістік процесті жүргізудің әдістері мен тәсілдері жайлы білім жиынтығы», - деп шетел сөздерінің қысқаша сөздігінде анықтама берілген.

«Оқыту технологиясы» ұғымы педагогикада және жеке әдістемеді әсіресе соңғы уақытта кең таралып отыр. Байқауымызша, бұл ұғымның педагогикада пайда болуы техногендік өркениеттің дамуымен байланысты және XX ғасырдың басындағы Еуропаның елдері мен АҚШ–та «технология» ұғымының өзі де, оған байланысты мәселелер де арнайы зерттеулерге арқау бола бастаған кезге жатады. XX ғасырларда педология шеңберінде «педагогикалық технология» термині туындады. Осы кезеңде педагогикалық техника ұғымы да кеңінен қолданылады. «Педагогикалық технология» ұғымы рефлексология идеяларына негізделген.

Педагогикалық технология негізінде оқу жүйесі қайта жаңғырту идеясы алынған. В.М. Монахов: «Технология – студент пен оқытушыға бірдей қолайлы жағдай тудырушы оқу процесін ұйымдастыру және жүргізу, бірлескен педагогикалық әрекетті жобалаудың жан-жақты ойластырылған үлгісі», - деп анықтама береді [1].

Г.К. Селевконың ғылыми еңбектерінде педагогикалық жүйе туралы — белгілі бір қабілеті бар дара тұлғаны қалыптастыруға бағытталған педагогикалық әсерді ұйымдастыруға қажет құралдар мен әдіс-тәсілдердің өзара байланысқан бірлігі деп айтылған. Ал, оқыту технологиясы - оқытудың тиімді жолдарын зерттейтін, ғылымда оқыту процесінде

қолданылатын әдістер, тәсілдер мен қағидалардың жиынтығы екендігі туралы айтылады [2].

Ш.Т. Таубаева оқытудың қазіргі технологияларының аттарын атап көрсетіп, олардың мақсаттарын, тұжырымының және мазмұны мен әдістерінің ерекшеліктерін сипаттап көрсетеді [3].

«Білім берудегі технология» термині оқытудың техникалық құралдарын (ОТК) қолдаумен техникалық құралдарын қолдану әдістемесі мәселелерін қарастыруда оқыту технологиясы (50-60 жж.), сондай-ақ педагогикалық технологиялар термині қолданыла бастады. 60-жылдары педагогикалық технология қандай да бір әдістемені, мысалы, бағдарламалық оқытуды ғылыми негіздей отырып қолданылуы тиіс деген түсінік қалыптасты. 70–жылдарға қарай педагогикалық тәсілі туындады. Педагогикалық әдістер технологиясы, яғни, оқу процесін өзін немесе оқытуды құру технологиясы пайда болды. Осы бағыттың тұңғыш перзенті және педагогикалық технологиялардың салынатын іргетасы бағдарламалық оқыту болды. Оған тән сипат – оқу мақсаттарын нақтылап алып, соларға бөлік-бөлігімен бірізділікпен жету.

70 – жылдары жүйелілік тәсілдің дамуына байланысты педагогикада педагогикалық технологиялар нақты белгіленген мақсаттарға сай оқу процесін басқаруға бағытталған дидактикалық міндеттерді шешуі тиіс деген идея қолданыс тапты. Бұл бағыттың мәні мектеп жұмысының толық басқарымдылығы идеясында жатыр.

70-80 жылдары оқыту технологиясы және оқу процесінің технологиясы термині пайда бола бастады. Кейінірек педагогикалық технология термині көбінде оқыту технологиясы терминімен теңестірілді.

Бүгінгі таңда жас ұрпаққа пәнді тиімді ұғындырудың бірі – жаңа технология негіздері болып табылады. Студенттердің өз бетімен жұмыс жасауға тәрбиелеу, үйрету, шығармашылық қабілетін дамыту. Тақырып бойынша деңгейлік тапсырма жүйесі дамыта оқыту жүйесін іске асырады. Өйткені, ол студенттің ойлауын, елестету мен есте сақтауын белсенділігін, дағдысын білім саласының дамуын қамтамасыз етеді. Олар: П. Эрдниевтің дидактикалық бірліктерді шоғырландыру технологиясы, Л. Занков, Д. Эльконин мен В. Давыдовтың дамыта оқыту технологиясы, Ш. Амонашвилидің ізгілікті тұлғалық технологиясы, В. Шаталовтың оқу материалдарының белгі және сызба үлгілері негізінде қарқынды оқыту технологиясы, М.Чошановтың мәселелік модульді оқыту технологиясы, П. Третьяковтың, К.Вазинаның модульді оқыту технологиясы және басқа да оқыту технологиялары.

Ал қазақстандық Ш. Қаланова, Ж. Қараева, Ш. Таубаева, Қ. Қабдықайыров, С. Лактионова, М. Жанпейісова, Ә. Жүнісбек, Қ. Нағымжанова, т.б. ғалымдардың зерттеулерінде оқытудың жаңа технологиялары жан-жақты сарапталып, қарастырылған.

Қазіргі кезде жүргізіліп жатқан тәжірибелік-сынақ жұмыстардың басты міндеті жаңаша оқытудың педагогикалық технологиясын оқыту үрдісіне енгізу болып табылады. Мысалы, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдовтың бірлесе жасаған «Дамыта оқыту жүйесі» бір-бірімен тығыз байланысты әрі мынадай ұстанымдардан құралады:

1. Жоғары деңгейдегі қиындықта оқыту.
2. Теориялық білімнің жетекші рөлі.
3. Оқу материалын жеделдете оқыту.
4. Оқу үрдісін оқушының сезінуі.
5. Барлық студенттердің дамуы үшін жүйелі жұмыс істеу.

Л.В. Занковтың оқыту жүйесінде оқушы өзін емін-еркін сезінеді, оның әлеуметтік мүмкіндігі мен дербестігінің дамуына жағдай жасалады. Осы жүйеде студент пен оқытушының арасындағы жаңаша қарым-қатынастың іргетасы қаланады. Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың зерттеулері оқу әрекеті және оның субъектісін қалыптастыруға бағытталған. Оның құрылымы мынадай: оқу-танымдық мотивтер, оқу тапсырмалары, оқу амалдары, оқу операциялары [4].

Педагогикалық технология негізінде оқу жүйесі қайта жаңғырту идеясы алынған. Оның мазмұнына:

- оқытудың жалпы мақсатын қою;
- жалпы құрылған мақсатты нақтыландыруға көшу;
- студенттердің білім деңгейін алдын-ала (диагностикалық) бағалау;
- оқу әрекеттерінің жиынтығы (бұл кезеңде жедел кері байланыс негізінде түзету жүргізілуі тиіс);
- нәтижені бағалау енеді.

Психологтердің пайымдауынша, әрбір дербес тарауды (тақырыпты) оқып – үйрену үш негізгі кезеңнен: кіріспе – қызықтырушылық, операциялық – танымдық және рефлексиялық – бағалау кезеңдерінен тұруы тиіс (Л.М.Фридман). Жаңа оқыту технологиясы, тұлғаның танымдық қабілеттерін және танымдық үрдістерді: яғни, жадының (ес) алуан түрлерін – есту, көру, қимыл және т.б. ойлауды, ынтаны, қабылдау қабілетін арнайы жасалған оқу және танымдық жағдайлар арқылы дамытуға, сондай-ақ тұлғаның қауіпсіздігін, өзін-өзі өзектілендіру, өзін-өзі бекіту, қарым-қатынас, ойын, танымдық және шығармашылық қажеттіліктерін қанағаттандыруға, белсенді сөздік қорын (ауызша және жазбаша тілінде) дамытуға бағытталуы.

Ш.Т.Таубаева оқытудың қазіргі технологияларының аттарын атап көрсетіп, олардың мақсаттарын, тұжырымының және мазмұны мен әдістерінің ерекшеліктерін сипаттап көрсетеді [5].

Сонымен педагогикалық технологиялардан төмендегілерін бөліп көрсетуге болады:

- ойын арқылы оқыту технологиясы;
- проблемалық оқыту технологиясы;
- тірек сигналдары арқылы оқыту;
- деңгейлік саралап оқыту;
- міндетті нәтижелерге негізделген деңгейлік оқыту технологиясы;
- бағдарламалап оқыту технологиясы;
- оқытудың компьютерлік технологиясы;
- дидактикалық бірліктерді ірілендіру технологиясы;
- дамыта оқыту технологиясы;
- модульдік оқыту.

Сондай-ақ қазақстандық ғалымдардың оқыту технологиялары белсенді түрде білім беру жүйесінде қолданылуда. Бұл технологиялардың өздеріне тән ерекшеліктері бар. Мәселен, В.Ф. Шаталовтың тірек сигналдары арқылы оқыту технологиясының ерекшелігі:

- үнемі қайталау;
- ірі блокпен оқыту, тіректі қолдану;
- жеке бағдарлы қарым-қатынас, ықпал;
- ізгілік;
- зорлықсыз, еркімен оқыту;
- әр оқушының табысының жариялылығын түзетуге, өсуге, табысқа жетуге жағдай жасау;
- оқыту мен тәрбиелеуді біріктіру.

Педагогикалық жүйедегі негізгі өзекті мәселе студенттердің ойлау қабілетін дамытып, өздігінен жұмыс істеуге баулу, өз ойын тұжырымдауға дағдыландыру болғандықтан сабақ барысында кеңінен деңгейлеп, дамыта оқытудың модульдік әдісін жиі пайдалану қолдау табуда.

Демек, жоғары оқу орындарында оқытудың жаңа технологияны игеру барысында студенттердің мынадай тұлғалық қасиеттері қалыптасады:

1. Оқу студенттің жеке, топтық, ұжымдық жұмыс барысындағы түрлі қызметінің жүйесі ретінде құралады. Олар студенттің қисынды ойлауын, қабілеттерін, елестету қабілетін, жадын, шығармашылығын және т.б. дамытуға, яғни білім берудің мақсаттары болып табылатын тұлғалық қасиеттерін дамытуға бағытталған.

2. Оқуды басқарудың психологиялық сенімді түрі – ең алдымен, студенттің қажеттіліктерін, қызығушылығын және қызмет мақсаттарын дамытуға жағдай жасау.

3. Оқуды басқару икемді болуы тиіс, бұл тек студенттердің іштей өсуі жүргенде ғана, балалардың білім дәрежесінің артуына қарай мүмкін болады.

4. Студенттер нақты оқу қызметінің мақсаттарын анықтауға тікелей қатысуы керек, яғни басқару тұлғалық бағытталған болуы тиіс. Оқу процесін тұлғалық басқару дәрежесі студенттердің өсуіне қарай артып отыруы және оқудың жоғары сатысында жалпылама сипат алуы тиіс.

5. Оқу процесін басқару студенттің ішкі қуатын және мүмкіндіктеріне негізделіп жүргізілуі тиіс.

Жаңа технологияны меңгеру оқытушының интеллектуалдық, кәсіптік адамгершілік, рухани, азаматтық және де басқа көптеген адами келбеттің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үдерісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі. Бұл технологияның өзін оқытушы түрліше (орташа дәрежеде, ұқыпты, дәл нұсқау бойынша немесе шығармашылықпен) іске асыруы мүмкін. Бұл жерде технологияны жүзеге асырушының тұлғалық компоненті, белгілі бір ерекшеліктері елеулі түрде әсер етеді, сонымен бірге студенттің әрекеті – оның қабылдауы, ынтасы, құштарлығы негізгі рөл атқарады.

Заманауи оқыту жүйесінде әртүрлі жаңа технологиялар пайдалану тәжірибелерге еніп, нәтижелер беруде. Әсіресе, технологиялық бірліктердің арнайы жүйесі, олар педагогикалық нәтижеге бағытталған және оқытудың жаңа технологияларын мемлекеттік стандартқа және білімдік өзгерістерге қарай топтастыруға болады.

Бүгінгі таңда жас ұрпаққа пәнді тиімді ұғындырудың бірі – жаңа технология негіздері болып табылады. Студенттердің өз бетімен жұмыс жасауға тәрбиелеу, үйрету, шығармашылық қабілетін дамыту. Тақырып бойынша деңгейлік тапсырма жүйесі дамыта оқыту жүйесін іске асырады. Өйткені, ол студенттің ойлауын, елестету мен есте сақтауын белсенділігін, дағдысын білім саласының дамуын қамтамасыз етеді.

1. Монахов, В.М., Бахусова, Е.В., Власов, Д.А. Педагогические технологии как дидактический инструментарий модернизации образования. – М. – Тольятти: ВУиТ, 2004.

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998.

3. Ш.Т. Таубаева. Жоғары білім беру саласы саясатындағы инновациялық бағыттары // ҚазҰУ хабаршысы /Педагогикалық ғылымдар сериясы/. - 2013. - № 3(40).
4. Хабаршы. Вестник. «Арнайы педагогика» сериясы. -№ 4(35), Алматы, 2013. // Абай атындағы ҚазҰПУ.
5. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. – Алматы: Ғылым, 2001.

Резюме

В статье рассматриваются особенности педагогических технологии, используемых в ВУЗе.

Ключевые слова: педагогические технологии обучения, учебный процесс, учебно-познавательная мотивация, познавательные процессы, педагогический результат.

Summary

The article discusses the features of educational technology used in higher education.

Keywords: educational technology training, educational process, educational and cognitive motivation, cognitive processes, the pedagogical results.

УДК: 37: 372.8

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫ ДАЙЫНДАУ БАРЫСЫНДА МУЛЬТТЕРАПИЯ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ

*А.Б. Бейсенова – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1-курс докторанты,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы
aitolkyn907@mail.ru*

Қазақстанның еураазиялық аймаққа кіруі, ХХІ ғасырға аяқ басуы ел Президентінің «Қазақстан-2030» даму стратегиялық бағдарламасына сәйкес жаңа техника мен технология үдерістерінің дамуы келешекте болашақ мамандарына жоғары және орта арнаулы оқу орындарында білім беру қандай бағытта жүргізілуі керек деген өзекті мәселе туғызады. Заманның жаңа даму сатысында білім беру жүйесі қоғамның жаңа экономикалық саясат, әлеуметтік және интеллектуалдық деңгейіне сай келуі тиіс. Осыған орай білімнің мақсаты, мазмұны және оны оқыту тәсілдері қайта қаралып, оқу жүйесін реттеу, ұйымдастыру мәселелері зерттеліп, өз шешімін табуды қажет етеді. Қазіргі білім беру жағдайына сәйкес арнайы білім беру мамандарын дайындау сұрақтары қарастыралыды. Мамандарды дайындау барысында мульттерапия түсінігі, инклюзивті білім беру ұйымдарына жұмыс жасай алатындай етіп жаңа дағдыларды мульттерапия технологиясы арқылы қалыптастыру мәселелері қарастырылады.

Кілтті сөздер: кәсіби дайындық, педагог-дефектолог, құзыреттілік, мульттерапиялық дағдылар, инклюзивті білім беру, модернизация.

Бүгінгі тәуелсіз Қазақстан жағдайында білім беру жүйесінің қайта құрылуы, оның адамгершілікке бағдарланып, мәдениеттен көрініс алуы адамның шығармашылық әлеуетінің ашылуына, рухани құндылық бағдарының қалыптасуына әсер етеді.

Дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы қазіргі білім беру жүйесінде ерекше орынға ие бола отыра, Қазақстан Республикасының білім беру аймағындағы реформаларда гуманисттік бағыттылыққа көрініп отыр. Барлық әлемде жалпы қабылданған тенденция болып дамуында мүмкіндігі шектеулі балалардың, шектеулі жоқ балалармен бірлескен оқу және тәрбие алуды көздейтін инклюзивті білім беру болып табылады, ал ол өз алдына олардың сапалы білім алуын қаматамыз ете отырып, әлеммен байланысында кедергілерді жоюға және тұтас қоғамда интеграциялануына мүмкіндік береді. 2011-2020 жылдарына арналған Қазақстан Республикасының білімді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында және оны жүзеге асыру бойынша стратегиялық жоспарларда мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру үрдісіне кірігу механизмдері көрсетілген, оларға қолайлы ортаны қамтамасыз ету жағдайлары анықталған. Берілген құжаттарға сәйкес, 2020 жылға қарай жалпы білім беретін мектептердің 70% инклюзивті білім беру үшін жағдайлар жасалуы керек және осыған сәйкес бұрынғы талап бойынша дайындалып келе жатқан мұғалім-дефектологтарды жаңа бағытқа сәйкестендіріп даярлау және қайта даярлаудың талаптары ұсынылуы қажет.[1]

Қазіргі қоғам үшін жоғары кәсіби дефектологиялық кадрларды даярлау өзекті мәселе болып табылады. Оған әсер ететін келесі фактілерді айтуға болады:

- 1) дефектологияны кәсіби әрекеттіліктің арнайы аймағы және ғылыми білімнің дербес аймағы ретінде анықтау;
- 2) педагогикалық білім беру аймағынан субъектіні, объектіні және дефектологтардың кәсіби әрекет ету аймағынның принципіалды белгілерін анықтау;
- 3) әлеуметтік, педагогикалық, медициналық жұмыс жасау салалары үшін жоғары кәсіби дефектологиялық кадрларды даярлаудың терең қажеттілігінің болуы;

Дефектология кәсіби әрекет етудің арнайы аймағы және білім берудің дербес пәндік аймағы ретінде қалыптасты. Қазіргі әлеуметтік-экономикалық шарттар жағдайында дефектологиялық білімді қолдану аймағы және түрі кең ауқымды болып келеді. Деңгейлік жүйеге ауысу шартымен жоғары дефектологиялық білімнің сапасын және стандартын жоғарылату керек өйткені дефектолог мамандығын алып шығатын түлек сапалы және түрлі теориялық және қолданбалы даярлығы болуы керек. Жеке білімдік бағытты анықтау негізінде педагогикалық жоғары оқу орындары білімде ерекше қажетті және білім талабына сай дефектологиялық кадрларды студенттердің алынған білімдерімен мен

дағдыларын кең диапазон аймағында және бірыңғай әдіснамалық негізде даярлау мүмкіндігін алады. [3]

Дефектология, ортасына дамуында мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметке бейімдеу және оңалтуды, абилитация, даму және білім беруді, зерттеуді кірістіретін, антропоцентрлі ғылым болып табылады. Дефектологиялық білім берудің концепциясы дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды оқыту және зерттеудің өзара байланысқан аспектілерін және бірнеше тең мөлшерде үйлесімдер негізінде құралады (медиико-биологиялық, лингвистикалық, әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық). Инклюзивті оқытумен қатар, дифференциалды білім беру жүйесінде психолого-педагогикалық қостауды, түзету-дамытушылық жұмысты және диагностикалық құрылымдарды жүзеге асыру өзара әрекеттіліктің құрылымдылығы болып табылады. Сонын ішінде инклюзивті оқыту дамуында бұзылыстары бар балаларды қалыпты дамидындар аймағына интеграциялау құралы ретінде қарастырылады.

Дефектологтың кәсіби әрекеттілік аймағы – инклюзивті білім беру бағдарламаларын жүзеге асыратын білім беру мекемелерінде, арнайы мектепке дейінгі және мектептік білім беру мекемелерінде, сонымен қатар денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау құрылымдарында дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға (балаларға, жасөспірімдерге, ересектерге) білім беру болып табылады. Дефектологтың кәсіби әрекеттілігінің объектісі жалпы-білімдік және әлеуметтік-бейімдік жүйелер, оңалтушылық, түзету-білімдік, түзете-дамытушылық, оқыту-тәрбиелік және оңалтушылық үрдістер болып табылады. [2]

Еліміздің әлеуметтік және экономикалық дамуының стратегиялық бағыты жаңа білім мен технологияны тасушы болып табылатын, барлық аймақтағы кәсіби әрекеттің жаңа жоғары білікті маманның дайындауды талап етеді. Әрекет етуші субъекті талаптардың өзгеруімен оның мамандануы үрдісіне де талаптар өзгереді. Ал ол өз алдына кәсіби және білімдік ортаны жоспарлау қажеттілігін және аталған үрдістің сәйкесінше концептуалды, теориялық және технологиялық қамтамасыз етуін тудырады.

Бүгінгі күні Қазақстан Республикасында болашақ кадрларды даярлау мемлекет деңгейінде қарастырылып отыр. Мамандарды дайындау барысында қазіргі заман талаптарына сәйкес инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасау үшін құзыретті, қажетті білім, білік дағдылары бар мамандарды дайындау болып табылады. Қазіргі заман талабында арнайы педагогтың кәсіби әрекеті барлық жеке, физикалық және интеллектуалды сапалардың дамуын, кең көлемдегі қажеттіліктердің қолдануды қажет етеді. Арнайы мамандарға қойылатын талаптарға сәйкес жоғары оқу орындарындағы білім беру жүйесіне талаптарды күрделі түрде қайта қарастыру қажет. Соған қарамастан, жоғары оқу орындағы оқу-тәрбиелік үрдіс өзіне кәсіби-танымдық қажеттіліктердің дамуына бағдарлануды қалыптастыруға, ал басқа жағынан қоғамда жана

жағдайларға сәйкес жұмыс жасауға болашақ мамандарды әлеуметтік бейімдеу. Ал бұл тұлғаның кәсіби бағдарлануының қалыптасуынсыз іске аспайды. Екі үрдістің өзара байланысы кәсіби дайындық үрдісінде болашақ маманның кәсібиілігінің құралуының негізі болып табылады. Кәсіби дайындықтың тиімділігін жоғарылату факторларына қоғамдағы білім берудің орны мен рөлін ұғынумен, білім беру жүйесінің жаңа құндылықтарын қабылдау және түсінуді жатқызуға болады. Қазіргі білім беру жүйесінің мақсаты студент тұлғасының өзін-өзі даму және өзін-өзі анықтау қабілеттерін қалыптастыру болып табылады.

Арнайы және инклюзивті білім беру ұйымдары типтерінің және түрлерінің көптүрлілігі жағдайында, өнімді өзара әрекеттестікке педагогтар және ата-аналардың дайындығының түрлі деңгейінде, балаларда бұзылыстардың түрлі формалары және күрделілігінің түрлі деңгейінде, дефектолог мамандарды дайындаудағы негізгі міндет оларда жүріп жатқан әлеуметтік-экономикалық жүйелер мен жағдайларда бейімделу қабілеттерін тудыру емес, тұтас қоғам жүйесіне қарамастан, қоғам өмірінің әлеуметтік және мәдени динамикасына тәуелсіз, кәсіби әрекет ету аймағында құзыретті бола алу қабілеттерін дамыту болып табылады. Арнайы маманды дайындау мазмұнына таңдалған мамандыру саласына сәйкес нақты бір балалар категориясына қатысты құзыреттілікті қамтамасыз ету болып табылады. Оған келесі әрекет түрлері жатады: диагностикалық, прогностикалық, түзету-дамытушылық, кеңесті-әдістемелік, оқулық, инновациялық, ағартушылық, ұйымдастырушы-басқарушылық және т.б.[4]

Жоғарыдағы құзыреттіліктер болашақ маманның кейінгі кәсіби іс-әрекетінде маңызды және басты болып келеді. Сонымен қатар, біздің ойымызша қазіргі таңдағы құзыреттіліктердің қатарына, балалармен жұмыс жасау барысындағы білім берудегі жаңа бағыттардың бірі мульттерапияны айтып кетуімізге болады.

Мульттерапия бірігуінде синергетикалық әсер беретін, арт-терапия және анимациялық технологиялардың, топтық жұмыстың психологиялық әдістеріне, педагогикалық жақындаулардың әрекеттілік синтезі болып табылады. Мульттерапия шығармашылық және қуану арқылы түрлі өмірлік қиындықтағы және кемістіктері бар балалармен жұмыс жасаудағы оңалту әдісі болып табылады. Мульттерапия бұл арт-терапия болып табылады. Ол:

- кризистік жағдайларды жеңілдетуге;
- үрейлерді алдын-алуа;
- өмірдің мағынасын табуға;
- бала өмірін шығармашылық пен қуанышқа толтыруға;
- ауру және травмалардың зардаптарын алдын-алуға мүмкіндік береді.

Анимациямен жұмыс жасайтын балалар:

- өмірлік қиындықтарға төтеп беруге ерік-жігерге ие болады;
- денсаулықтарына жағымды әсер ететін ашық және көңілді болып келеді.

Мультипликацияның маңызды ұйымдастырушы-психологиялық құндылығы – бұл ұжымдық анимациялық шығармашылық болып табылады. Ол өз алдына балада қарым-қатынас жасауға, топтық сезімін дамытуға, мақсатқа жетудегі жалпылау сезімі секілді дағдыларды тудырады және баланы әлеуметтендіреді. Мультипликация балада жаңа технологияларды меңгеруге мүмкіндік береді. Ал ол баланың қазіргі қоғамда өзін психологиялық жағынан жағымды сезінуге мүмкіндік береді.

Жоғарыдағы айтылғандардың барлығы қазіргі таңда мультипликацияның мүмкіндігі шектеулі балалармен қолданудағы тиімділікті көрсетеді. Осыдан біздің жоғары оқу орнындағы бүгінгі түлек ертеңгі маман болып табылатыны анық. Ал маманның бойында осындай дағдылардың болуы тіптен маңызды. Себебі қазіргі білім беру жағдайларында, соның ішінде инклюзивті білім беру мекемелерінде жұмыс жасайтын арнайы маман ең алдымен осыны өзі меңгере алуы керек, сонымен қатар өзін-өзі қай жағдай болсын басқара алуы керек. Жоғары оқу орнынан бітіріп шығатын түлектер жұмысқа кірісер алдында және мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыс жасау барысында қиындықтар сезініп, қорқыныш сезімі туындайды. Ал бұл секілді дағдылар жоғары оқу орнында бола отыра, бірден кіріссе қарым-қатынасқа жеңіл түсуге және қорқыныш сезімін жеңуге оңай болар еді. [5]

Жалпы педагог-дефектологтардың дайындау барысында мультипликацияның орны маңызды болып келеді. Себебі, мультипликацияны қолдану барысында педагог-дефектолог балаларды жаңа технологияға оқу секілді сұрақтарды шешеді. Сонымен қатар, мультипликацияны қолдану барысында дамуында бұзылысы бар білім алушының мәселелерінің шешілуімен қатар, болашақ мамандарда дағдыларды қалыптастыру секілді жұмыстар қоса жүргізіледі. Бұл дағдылардың қатарына келесілерді жатқызуға болады:

- ұжыммен өзара әрекеттесу – анимациялық туындыны түсіру технологиясы бір немесе одан да көп адамдардың қатысуын қажет еткендіктен, маман-дефектологқа достық қарым-қатынасты ұстай отыра, бірлесіп жұмыс жасауға тура келеді. Ол дегеніміз инклюзивті білім беру мекемесіне келген жағдайда, арнайы білімі бар педагог-дефектолог өзіне басқа мұғалімдерді ойын ескермей басты ролді алуға тырысады, осы орайда мультипликация барысында бірнеше адамның көмегі қажет етілгендіктен, ұжымшылдық сезімі туындап, бекітіле түседі.

- үрей, қорқыныштардың алдын-алу – дамуында бұзылыстары бар балалармен және жоғары оқу орнынан жаңа бітірген маман балалармен қарым-қатынас етуге және жұмыс жасау барысында қорқыныш сезімін сезінеді. Ал, мультипликациямен жұмыс жасау дағдысын меңгерген маманға балалармен қарым-қатынасқа түсуге қиындық туғызбайды.

- шығармашылықты дамыту – аталған терминдерді қолдану педагог-дефектологтарда шығармашылық қабілеттермен, сыни ойлауды дамытуды көздейді.

- эмоцияналдық сезінулердің дамуы – балалардың сезінулерімен сәйкестіндіре отыра, мамандардың сезімділігі дами түседі.

- уақытты саралау (шыдамдылық) – бұл ең маңызды дағдылардың бірі деп те айтуға болады, себебі бір анимацтылық туындыны түсіру үшін көп уақытты етеді және шыдамдылықты тудырып, дамыта түседі.

Жоғарыда айтылған дағдыларды барлығы болашақ маманда болуы керек. Себебі, қазіргі уақыттағы қоғамның сұранысы осындай болып отыр, маманға сұраныс болуы үшін аталған дағдылар маманның бойында болуы керек. Сол кезде бұл маманға инклюзивті білім беру жағдайындағы білім беру үрідісіне кірігуі еш қиындық туғызбайды. [5]

1. *Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы.* – Астана; Акорда, 2010, декабрь 7. - №1118.
2. *Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь-2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее»* // *Казахстанская правда* – 18.01.2014.
3. *Мовкебаева З.А. Современные подходы в подготовке учителей-дефектологов в Республике Казахстан* // *Вестник КазНПУ им.Абая. Серия «Специальная педагогика».* - №4. - 2014.
4. *Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Инклюзивное образование: учебное пособие для ВУЗов.* – Алматы, 2013.–200 с.
5. *Жукова Л. Мультитерапия в работе с детьми, родителями и педагогами.* – «Нарния.Служение детям». - №2. – 2004.

Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки педагогов-дефектологов в условиях реформирования образования в Республике Казахстан. Обосновывается необходимость модернизации видов, форм и методов преподавания на дефектологических отделениях ВУЗов. В статье рассматривается возможность применения и эффективность метода мультитерапии в процессе подготовки педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог-дефектолог, компетентность, мультитерапевтические навыки, инклюзивное образование, модернизация.

Summary

The article is devoted to the actual problem of teacher training, speech pathologists in the conditions of reforming education in the Republic of Kazakhstan. The necessity of modernization types, forms and methods of teaching in universities defectological offices. The possibility of the application and effectiveness of the method multiterapii in preparing teachers pathologists.

Keywords: training, teacher-therapist, competence, skills multiterapevticheskie, inclusive education, modernization.

БОЛАШАҚ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒДАРЛАРЫ.

Капаева Самал – *дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰП, .kafedraspkaznpu@mail.ru*

Бұл мақалада болашақ арнайы педагогтардың кәсіби құндылық бағдарлары туралы жазылған. Аталмыш мәселенің өзектілігі көрсетілген. Ғалымдар әртүрлі тұжырымдаған «құндылықтар», «құндылық бағдарлар» категориялары талданған.

Түйін сөздер: құндылықтар, құндылық бағдарлар, кәсіби-құндылық бағдарлар, арнайы педагог.

Қазақстандағы әлеуметтік, экономикалық, саясат салаларындағы жаһандық өзгерістер отандық білім беру жүйесінде жаңа тенденциялардың пайда болуына себепші болды. Бұл, ең алдымен, арнайы білім беру жүйесі мамандарының талаптарында көрінеді. Бүгінгі таңда арнайы педагог үшін еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, диапазоны мен кәсіби шеберлігі жеткілікті болуы маңызды. Қоғам бүгінгі мәдениетке тән жана құндылықтар шеңберімен сипатталады, олар: өмір, еңбек, сұлулық, таным. Бұл арнайы педагогиканың жаңа міндеттерін анықтайды. Жоғары ғылыми потенциалы, психологиялық-педагогикалық дайындығы бар, мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғамдағы болып жатқан өзгерістермен шартталған әлеуметтік маңызды құндылықтарға бағдарлау жұмысына қабілетті мамандарды даярлау қажеттілігі туындап отыр. Болашақ арнайы педагогтардың педагогикалық өз орнын белгілеу күрделі процесс болғандықтан, оны жас маман мектепке келмес бұрын әлдеқайда ерте бастау керек. Дәл сол себепті, болашақ арнайы педагог тұлғасының қалыптасуы кезеңінде кәсіби орнын өзі белгілеу процесін конструктивті бағыттау, мүмкіндігі шектеулі балалармен мұғалім еңбегінің құндылықтарына бағыттау, кәсіби орнын өзі белгілеу және өзін-өзі жүзеге асыру үшін қажетті шарт болып табылатын кәсіби іс-әрекетінің маңыздылығы мен гуманистік бағытының саналы түрде ұғынуды қалыптастыру маңызды.

Болашақ арнайы педагогтар іс-әрекетінің гуманистік бағыты кәсіби даярлықтың негізгі мақсаты ретінде білім берудің аксиологиялық функциясын жүзеге асыруды қояды. Әлеуметтік және табиғи ортаға бейімделу жағдайларында моральдік жауапкершілікті қалыптастыру аксиологиялық функциясы (Сластенин В.А.) гуманистік құндылықтарды қосалқы емес, кәсіби іс-әрекеті мемлекет, қоғам, тұлға үшін маңызды, құнды ретінде жүзеге асыруға мүмкіндік беретін, негізгі кәсіби құндылықтардың қатарына қосуға мүмкіндік береді [1]. Сонымен қатар, кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің гуманистік бағытының маңызды міндеті ретінде болашақ арнайы педагогтарды құндылық санасы және

кәсіби-құндылық бағдарлары қалыптасқан болса, іс-әрекет пен мінез-құлық бағдары болып табылатын, кәсіби құндылықтарға жетелеуді белгілеуге болады [2]. Сонымен, кәсіби-құндылық бағдарлар деген не? Бұл сұраққа жауап беру үшін алдымен, «құндылықтар» және «құндылық бағдарлар» категорияларын қарастырып өтейік.

Құндылықтар мәселесіне тоқталатын болсақ, құндылықтар – бұл адамның мақсаты және оған жету құралдары, тарихи тәжірибе мен белгілі бір этнос және барлық адамзат мәдениетінің мәнін шоғырландырып білдіретін өз мінезінің қалпы туралы жалпылама түсініктер. Бұл әрбір адам санасында бар, индивидтер мен әлеуметтік топтар өз іс-әрекеттерін байланыстыратын бағдарлар.

«Құндылықтар» категориясы – философия, әлеуметтану, психологияда ең күрделілердің бірі. Әдебиет көздерін талдау «құндылық» және «құндылық бағдарлау» терминдерінің анықтамалары сан алуан және біркелкі еместігін байқатты.

Андреева Г.М. көзқарасы бойынша, құндылықтар мотивациялық және сонымен қатар, когнитивтік құрылымдар болып табылады. Олар адамның мінез-құлығын белгілі мақсатқа бағыттайды, ұйымдастырады, бағдарлайды және де, сонымен қатар, ақпаратпен когнитивтік жұмысына себепші болады. Жеке тұлға үшін құндылықтар шындықты бағалаудың кейбір критерийлері негізінде басқа адамдар және өзін-өзі бағалау ретінде болады. Сондай-ақ, құндылық бейнелеулер адам әлем құбылыстарын белгілеуде көмегіне жүгінетін категориялар болып табылады. Сонымен, құндылықтар адамды қоршаған әлеуметтік объектілер мен жағдайларды ұғыну мен бағалауға негіз болады, сондықтан, әлеуметтік әлем тұтас бейнесін тану мен құрастыру негізі болып табылады. Индивид әлемді құндылықтар призмасы арқылы ұғынады, яғни, құндылықтар адамның әлеуметтік әлемді тану процесіне себепші болады. Адамның әлеуметтік шындықты қабылдау мен тануы құндылықтарсыз болуы мүмкін емес, себебі, мағынасыз болуы мүмкін емес [3]. Сонымен қатар, құндылықтар мотивациялық-қажеттілік саласының құрылымдары болып табылады және адамның әлеуметтік мінезін зерттейді. Олар индивид ұмтылатын кейбір соңғы (идеал) мақсаттарды бейнелейді, таңдау жағдайында шешім қабылдауға мүмкіндік береді, адамның іс-әрекеті мен мінезін белсендіріп, бағыттайды. Бұл жағдайда құндылықтар құндылық бағдарларында жүзеге асады және тұлғаның диспозициялық құрылымының элементін анықтайды. Құндылық бағдарлар адамның мақсатты болжау процесін бағыттап, түзетеді, тұлғаның қоршаған шындыққа қатынасының сипаттамасы мен айырмашылығын анықтау арқылы белгілі мөлшерде мінез-құлық ерекшеліктерін реттейді. Басқаша айтқанда, құндылық бағдарлар әлеуметтік ортада субъектінің әлеуметтік іс-әрекеті мен мінез-құлқының психикалық реттелуін жүзеге асырады.

Сонымен, құндылықтар тұлғаның когнитивті құрылымының элементі, сонымен қатар, оның мотивациялық-қажеттілік саланың

элементтері ретінде қарастырылуы мүмкін. Мұндай екі жақты дәреже оның мағыналық табиғатымен түсіндіріледі. Нақ айтқанда, мағына әлемді танудың негізі болып табылады және дәл ол бағыт беріп, адамның іс-әрекетін белсендіреді. Ал құндылықтар, мағыналы құрылымдар бола, когнитивті және мотивациялық салаларды байланыстырып, оларды біркелкі мағыналық салаға интеграциялайды [4].

Құндылық бағдарлар – бұл тұлға өмір іс-әрекетінің қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін мақсат, пән, құралдар ретінде қарастырылатын материалдық және рухани игіліктер мен идеалдардың жиынтығына адамның біршама тұрақты, таңдамалы қатынасы. Құндылық бағдарларда адамның жеке дамуы кезінде жинақталған өмірлік тәжірибесі шоғырланған сияқты [5]. Бұл анықтамада адамның құндылық бағдарлау мазмұны, олардың динамикалық сипаттамасы және адам өміріндегі оның тұлғасын дамытудағы мәні мен функциялары толығырақ көрсетілген. Сонымен қатар, келесі анықтамаға тоқталсақ: «құндылық бағдарлау» - әлеуметтік және табиғи орта кеңістігі мен уақытында саналы өз орнын табу мен бағалауға; белгілі бір шарттарға сәйкес үнемі ауыспалы жағдайда жеке өз тәжірибесіне негізделі мінез-құлық стилі мен іс-әрекет бағытын таңдауға тұлғаның дайындық жағдайы, интегралды (ақпараттық-эмоция-еріктік) қасиет [6]. Бұл анықтамада құндылық бағдарлаудың адам мінезі мен әрекетінің реттеушілердің бірі ретіндегі маңызды ролі көрсетілген.

Құндылықтар мәселесін шешуде көптеген зерттеулер бар (Дробницкий О.В.; Здравомыслов А.Г., Леонтьев Д.А., Олпорт Г., Ядов В.Л. және т.б.). Зерттелетін мәселені көбінесе көптеген жұмыстарда, негізінен, философиялық, этикалық немесе әлеуметтік аспектіде (Каган М.С., Ломако О.М., Понтин И.К. және т.б.) қарастырады. Педагогикалық тұрғыдан жазылған жұмыстар көбінесе кәсіби құндылық бағдарлардың қалыптасу жағдайларын зерттеуге емес, құндылықтардың әр-түрлі жақтарын зерттеуге бағытталған. Әр түрлі авторлар «құндылық» және «құндылық бағдарлар» түсініктерін әр түрлі түсіндіреді.

Психологтар Зинченко В., Мещеряков Б. айтулары бойынша, құндылық бағдарлар – бұл жалпы адамның құндылықтарына байланысты жеке тұлғаның немесе топтың қалауы мен ұмтылысымен айқындалатын тұлға дүниетанымының немесе топтық идеологияның маңызды құрамдас бөлігі [7].

Психологтар Балабанова Л.М., Гордеева Н.О., Копфуллина В.Н., Смирнова М.Н. құндылық бағдарларға келесі анықтама береді: тұлғаның іштей қабылданған және бөлісе алатын материалдық және рухани құндылықтар, өмір шарттары мен іс-әрекеттерді олардың субъективтік мәнінде қабылдауға бейімділік. Құндылық бағдарлар шешім қабылдау мен мінез-құлықты реттеуде негізгі нұсқау болып табылады [8].

Педагогикалық тұрғыдан, профессор Загвязинский В.И. бойынша, құндылық бағдарлау – адамның материалдық және рухани құндылықтарға таңдамалы қатынасы, санасы мен мінез-құлығында оның мақсаттар,

сенімдер, жоғары бағалау жүйелері; адамның олардың маңыздылығы бойынша ажырату тәсілі [9].

Доктор Полонский В.М. көзқарасы бойынша, құндылық бағдарлар – моральді, эстетикалық, идеологиялық, азаматтық, діни және басқа да адам мінез-құлығында, өз және өзгенің іс-әрекетін бағалағанда назар аударатын негіздер [10].

Ғалымдар Вайндорф-Сысоева М.Е. және Крившенко Л.П. түсініктері бойынша, құндылық бағдарлар – бұл белгілі бір адам үшін стратегиялық өмірлік мақсаты мен жалпы дүниетаным бағдары болып табылатын құндылықтардың адам санасында бейнеленуі [10, 164 б.].

Көріп отырғанымыздай, анықтамалар өз мағынасы мен мазмұны бойынша әр-түрлі. Ғалымдар құндылық бағдарларды жеке тұлға құрылымының құрамдас бөлігі, шешім қабылдауда нұсқау ретінде, жоғары бағалау жүйесі ретінде қарастырады. Құндылық бағдарлар дүниетанымның бөлігі болып табылатын жеке тұлғаның ішкі құрылымдарын бейнелейді, адамның мотивтері мен мінез-құлығын анықтайды.

Құндылық бағдарлар әр түрлі салалардың – философия, психология, элеуметтану, педагогиканың пәні болғандықтан, оның мәнін анықтау пәнаралық деңгейде ғана мүмкін. Кең мағынада құндылық ретінде белгілі бір құбылыс туралы игілік ретінде, яғни адамның (немесе топ, қоғам) қандай да бір жоспарларын, мақсаттарын, қызығушылықтарын, қажеттіліктерін қанағаттандыратын құбылыстар туралы жалпы, тұрақты түсініктер. Құндылық бағдарлар ретінде индивидтің өмірлік тәжірибесімен бекітілген, оның барлық әсерленушілік жиынтығы және адам үшін маңызды, мәндіні мәнсізден бөлетін тұлғаның ішкі құрылымының маңызды элементтерін түсінеді [11].

Сонымен, құндылық бағдарлауды – адамның материалдық және рухани құндылықтарға таңдамалы қатынасы, оның сана-сезімі мен мінез-құлығында көрінетін нұсқаулар, сенімдер, жоғары бағалау жүйелері ретінде түсінеміз [12]. Моральді, эстетикалық, идеологиялық, азаматтық, діни және басқа құндылықтардың бар екенін білеміз. Құндылық бағдарлардың негізінде барлық көптүрліктен адам өзі таңдаған құндылықтар жатыр. Олар жеке, элеуметтік, кәсіби, яғни, белгілі бір кәсіпке немесе кәсіби топқа тиесілі болып табылады. Кәсіби құндылық бағдарларды қарастырғанда, әрбір мамандықтың өз құндылық кеңістігі бар екенін айта кету маңызды және де бұл құндылық кеңістігінде белгілі бір мамандыққа тиесілі құндылықтар жиынтығы бар.

Педагогикалық құндылықтар – қалыптасқан қоғамдық дүниетаным мен педагогтың білім беру аймағы мен іс-әрекетін жанайтын және байланыстыратын буын қызметін атқаратын, танымдық-әрекеттік жүйесі ретінде көрінетін және педагогикалық іс-әрекетті реттейтін нормалар. Олар объективті, себебі, қоғам, білім беру жүйесі даму барысында тарихи қалыптасады және ғылымда идея, концепция, теория ретінде бекітіледі. Академик Равкин З.И. ойынша, педагогикалық құндылықтардың

айырмашылық ерекшелігі белгілі бір дәуірге қатысты болып, олар жана тарихи кезеңде жаңа мағынаға ие болып, соңғы кезең құндылықтарымен қатынасқа түсу болып табылады [13].

Педагогикалық құндылықтарды қолдану дәрежесіне байланысты қоғамдық-педагогикалық, топтық педагогикалық және жеке педагогикалық деп бөлуге болады.

Қоғамдық-педагогикалық – қоғамдық санада көрінетін әр әлеуметтік жүйеде қызмет ететін құндылықтардың сипаты мен мазмұнын бейнелейді.

Топтық педагогикалық – педагогикалық іс-әрекеті белгілі бір білім беру институттарының шегінде реттейтін және бағыттайтын идея, концепция, нормалар ретінде қарастыруға болады.

Жеке педагогикалық – педагог тұлғасының мақсат, мотив, идеалдар және өз жиынтығында құндылық бағдарлау жүйесін құратын басқа да дүниетанымдық сипаттамалары көрінетін әлеуметтік-психикалық құрылымдар [14].

Академик Равкин З.И. айтуы бойынша, кәсіби құндылық бағдарлар – бұл адамның қоғамдық маңызды еңбек құндылықтары және кәсіби-педагогикалық іс-әрекетінің белгілі бір компоненттеріне субъективтік қатынасымен сипатталатын тұлға ішкі мәдениетінің құрамдас бөлігі [15].

Педагогикалық кәсіби-құндылық бағдарлар Сластенин В.А. айтуы бойынша мұғалім тұлғасының басты негізі болып табылады. Және де бұл бағдарлардың келесі сипаттамаларын бөледі: мұғалімнің мамандығына, тәрбиеленушілердің жеке тұлғасына, өзіне қарым-қатынас таңдамалығы [16]. Ол педагогикалық іс-әрекет құндылықтарының келесі классификациясын ұсынды:

- Жалпы адамзат құндылықтары (адам, бала, мұғалім, шығармашылық тұлға);
- Рухани (адамның педагогикалық тәжірибесі, педагогикалық теориялар, педагогикалық ойлау тәсілдері және т.б.);
- Практикалық (педагогикалық технологиялар, тәрбиелік білім беру жүйесі, іс-әрекет тәсілдері және т.б.);
- Жеке тұлғалық (педагогикалық қабілеттіліктер, педагогтың жеке қасиеттері, мұғалімнің идеалдары).

Болашақ арнайы педагогтардың кәсіби құндылық бағдарлардың қалыптасуы олардың мүмкіндігі шектеулі балалармен кәсіби іс-әрекет ерекшеліктерімен шартталған. Сондықтан болашақ арнайы педагогтардың кәсіби құндылық бағдарлары бұл арнайы педагог мамандығы шегінде және оның мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс ерекшеліктерін ескере, мотивацияны, оның мінез-құлығының бағытталуы мен өз және өзгенің іс-әрекетін бағалауды анықтайтын мақсат пен бағдар ретінде танылатын кәсіби құндылықтың маман сана-сезімінде субъективті көрінуі болып табылады.

Осыны негізге ала отыра арнайы педагогтың келесі кәсіби құндылық бағдарларын атап айтуға болады:

- Әрбір баламен жетіспеушіліктеріне қарамастан бірдей қарым-қатынас;
- Балаға сенімділік;
- Эмпатия;
- Әрбір балаға жеке жақындау және толеранттылық;
- Мүмкіндігі шектеулі баланың білім алуы үшін жеке жауапкершілік позициясы;
- МШ баланың түзету-білім беру ортасының маңыздылығы;
- Түзету-білім беру кеңістігін ұйымдастыруда шығармашылық әдіс;
- Жалпы білім беру, сонымен қатар, арнайы білім беру мекемелерінде жұмысқа бейімділік және мобильділік;
- Белсенді коммуникативті өзара қарым-қатынас;
- Ынтымақтастық және диалог позициясы;
- Психолого-педагогикалық кеңес беруде эрудиттілігі;
- Әңгімелесушіні құрметтеу;
- Ұжымдағы қарым-қатынас (топта жұмыс істеу);
- Дефектологиялық білім, білік, дағдыларды меңгеруге және дамытуға талпыныс;
- Жұмысқа тәртіпті және ұйымдастырылған ыңғай;
- Шындыққа ұмтылыс;
- МШ балаларға және олардың отбасыларына әлеуметтену процесі кезінде көмек беру және қолдау;
- Өз кәсіби іс-әрекетіне деген ықыластық.

Сонымен, құндылық бағдарлар тұлға құрылымының құрамдас бөлігі және үнемі иерархиялық жүйеде болатын ерекше психикалық құрылымдар болып табылады. Тұлғаның белгілі бір құндылыққа бағдарлауын, басқа құндылықтарға байланысты басымдылығын, субъекті маңыздылығын ескермейтін оқшауланған дүние ретінде, яғни, жүйеге тәуелсіз болуын елестету мүмкін емес.

Педагогтың кәсіби құндылық бағдары оның кәсіби және жеке өзін-өзі белгілеуде шешуші әсер етеді, олар барлық педагогикалық іс-әрекетке әсер етеді. Кәсіби құндылық бағдарларының бар болуы жеке тұлғаны жұмысына тиянақты қарауға, өзін-өзі жетілдіруге, шығармашылыққа, ізденіске итермелейді, және де белгілі бір мөлшерде жеткіліксіз дамыған білік пен дағдылардың орнын толтырады. Ал жағымды бағдардың жоқ болуы жеке тұлғаның бойындағы бар шеберліктің жоғалуына, педагогикалық күйреуіне себепші болуы мүмкін. Сол себепті болашақ мамандарда кәсіби құндылық бағдарлауды қалыптастыру қажет.

1. *Сластёнин В.А. Педагогическая аксиология: монография; отв. ред. д-р пед. наук, проф. В. А. Сластёнин, д-р. пед. наук, проф. Г. И. Чижакова. - Красноярск: СибГТУ, 2008. - 293с.*
2. *Долгушина Н.А. Психолого-педагогические подходы к изучению профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов //*

- Мир человека: Научно-информационное издание, выпуск 1 (34). - Красноярск, СибГТУ, 2010.- С. 4352.*
3. Андреева Г.М. *Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 363с.*
 4. Тихомандрицкая О.А. *Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. Т. 3. С. 80-90.*
 5. *Человек и его работа. Социологическое исследование /Под ред. А.Г. Здравомыслова. - М.: Наука, 1967. С. 64.*
 6. *Психология современного подростка /Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Мысль, 1987. С. 105.*
 7. *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.*
 8. *Психологический словарь / В. Н. Коффуллина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева и др. - Ростов н/Д. : Феникс, 2003. - 640 с.*
 9. *Загвязинский В. И. Педагогический словарь. - М.: Академия, 2008. - 352с.*
 10. *Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. - М.: Мысль, 1988. - 178 с.*
 11. *Подласый И.П. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 268 с.*
 12. *Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. заведений / Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. - М.: Изд.центр «Академия», 2001. 176 с.*
 13. *Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры. (Концепция исследования: аксиологический аспект) // Педагогика. 1995. № 5. – С. 87–90.*
 14. *Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Слостенин В.А, Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н., - Издательство «Школа-Пресс», 1997*
 15. *Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность / под ред. З.И. Равкина. М.: ИТОиП РАО, 1995. 214 с.*
 16. *Слостенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. № 6. С. 3-8.*

Резюме

В данной статье рассматриваются профессионально-ценностные ориентации будущих специальных педагогов. Представлена актуальность данной проблемы. Проанализованы неоднозначно трактуемые учеными категории «ценности», «ценностные ориентации».

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, специальный педагог.

Summary

This article is about the professional value orientations of future special educators. Urgency of this problem was describe. The category of "value", "value orientation" which was ambiguous describe by scientists were analyzed.

Keywords: "value", "value orientations", "professional value orientations". "special educator".

ӘОЖ 376-056.36

АЛАШ АРЫСТАРЫНЫҢ АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА МЕН ПСИХОЛОГИЯҒА ҚАТЫСТЫ ОЙ-ПІКІРЛЕРІ

Салтаков Досжан Тоқтарұлы - *Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика-психология институтының дефектология мамандығының 2 курс магистранты. Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы*
Dos_89_89@mail.ru

Жалпы Алаш арыстары туралы сөз қозғасақ олардың атқарған жұмыстары туралы том-том кітап, небір ғылыми мақалалар туары анық. Олар ұлттың мұңын мұңдап қана қоймақ, ұлттық психологиямен педагогикаға да өлшеусіз үлес қосты. Ұлттық педагогика мен психологияны дамыту арқылы ұлы рухты азамат тәрбиелеудің жолын көрсетті. Небір ұлы еңбектерді жазу арқылы ойсыз жалқау, шаршағыш, самарқау, бейжай, ұрпақ өсірудің алдын алуды өз еңбектерінде көрсете отырып, халықтың санасында орнаған соқыр сенімді, түйсігінде орнаған тұманнан арылтуды жөн деп тапты. Олардың заманында да, соқыр, мылқау жандар қоғамда кездесіп отырды. Сондай кемістіктердің алдын алуға педагогикалық- психологиялық ой-толғамдары арқылы халықты оятуға тырысты. Олар жүрегінде иман, көкірегінде сәуле, санасында саңылау бойында қуатты бар ұрпақты қалай тәрбиелеуді осы еңбектері арқылы көрсетті. Жалпы еңбектерін қарап отырып көптеген арнайы педагогикалық және психологиялық көзқарастарын көруге болады.

Түйін сөздер: ұлттық педагогика, жан, тәрбие, психология

Қазақ даласында рухани-мәдени педагогикалық ой-пікірлердің дамуының ағартушылық жолының дамуына М. Дулатов, М.Жұмабаев, Ш. Құдайбердіұлы, С. Торайғыров, С. Көбеев, Ж. Аймауытовтардың қосқан үлестері ерекше. Арнайы педагогиканың қазіргі уақыттағы жетекші ұстаным ол адамгершілік. Бұндай көзқарасты Ыбырай мен Абайдың еңбектерінен көптеп кездестіруге болады. Осы адамгершілік ұстанымын Алаш арыстары жалғастырып, өз үлестерін қосты. Сұлтанмахмұт Торайғыров (1899-1920) өзінің педагогикалық еңбектерінде жан мен тәннің, психикамен мидың байланысын ғылыми тұрғыдан дәлелдеп көрсетті. Жан мен тән үнемі байланыста болады. « Дене азыққа тоюдан жан ержетер... жан ержетіп, дүниенің сырын табар...» Адамның тәні өсумен қатар оның ішкі жан-дүниесіде бірге өсетінін, дамып

отыратынын айтты. Адам сыртқы дүниені тани отырып, өзінің ақыл-ойын дамытатын көрсетті. Баланың дамуы үшін сензиті кезеңдерден қалыпты өтуі өте маңызды орын алады. Дамудың сензитивтік кезеңі (латын тілінен *sensus* - сезім - сезімталдық деген мағынаны білдіреді) – тұлғаның дамуының жас кезеңдік интервалы болып табылады, бұл кезеңде ішкі құбылыстың бәрі қоршаған әлемнің ықпалына өте сезімтал болып келеді. Сензитивтік кезең психологиялық функциялардың дамуына да өте үлкен рөл атқарады. С. Торайғыров өзінің «Адасқан өмір» шығармасында жас баланың дамуында маңызды орын алатын сензиті кезеңдеріне ерекше сипаттама береді. Нәрестенің тап-таза болып өмірге келіп, қалай дамитынын, дамуының маңыздылығын ашып жырлайды. Арнайы педагогикада да, дамуының сензиті кезеңдеріне ерекше көңіл бөлінеді.

Ж. Дулатов (1885—1935) шығармаларында әдет-ғұрып, салт-дәстүр, жол-жоралғы, үлгі-өнеге туралы көп кездеседі. Жас баланың ойына, қанына, сүйегіне, ұлт рухын жас күнінен бастап сіңірудің маңызды екенін ашып көрсетеді. Арнайы педагогикада мүмкіндігі шектеулі балаларға патриоттық тәрбие беру бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Осы ұлттық рухта тәрбие беру М. Дулатов еңбектерінде кеңінен көрініс тапқан.

Бәріне жүрттың жасаған
 Бермеген бірақ түгел бақ,
 Толып жатыр жалғанда
 Жетім-жесір, кем бейбақ –деп ақын қоғамда кездесетін жетім-жесірлердің, кембағал-кемтар жандардың қоғамда алатын рөліне өзіндік мұңын қосып жырлайды. М. Дулатов «Денсаулық жайынан» атты мақаласында тыныс алу, көздің амандығын сақтау, үйде жұмыс қылғанда саламаттық сақтау, денсаулықты күту туралы бірнеше кеңестер ұсынған. Осы кеңестері арқылы денсаулықты күту жолдары туралы халыққа кеңінен мағұлматтар беріп отырған.

Шәкәрім Құдайбердіұлы (1858-1931) Абайдың пәлсапалық ойларын жалғастырушы, ағартушы. Адамның жанымен денесіндегі құбылыстарды салыстыра отырып, теңестіру арқылы суреттейді. Адам үшін ақылдың қаншалықты маңызды орын алатынын жырларында ашып суреттеп көрсетеді.

Құбылған әлем жарысы,
 Ақылды жанның табысы. немесе «Хайуандар мен ақымақтар» өлеңінде
 Хайуанның ақылы аздау, бізден төмен,
 Айласы бірдей емес адамменен-деп адам үшін ақылдың ерекше орын алатынын көрсетеді. Тағы бір шығармасында «Адам ақиқатты бас көзімен емес, ақыл көзімен көреді»-дейді. Иә, Алла адамдарға ақылды нәсіп еткен! Сондықтан кейбір құран сүрелеріне "Ей ақыл иелері" деп келетіні сондықтан болса керек. Бірақ сол Алла берген ақылды әркім әртүрлі

пайдаланатыны анық. Сол ақыл-ойды жақсылыққа бағыттау арқылы адамдар өз өмірлерін жақсартпа алмақ. Ақыл-ойы кем адамдар ақылға зар боп жүрсе, ал ақыл иелері Алла берген ақылдарын жаман істерге жұмсап, қоғамды айналасын былғап күн кешуде. Ал, ақылдары бола тұра ақылдарын үнемдеп, жақсы істерге жұмсай алмай жүрген адамдар қоғамда қаншама? Екі аяқты пенденің айуаннан айырмашылығы тек ақыл-ойында ғана екені бәріне анық. Адамдар үнемі ақыл-ойын дамытып, жақсы нәрселерге бағыттап, нұрландырып отыру керек. Сонда ғана мұз боп қатқан жүректер жібіп, түрлі зұлымдықтардан құтылып, жер беті жұмаққа айналар ма еді. Кім білсін? Міне ақын жырларының айтар ойы осы. Адамдарға ақылыңды жақсы іске жұмсап, ойыңды бекіт деп насихат жасаса, мына бір өлеңінде мидың қызметін ашып көрсетеді.

| | | | |
|-------------|-------------|--------------|----------------------|
| Тән | сезіп,құлақ | естіп,көзбен | көрмек, |
| Мұрын | иіс, | тіл | дәмнен хабар бермек. |
| Бесеуінен | мидағы | ой | хабар алып, |
| Жақсы,жаман | әрі | істі | сол тексермек. |

Бұл ойы Абайдың мына қарасөзімен ұштасады. «Құлық болмаса, не қаңғыр, дауыс жақсы, үн, ән, - еш бірінен ләззат ала алмас едік. Мұрын иіс сезбесе, дүниедегі болған жаңа иіске ғашық болмақ, жаман иістен қашық болмақ қолымыздан келмес еді. Таңдай, тіл дәм білмесе, дүниеде не тәтті, не дәмдінің қайсысынан ләззат алар едік» деген Абайдың осы пікірін Шәкәрім жалғастырады. Адам баласындағы мидың қызметімен оның 12 жұп жүйкесінің қызметін бір шумақ өлең мен жеткізе білген. Мидан 12 жұп жүйке тарайды. Оның алдыңғы екеуі үлкен ми сыңарларынан, қалған 10 жұбы мидың басқа бөлімдерінің сұр затынан басталады. Ол жүйкелер — иіс сезу, көру, есту, көзді қозғалту және т. б. деп аталады. Сонымен қатар екі ғұламаның да ілімі И.П. Павловтың тұжырымымен сәйкес келеді. И.П.

Павлов:

1) Анализаторлардың кез-келген үш бөлігінің біреуі зақымдалса, белгілі бір тітіркендіргіш ажырату қабілетінен айырылады. Мәселен, адам көз рецепторлары қызметінің бұзылуынан, көру аймағының зақымдалуынан көрмей қалады.

2) Қоршаған ортаның барлық байлығын қабылдау көптеген анализаторлардың-көру, есту, иіс сезу, дәм сезу, тері-бұлшық ет рецепторларының жұмысымен қамтамасыз етіледі. Міне екі ақында И.П. Павловтың осы тұжырымынан кем айтпайды.

Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлы (1858—1931) — ұлы ойшыл, фольклор танушы, этнограф. Ғұлама еңбектерінде адамгершілікке, имандылыққа қатысты бірнеше өлеңдері жазған. Ғұлама ғақлияларының бірінде «Адамға Алла бермесе, табиғат бермесе, оқу мен жазумен келмейтін бір нәрсе бар ол — зейін.» Яғни денсаулығы жақсы дамымаса немесе бір жерінде кінәрат болса, адамның зейінінің де нашар дамитынын айтады. Мәшһүр-Жүсіп Көпейұлы адамның танымдық қабілетінің дамуының маңыздылығы

туралы « адам танымы бес бастаудан нәр алатын өзен іспеттес. Оның бірі-көру, екіншісі-есту, үшіншісі-түйсік, е-иіс сезу, бесіншісі-дәм сезу.Сезім органдарына тек тап-таза бейнелер ғана келіп түспейді, сонымен бірге бұған ескі-құсқы аралас, тіпті лас нәрселерде келеді. Ойлау оларды сұрыптай отыра жарамдыларын ғана қабылдап, жарамсызын,шығарып тастайды.Тіл-ой маржаны, ойсыз-тіл жоқ.Арман- сөздің қаймағы, нәртұзы.Қиял-өмірдің гүлі,әдемілік мәйегі. Қиялсыз адам дәрменсіз. Міне, осылай ғұлама ғалым танымдық қабілеттердің адам өмірінде қаншалықты маңызды орын алатынын өз еңбектерінде жазып кетті.

Н. Құлжанова (1887 - 1934) қазақ қыздарынан шыққан тұңғыш журналист, этнограф, аудармашы. Нәзипа Сегізбайқызы мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиесіне ерекше көңіл бөліп, оларға айтылатын сөздің де, көрсетілетін іс-қимылдың да орынды, тағылымды болуын ескерткен. Танымал педагог бала бойындағы білуге, ұғуға, көруге әуестікті тыйып тастамай, оларды бағыттап, дамытып отыру қажеттігін нақты мысалдармен түсіндіріп берген.Мектеп жасындағы балалардың қимыл мүшелерінің дұрыс қалыптасуына, көру, есту, иіс сезу мүшелерінің қалыпты дамуына, сөйлеу қабілетінің дұрыстығына, ойлай білу яғни сырттан алған, ойға тоқыған заттарды салыстырып,ұқсастығы мен айырмашылығын тауып, әрнәрсе туралы өзінің ойын айтып, пікір білдіруіне үлкен көңіл бөліп отыру керектігіне еңбектерінде кеңінен тоқталып, баяндаған.

Сондай-ақ, Н. Құлжанованың кейінгі ұрпақтарға қалдырған өшпес мұраларының бірі – «Ана мен бала тәрбиесі» кітабы. Бұл оқу құралы педагогтарға, тәрбие-шілерге, ата-аналар мен балалар дәрігерлеріне анықтамалық ретінде ұсынылған. Тән саулығы, тәннәі түзу өсуіне, баланың сыртқы сезімдерінің дамуы, заттың түр-түсін тани білуі, зейінің дамуы туралы осы еңбегінде айтылған. Баланың жас күнінен қызылша, сүзек, шешек,көз ауруларынан сақтандыр, баланы күту жайында еңбегінде кеңінен баяндаған.

Спандияр Көбеев (1887-1956) халық арасында педагогикалық ағартушылықты кеңінен насихаттаған. «Ол балаларды оқуға ынталандыру тәрбиесі» туралы еңбегінде «оқушыларды оқуға ынталандыру, тәрбиелеу, еңбекке баулу» туралы көрсеткен. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жүргізілетін түзету жұмыстарының маңыздылығы туралы « баланың мінез-құлқын түзету өте маңызды , өте маңызды, өте жауапты жұмыс. Ашулануы да, асығуы да, әбірленгенді де білмейтін, ойы да шабандау, сезімі де шабандау бола алады. Мұндай балалар айтқаныңды тез ұға қоймайды. Ал осындай баланы «түк ұқпайды», «меніреу» деп кінәлау дұрыс емес. Баланың мінезін түзеу өте маңызды,өте жауапты жұмыс. Бұл педагогикалық шеберлікті,төзімділікті талап етеді» деген. Сонымен қатар баланың мінез-құлқын түзету үшін ортасы, жұртшылық, жолдастары ықпал ететін, мінезі тұйық, дарашыл балаларды көпшілікке қоса отырып, қоғамдық жұмыстарға тарту арқылы, мінезіндегі ауытқуды түзетуге болатынын көрсетті. С. Көбеев «Халық мұғалімі» журналында

оқушылардың сабаққа үлгермеушілігінің алдын-алу тұрғысында мақала жазып шығарды.

Ахмет Байтұрсынұлы (1873-1937) өз еңбектерінде аурудың алудың бірнеше жолдары туралы ой-толғамдар жазды. Жас нәрестенің адам болып өсіп, жетілуі қызығу, еліктеу, талпыныс – тартысқа толы. Ол туралы ұлтымыздың ұлы ұстазы Ахмет Байтұрсынов былай деген: «... Адам бала күнінде тысқы ғаламдағы көзге көрініп, денеге сезіліп тұрған нәрселерді ғана танумен болады. Есі әбден кіргенше, өзгеден өзін айырмайды. Өзгенің істегенін істеп, дегенімен болады. Есейген сайын өзінің өзгеден басқалығын біліп, өзіне ұнағанын істеп, ұнамағанын істемей, қиықтық шығара бастайды. Ержеткен сайын дүниенің ісіне өзінше сүйініп, өзінше күйініп, өзінше жол тұтып, өзінше өміріне жол белгілеп, жақсылық, жамандыққа өз көзімен қарап, өзінше сынап, өзінше бағалап, өзінше пікірлейтін болады. Яғни, жас нәрестенің сензивті дамуын осылай суреттеп жеткізеді.

Мағжан Жұмабаев (1893-1931) ең алғаш «Педагогика» атты еңбек жазып халыққа ұсынды. Өз еңбегінде, балаладың түрлі аурулардан сақтауды, дене тәрбиесін, тамақтану тәртібін, жас баланың жан дүниесі жайлы түрлі мағұлматтар бере отырып, бала тәрбиелеушілерге түзу жолды көрсеткен. Аяныш сезімі адамның ізгілігінен туындайтынын айтады. Бас ауырып балтыр сыздағанда, көңіл сұрау, қайғыға ортақтасу рәсімдері адамның тұлғалық қасиеттерінің көрсеткіші екенін өз еңбегінде көрсетеді. Арнайы педагогикада науқас адамға үнемі көмектесу, оның жағдайын сұрап, көмек керек кезде қол ұшын созу бұл адамгершілік принципі екенін ақын сипаттап көрсетеді. «Педагогика» еңбегінде нерв жүйесімен ми жұмысына кеңінен тоқтала отырып, нерв жүйесімен ми қызыметінің адам үшін қаншалықты маңызды екеніне тоқталады. «Нерв системасының ағасы биі-ми. Ми-жанның құралы. Жан ми арқылы сыртқы дүниеде һәм өз денесінде не болып жатқанын біледі. Миды жұмсап, жан денені қозғайды. Егер ми зағып болса, я зақымдалса, адамның жан тұрмысы дұрыс болмайды. Мидың белгілі бір жері зақым алса, адамның қол-аяғы қозғалмай қалады, яғни «паралич» болады. Мұны біздің қазақ пері соққан дейді. Яки, кеңірдегі сау болып тұрса да, сөйлей алмай, тілсіз болып қалады, яғни афазия ауруы пайда болады. Сонымен қатар тәрбиесінің түзу болу шарттарын жазу арқылы арнайы педагогикаға үлкен үлес қосты. Ғұмар Қараш – (1875-1921 ж. ж.) көрнекті ақын, ойшыл-философ, халқын өнер мен ғылымға, берекелі ел болуға үндеген қайраткер-ағартушы, дін-шариғат, имандылық жолын, араб, парсы, түрік, татар, башқұрт тілдерін жетік білген ғұлама-ахун, өз дәуіріндегі мерзімді баспасөзге қазақ елінің көкейкесті мәселелері хақында үзбей ой толғаған қаламгер, «Қазақстан», «Дұрыстық жолы» сияқты газеттер мен «Мұғалім» журналын шығару үшін қызу атсалысқан баспасөз жанашыры. «Педагогика» еңбегінде баланың сөйлемнің болуы, тыңдаушы болуы маңындағы әсерлер мен нәрселердің

күші арқылы ғана болса, ол жолда оларға кемшілік дағы түспек емес. Балаларға тәрбиені олардың көңілдеріне егу, сіңіру, жолымен емес, олардың таза жүректерін жаман дақтардан, ақылдан адасу кірлерінен сақтау жолымен болу керек. Жөнсіз жекірмей, ұрыспай, жазықсыз жазаламай, оларға іс жүзінде көрсете отырып бала бойына ахлақ сезімдерін сіңіруді ұсынды.

Жүсіпбек Аймауытов (1889-1931) жас ұрпақты тәрбиелеу үшін бірнеше маңызды еңбектерді дүниеге әкелген, ұлт ағартушыларының бірі. Ұлт мұрасы үшін оның 12 тараудан тұратын «Психология» атты еңбегі өте құнды. Адам баласын денесін тәрбиелеумен қатар жанын(рухын) ақылын, сезімін,жігерін, мінезін тәрбиелеу керек. Денесі мен жанын бірдей тәрбиелемеген кісі сынаржақ болып қала бермек. Арнайы педагогикада қолданылптын тәсілдің бірі бұл мүмкіндігі шектеулі балалардың физикалық денсаулығы мен қатар оның ішкі жан әлеміне (рухына) көңіл бөліп, дамыту аса маңызды. Автор осы принципті алға тарта отырып,адамның жүрегінің сыры табиғатпен жалғасса, қиялы күшейіп, мінезі көркейіп, сезімі нұрлана бермек, яки науқас балаларды табиғатпен етене араластырып, табиғат аясында ойнатудың (құмда, суда т.б) маңызды екенін көрсетеді. Бала мейлі жақсы, мейлі жаман болсын,әйтеуір бірдене істеу керек. Ештеңемен айналыспаған баланың жан дүниесі дұрыс жетілмейді-дейді. Мүмкіндігі шектеулі балаларды да, үнемі дамыту жұмыстарын жүргізіп отыру, түзету педагогикадағы басты қағидалардың бірі. Осы пікірі А.Н. Леонтьевтің адам тек іс-әрекет үстінде қалыптасып, дамып отырады деген пікірімен ұштасады. Іс-әрекет жоқ жерде адамның дамуы тежеліп, жан әлемі дұрыс қалыптаспайтынын автор ашып көрсетеді. Сонымен қатар «Нұр күйі» немесе «Күйлі сөз» деген поэмада Жібек деген ана дүниеге сәби алып келеді. Бірақ, ананың қуанышы көпке созылмайды. Баласының дүниеге зағип болып келгенін біледі. Алайда, бала өте өнерлі, күйші болып өседі. Орыс дәрігерлерінің көмегі арқылы баланың көзін емдетіп, қуанышқа кенеледі. Ақын баланың келешегін нұрлы сезімдерін жырға қоса отырып, жұртты қиындыққа мойымауға, әртүрлі қиындықтармен күресе білуге шақырады. «Психология» еңбегінде «Теріс қылық» атты бөлімінде психикалық ауытқулардың шығу себептеріне, белгілеріне талдау жасайды. «Есалаңдық деген талғақ, қояншық, болмаса нақұрыс, жынды деп ұғу дұрыс емес. Рас, олардың бәрі нағыз есалаң адам «мен есалаңмын» деп «сойылын сүйретіп» келе бермейді,күндегі өмірде есі дұрыстардың ішінде де,есалаңдар толып жатыр. Осындай қиуадан болатын қылықтарды психология қатты ескереді? Өйткені себепсіз ешбір амал болмақ емес»-деп аурудың себептеріне кеңінен талдау жасайды. «Психология» еңбегінде адамның жүйке жүйесіне, қозу мен тежелу қызметіне, мидың бөліктері және сенсорлық мүшелердің қызметі туралы көп мағұлматтар берген.

1 Байтұрсынова.А.А «Арнайы педагогика» Алматы,2008ж

- 2 .Оразбаева. К «Ұлттық психология III том » Алматы, 2009ж
- 3 Дулатов.М «Алты томдық шығармалар жинағы, I том»
- 4 Құдайбердіұлы.Ш « Шәкәрім шығармалары» Алматы 1988ж
- 5 Жұмабаев. М « Педагогика» Алматы 1992 ж
- 6 Байтұрсынұлы. А « Маса» Алматы
- 7 Аймауытов. Ж « Психология» Алматы 1995

Резюме

В этой статье представлены идеи и размышления великих мыслителей и просветителей казахского народа об обучении, воспитании и изучении детей, в том числе детей с ОВР

Ключевые слова: национальная педагогика, душа, воспитание, психология

Summary

This article refers the reflections and conclusions of the nation enlightenment in special education.

Keywords: national pedagogics, soul, education, psychology

II. МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК : 373.291

COGNITIVE ACHIEVEMENTS IN ZONES OF ACTUAL AND PROXIMAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE. CONDITIONS OF ASSESSMENT AND DEVELOPMENTAL NORMS

Ewa Maria Kulesza – *Ph.D. , professor of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education. Poland. Warsaw*

The article presents the findings of the research on cognitive achievements in children with typical development aged three to six. There was used the set of cognitive tasks (44 items) developed by E.M. Kulesza. The results were analyzed in terms of task distribution in the zone of actual and proximal development in preschool age children. A statistical analysis proved that the tool is reliable and valid.

Keywords: cognitive achievements, preschool age children, zone of actual development, zone of proximal development

Cognitive abilities are understood as a manifestation of crystallized intelligence which is a combination of many different abilities. Measurement always takes place as these abilities develop, and the measurement results show their present level. And global intelligence is regarded as intellectual potential "which - as experiences are gained - crystallizes in individual abilities" (Matczak, 1994, p. 15).

General description of the set of tasks¹

The Set of Cognitive Tasks includes 44 items (basic set) designed for preschool-aged children whose intellectual development is normative. Following the theoretical model of assessment described by E.M. Kulesza (2013), the aim was to establish the type and number of tasks that would determine the zones of actual and proximal development of children according to L.S. Vygotsky's (2004) concept in four groups with intellectual age in the following age brackets: 3 years – 3 years 11 months, 4 years – 4 years 11 months, 5 years – 5 years 11 months, and 6 years – 6 years 11 months.

The tool is designed to:

1. determine the present performance and emerging cognitive abilities of children with normative development, and children with mild and moderate intellectual disabilities;
2. detect cognitive development disorders in preschool-aged children;
3. support the child's cognitive development by defining the range of tasks in his/her zone of proximal development.

Types of cognitive abilities

Studies conducted with the use of factor analysis seem to prove that the structure of a person's intelligence changes with age (Sternberg 2001). Developmental psychology assumes that there are two kinds of changes: quantitative changes - connected with the number of factors, and qualitative changes - concerning the nature of these factors. In the light of factor analyses, a young child's cognitive system is moderately uniform with a relatively small number of separate abilities. As an individual develops, his/her cognitive system becomes more diversified, and thus his/her abilities also become more diversified.

The tasks for the basic set were chosen with the aim of expressing: firstly, the diversification of abilities, and secondly, the growth of competence within one ability, e.g. when visual analysis and synthesis are tested, the child is asked to assemble a picture from two, three and five pieces. The set of cognitive tasks has 11 batteries (parts), each of which has a different number of items. Each battery tests abilities which - as developmental psychology findings prove - are an achievement that is characteristic of preschool age.

¹ The set of cognitive tasks is described in the book *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne* [Cognitive Development of Children with Mild and Moderate Mental Disabilities - Diagnosis and Support. Empirical Studies.] (2004, published by APS, p. 78-102).

The batteries in the set measure:

1. Basic ability to perceive shapes and colors:
 - A. Ability to perceive the correspondence between the shapes of geometric figures, to understand "the same" concept, to perceive the correspondence between the shape of the base of a solid figure and the shape of a hole,
 - B. Ability to perceive colors and to identify them by choosing objects in corresponding colors, ability to understand "the same" concept;
2. Ability to match a color name to a colored object (passive and active knowledge);
3. Ability to perceive the size of objects and to order them from the largest one to the smallest one, visual-motor coordination;
4. Ability to synthesize parts (spatial elements) into a whole, ability to combine elements;
5. Ability to perceive an object as a larger one and as a smaller one at the same time when it is placed in a row of objects arranged from the smallest to the largest (if $A > B$ and $B > C$, $C < A$);
6. Perception of objects in pictures:
 - A. Ability to identify objects, "the same" concept,
 - B. Ability to synthesize pieces into an object;
7. Ability to perceive spatial relationships between figures of different shapes, spatial imagination;
8. Ability to classify objects nonverbally, ability to generalize, ability to perceive pictures grouped in sets as similar and different at the same time;
9. Ability to perceive a specific number of objects, amount/number correspondence, ability to understand the concept of "as many/as much;"
10. Ability to perform addition and subtraction operations;
11. Ability to perceive relationships and to understand cause-effect relationships between elements.

Numerous publications were used in selecting tasks for the set, but *Otbor dietiej w specjalnyje doszkolnyje uczydzienia* by A.A. Wengier, G.L. Wygotskaja and E.I. Leongard (1972, pp. 53-67) was the leading book. The list of the batteries in the set together with the developmental criterion is shown in Table 1.

Table 1. Set of cognitive tasks

| Item no. | Task batteries | | Developmental criterion | No. of task in the set |
|----------|----------------------------------|--|-------------------------|------------------------|
| 1 | match geometric shapes and solid | geometric shapes: circle, square, triangle (3) | No. of elements, | 1, 2 |

| | | | | |
|----|---|--|-------------------------|----------------------------|
| | figures by shape | solid figures with a circular, square, triangular, or rectangular base (4) | method | |
| | match blocks by color | red, green, yellow, blue | No. of elements, method | 3, 4 |
| 2 | match a color name to a colored object | passive knowledge of 2, 4, 5 colors and more | No. of elements, method | 5, 6, 7, 8, 9 |
| | | active knowledge of 4 colors and more | | |
| 3 | arrange elements from largest to smallest | 3, 5, 6 elements and more | No. of elements, method | 10, 11, 12, 13 |
| 4 | put together a toy from pieces | 3, 4, 6, 8, 10 and 12 pieces | No. of elements, method | 14, 15, 16, 17, 18 |
| 5 | add an element to a sequence arranged by size | 7-element sequence | Method | 19 |
| 6 | match pictures | 2, 4 and 6 pairs | No. of elements, method | 20, 21, 22, 23, 24, 25 |
| | put together a picture from pieces | 2, 3 and 5 pieces | | |
| 7 | imitate spatial arrangements of blocks | 3 arrangements - parallel actions | Method | 26, 27 |
| | | 3 arrangements - according to a given pattern | | |
| 8 | sort pictures according to criterion | by class: animals, clothes, vehicles | No. of groups, method | 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 |
| | | by color (4 and 7 colors) | | |
| | | by shape (4 and 6 shapes) | | |
| 9 | copy the amount and number of elements | much/many and from 1 to | No. of elements, method | 35, 36, 37, 38, 39 |
| 10 | add and subtract elements | from 3 to 10 elements | No. of elements, method | 40, 41, 42 |
| 11 | arrange pictures in sequence of events | 3- and 5-piece stories | No. of elements, method | 43, 44 |

Percentage distribution of the skills measured in the set's batteries is shown in Figure 1.

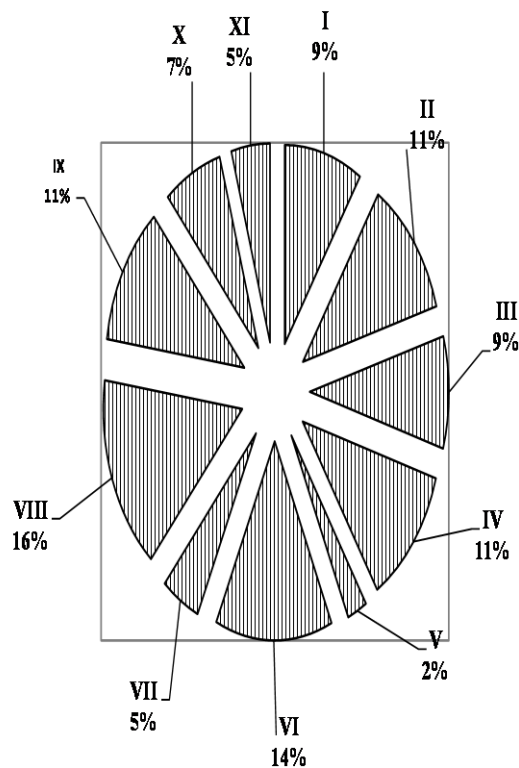


Figure 1. Percentage distribution of individual batteries in the set

Description of the assessment procedure

Instructions

Each task is presented with verbal/gestural instructions repeated three times. It is expected that instructions which include one verbal instruction accompanied by an appropriate gesture should be clear to most children, especially those with intellectual disability. This conviction is based on the data concerning the effectiveness of this type of instructions with reference to nondisabled and disabled preschool-aged children.

Many tasks start with the development of understanding of the concepts used in the instructions, e.g. "the same." Understanding of instructions is also promoted by specifically selected teaching aids, i.e. toys whose structure suggests the way they are used, e.g. a stacking tower, a put-together doll,

pictures cut into pieces and blocks; and by modeling the actions the child is expected to perform.

Procedure

In order to provide all the participants with equal chances, the assessment procedure required standardization. The issues connected with standardization are discussed by A. Matczak (1994), among others. According to this author, standardization is the main weakness of tests as "providing all subjects with objectively identical external conditions places all of them in diversified psychological situations (...) (p. 117). The following are listed among the factors which influence the effectiveness of task performance: awareness of being assessed and "test anxiety," previous test experiences, type of information connected with the assessment objective, information about task difficulty, need for different amounts of information (instructions) depending on individual differences in cognitive functioning, time pressure and task difficulty level, individual differences in sensitivity to social feedback, especially in one-on-one assessment situations. Also, it was found that the task performance level was higher if information about results was given during assessment. The abovementioned factors were taken into account to work out the procedure for the assessment of cognitive abilities in children.

Each child's cognitive abilities were assessed during one or several individual sessions in an environment familiar to him/her. Each participant was given the basic set of tasks preliminarily intended for his/her developmental group. If a task was performed incorrectly or was incomplete, a dose of support was given. First, an effective strategy was modeled, most frequently the task was solved by trial and error, then the child's actions were guided with a word, gesture and/or hand-over-hand assistance, if he/she did not object. Also, care was taken so that the participants had a sense of success even when the task was too difficult for them despite support provided. In such cases, the task was carried out by the adult and the child together, and the tasks intended for younger children were given. The aim to standardize the procedure for the assessment of cognitive abilities, including the strict use of instructional sequences, resulted in the following algorithm of assessment:

1. You tell the child what needs to be done, using short, simple verbal instructions accompanied by a gesture. You repeat the instructions up to three times if it is necessary;
2. If the child cannot manage, you carry out the task, using the method which is proximal to the child. In most tasks, it is the trial and error method. While doing the task, you describe successive actions. It is the first stage of support (Stage 1 assistance);
3. You ask the child again to do the task on his/her own, using the same strategy as the adult;
4. You wait as long as necessary for the child to complete the task;

5. If he/she still has difficulties, you suggest doing the task together (by trial and error most frequently). While doing the task, you describe successive actions. If the child does not object, you solve the problem by guiding his/her hand (hand-over-hand) - second stage of support (Stage 2 assistance);
6. You encourage the child again to carry out the task independently;
7. You wait as long as necessary for the child to complete the task;
8. If he/she still has difficulties, you find the right solution together, thus giving the child a sense of success.

It is very important to follow the order of these individual steps in the assessment process as it allows us to determine the amount of support the child needs. The use of the above algorithm will allow the teacher to draw a conclusion on the child's sensitivity to a specific type of instruction, and the rate of learning, which, in consequence, will facilitate planning educational tasks.

Example of assessment procedure and evaluation of task

Task 1: Matching three shapes – a circle, a square and a triangle

Note:

1. The material is held on the lap, then it is easily accessible to the diagnostician and invisible to the child.
2. The answer is correct if the child puts all the individual figures above, under or on the same figures on the card, or points to the right figures. In this case, put the figures in the right place yourself.

Materials: three red geometric shapes: a circle, a square and a triangle; a piece of white cardboard with three red figures of the same shape and size as the separate ones, arranged at identical intervals (Appendix A1)

Procedure

Put the card with figures in front of the child and say: *Look*. Present the individual figures in front of the child one by one and put the matching ones above the card so that they face the child. Use visual discrimination, i.e. find the right figure right away. Do this in the following way: put the individual circle above the circle on the card (first figure to the child's left). Point to one figure, then to the other, and say: *This and this are the same*. Repeat the procedure with the remaining figures (the triangle and the square), matching them one by one (Appendix A1). Then take the figures away from above the card (e.g. put them in your lap) and leave only the card in front of the child. Say: *Now, it's your turn*.

Show the child the individual figures one by one in random order, e.g. the triangle, the square and the circle. Present the individual figures in front of the child and ask: *Where is the same one?* Give each figure to the child one by one, saying: *Find the same one*. Keep observing and if the child does not start the task or does not follow the instructions, say again: *Find the same one*. Regardless of where the child puts a given figure, show him/her the next one and ask again: *Where is the same one?* Give the child a chance to correct himself/herself: if the child puts the triangle under the circle on the card, give

him/her the individual circle. If the child does not do the task, i.e. does not match all the figures correctly, go to Stage 1 assistance.

Stages of assistance

Stage 1

Collect all the individual figures and hide them. Leave only the card with three red figures in front of the child. Do the task again, saying: *Now, it's my turn.*

Use the trial and error method to put the individual figures above the card. Do this in the following way: Take the individual circle. Think out loud: *Where is the same one?* Put it above the square on the card (from the child's perspective) and ask: *Are they the same?* Shake your head and say: *No.* Compare the figures by pointing to them one by one and say: *This and this are not the same.* Then put the circle above the triangle on the card and ask again: *Are they the same?* *No.* Shake your head. Point to the figures: *This and this are not the same.* At the third try, put the circle above the circle on the card and say, pleased: *Yes.* Nod your head. Point to the figures one by one, saying: *This and this are the same.* Do the task evocatively and be emotionally involved. Repeat the procedure with the remaining shapes. Compare each individual figure with all the figures on the card until you find the right shape.

Take the individual figures away and hide them. Say: *Now, it's your turn.* The figures should be presented at random, but the last shape matched by the adult cannot be presented first. Holding a figure up centrally in front of the child, ask: *Find the same one. Do it the way I did.* Give the child a chance to correct himself/herself: if the child puts the triangle under the circle on the card, give him/her the individual circle. Regardless of where the child puts a given shape, show him/her the next one and ask again: *Where is the same one?* If the child does not match all three figures, go to Stage 2 assistance.

Stage 2

Collect all the individual figures and hide them. Leave only the card with three red figures in front of the child. Carry out the task together with the child. Direct the child's actions, using words and gestures. If it is necessary and if the child lets you do so, put your hand on his/her hand. Watch closely to see if the child tries to imitate your actions and words and record it in the CDAF. Use the trial and error method to put the individual figures above the card.

Do this in the following way: Take one figure and ask: *Where is the same one?* Give the child the figure and say: *Let's find the same one together.* Gently guide his/her hand: move the figure closer to a different figure on the card and ask: *Are they the same?* Wait for the child to respond and regardless of his/her answer, say: *No.* Shake your head. Point to the two figures one by one, saying: *This and this are not the same. Where is the same one?* Encourage the child to move the figure closer to another different figure on the card and ask: *Are they the same?* Wait for the child to respond and regardless of his/her answer, shake your head and say: *No.* Point to the two figures one by one, saying: *This and this are not the same. Where is the same one?* Together with the child, move the

figure closer to the same figure on the card and ask: *Are they the same?* Wait for the child to respond and regardless of his/her answer, nod your head and say joyfully: *Yes*. Point to the two figures one by one, saying: *This and this are the same*. Keep encouraging the child to do the task together with you. Compare all the figures this way and find the matching ones.

Take the figures away and ask the child to do the task again on his/her own by saying: *Now, it's your turn*. Present the individual figures in random order in front of the child and ask: *Where is the same one?* Give the child the figure and say: *Find the same one*. Give the child a chance to correct himself/herself: if the child puts the triangle under the circle on the card, give him/her the individual circle. Regardless of where the child puts a given shape, show him/her the next one and ask him/her again: *Where is the same one?*

If the child still has problems, do the task together with him/her, making sure he/she derives satisfaction from the completed task. Table 2 contains evaluation of task 1.

Table 2. Qualitative and quantitative evaluation of Task 1

| DEVELOPMENTAL ZONES | | QUALITATIVE DESCRIPTION OF PERFORMANCE | SCORING |
|------------------------------|------------|---|---------|
| Zone of Actual Development | Lower area | Uses visual discrimination and/or approximation to match 3 out of 3 figures on his/her own | 4 |
| | Upper area | Matches 3 out of 3 figures on his/her own by trial and error; uses the trial and error method at least once | 3 |
| Zone of Proximal Development | Lower area | Matches 3 out of 3 figures after the trial and error method is modeled | 2 |
| | Upper area | Matches 3 out of 3 figures after the task is performed together with the adult | 1 |
| Zone of Distal Development | | Fails to find the matching pairs for all 3 figures even after doing the task together with the adult; mark the figure the child differentiates in the Cognitive Development Assessment Form | 0 |

Results achieved by preschool children in developmental age groups

List of cognitive tasks in the set

1. Match 3 shapes (circle, square and triangle)
2. Put blocks (solid shapes) into a box with holes (busy box/shape sorter - 4 shapes)
3. Match 2 colors
4. Match 4 colors
5. Match objects by color name - 2 colors
6. Match objects by color name - 4 colors
7. Match objects by color name - 5 colors and more
8. Name colored objects – 4 colors
9. Name colored objects – 5 colors
10. Stack 3 rings without taking into account their size
11. Stack 3 rings in order by size
12. Stack 5 rings in order by size
13. Stack 6 rings and more in order by size
14. Put together a 3-piece toy
15. Put together a 4-piece toy
16. Put together a 6-piece toy
17. Put together an 8-piece toy
18. Put together a 12-piece toy
19. Add an element to a sequence of 6 elements arranged by size
20. Match 2 pictures
21. Match 4 pictures
22. Match 6 pictures
23. Put together a 2-piece picture
24. Put together a 3-piece picture
25. Put together a 5-piece picture
26. Imitate an adult making 3-block spatial arrangements
27. Copy a pattern of 3-block spatial arrangements
28. Sort pictures into two groups: animals – clothes (nonverbal classification)
29. Sort pictures into three groups: animals – clothes – vehicles (nonverbal classification)
30. Name the sorted out groups (verbal generalization)
31. Sort shapes by color - 4 colors
32. Sort shapes by color - 7 colors
33. Sort geometric shapes by shape - 4 shapes
34. Sort geometric shapes by shape - 6 shapes
35. Copy number/amount correspondence: one-many
36. Copy the number of 2 and 3 elements
37. Copy the number of 4 elements
38. Copy the number of 5 up to 10 elements
39. Copy the number of 10 up to 12 elements
40. Add and subtract within to 3

41. Add and subtract within to 5
42. Add and subtract within to 10
43. Arrange a 3-piece picture story
44. Arrange a 5-piece picture story

It has been assumed that if tasks with average results below 2.0 points are difficult for children with normal development (as they need a lot of help to do them), they will be definitely too difficult for children with mild and moderate intellectual disabilities. Therefore, the set for a given age group includes tasks with average results from 4.0 to 2.0 points, i.e. the tasks that fall into the lower or upper area of the Zone of Actual Development (independent performance), and into the lower area of the Zone of Proximal Development (little support provided). The tasks selected are completed without or with little support by at least 75 percent of the tested children from a given age group, i.e. the adopted criterion of statistical majority is fulfilled. The tasks for individual age groups together with the results achieved by children can be found in Table 3. The data verified in 2011 is to a large extent compliant with the results from 2004 (Kulesza 2004).

Table 3. Children performing tasks by themselves or with little support as divided into age groups

| Task No | Age groups | | | | | | | |
|---------|-----------------|---------------------|----------------|---------------------|----------------|---------------------|---------------|---------------------|
| | Three-year-olds | | Four-year-olds | | Five-year-olds | | Six-year-olds | |
| | by themselves | with little support | by themselves | with little support | by themselves | with little support | by themselves | with little support |
| 1. | 97.0 | 3.0 | - | - | - | - | - | - |
| 2. | 90.9 | 6.1 | - | - | - | - | - | - |
| 3. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 4. | 97.0 | 3.0 | - | - | - | - | - | - |
| 5. | 90.9 | 0.0 | - | - | - | - | - | - |
| 6. | - | - | 91.9 | 0.0 | - | - | - | - |
| 7. | - | - | - | - | 97.7 | 0.0 | - | - |
| 8. | - | - | 83.7 | 0.0 | - | - | - | - |
| 9. | - | - | - | - | 95.4 | 0.0 | - | - |
| 10. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 11. | 81.8 | 18.2 | - | - | - | - | - | - |
| 12. | - | - | 64.8 | 16.2 | 90.8 | 6.9 | - | - |
| 13. | - | - | - | - | - | - | 97.2 | 0.0 |
| 14. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 15. | 81.8 | 18.2 | - | - | - | - | - | - |
| 16. | - | - | 81.1 | 10.8 | - | - | - | - |
| 17. | - | - | - | - | 90.8 | 6.9 | - | - |
| 18. | - | - | - | - | - | - | 97.2 | 0.0 |

| | | | | | | | | |
|-----|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| 19. | - | - | 37.8 | 43.2 | 75.0 | 25.0 | 97.2 | 2.8 |
| 20. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 21. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 22. | 90.9 | 6.1 | - | - | - | - | - | - |
| 23. | 97.0 | 3.0 | - | - | - | - | - | - |
| 24. | - | - | 91.9 | 8.1 | - | - | - | - |
| 25. | - | - | - | - | 84.1 | 15.9 | - | - |
| 26. | 87.9 | 9.1 | - | - | - | - | - | - |
| 27. | - | - | 62.1 | 24.4 | 86.4 | 13.6 | - | - |
| 28. | 63.7 | 24.2 | 75.7 | 16.2 | - | - | - | - |
| 29. | - | - | - | - | 90.8 | 6.9 | - | - |
| 30. | - | - | - | - | - | - | 77.8 | 5.6 |
| 31. | - | - | 73.0 | 18.9 | - | - | - | - |
| 32. | - | - | - | - | 54.6 | 43.1 | 80.6 | 8.3 |
| 33. | - | - | 83.7 | 10.9 | - | - | - | - |
| 34. | - | - | - | - | 34.1 | 56.7 | 72.2 | 11.1 |
| 35. | 97.00 | 3.0 | - | - | - | - | - | - |
| 36. | 87.9 | 0.0 | - | - | - | - | - | - |
| 37. | - | - | 83.7 | 0.0 | - | - | - | - |
| 38. | - | - | - | - | 86.1 | 6.9 | - | - |
| 39. | - | - | - | - | - | - | 97.2 | 0.0 |
| 40. | - | - | 72.9 | 2.7 | - | - | - | - |
| 41. | - | - | - | - | 90.8 | 4.6 | - | - |
| 42. | - | - | - | - | - | - | 97.2 | 0.0 |
| 43. | - | - | 62.1 | 21.7 | 93.1 | 6.9 | - | - |
| 44. | - | - | - | - | 50.0 | 38.5 | 83.3 | 16.7 |

Over 90 percent of three-year-olds performed Tasks 1, 2, 4, 5, 23 and 35 by themselves. Thus these tasks are very easy for this age group and may be given to children aged from 30 to 35 months, which was taken into account in the Cognitive Development Assessment Form.

Tasks 3, 10, 14, 20 and 21 are designed for children from 30 to 35 months of age. These tasks are given to three-year-olds who cannot do Tasks 4, 11, 15 and 22, designed for their age group. Thus it is possible to determine whether they can complete the tasks for children aged from 30 to 35 months.

Conclusion

The Set of Cognitive Tasks includes 44 items (basic set) designed for preschool-aged children whose intellectual development is normative. Following the theoretical model of assessment based on Vygotsky's concept of zone of nearest/proximal development, the aim was to establish the type and number of tasks that would determine the zones of actual and proximal development of children in four groups with mental age in the following age brackets: 3 years – 3 years 11 months, 4 years – 4 years 11 months, 5 years – 5 years 11 months, and 6 years – 6 years 11 months.

In the selection of tasks for developmental age groups (3 years – 3 years 11 months, 4 years – 4 years 11 months, 5 years – 5 years 11 months, and 6 years – 6 years 11 months), four aspects were taken into consideration: the level of difficulty, content validity, discriminatory power and the impact of the items on the reliability coefficient of the whole set. The final versions of the sets for individual groups were evaluated in terms of their reliability (test-retest stability and internal consistency reliability). Moreover, the entire Set of Cognitive Tasks was analyzed in terms of its convergent, predictive and construct validity.

Statistical analysis showed the tool to be reliable and valid. The assumption of the left-skewed distribution of the scores was confirmed. As expected, the sets of tasks for individual age groups turned out to be more discriminatory in the area of low scores. This means that this tool can be used to identify preschool children with delays in the development of cognitive skills.

The assessment procedure followed the pattern of “task-support-task”. This approach was deliberate because the evaluation of sensitivity to the teacher’s influence and the determination of the amount of support will make it easier to develop an individual program supporting the cognitive development of preschool children.

1. *E.M. Kulesza, E.M. (2013). Positive assessment of cognitive development in preschool children with intellectual disability .Vestnik, 4(35), – Almaty.*

3. *Kulesza, E.M. (2004). Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne [Cognitive Development of Children with Mild and Moderate Mental Disabilities - Diagnosis and Support. Empirical Studies.] – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.*

4. *Matczak, A. (1994). Diagnoza intelektu. - Warszawa. Instytut Psychologii PAN.*

Sternberg, R.J. (2001). Psychologia poznawcza [Cognitive Psychology]. Warszawa: WSiP.

5. *Venger, A.A., Vygotskaya, G.L, Leongard, E.I. (1972). Otor dietiej w specjalnyje doszkolnyje uczriezdenija [Selection of Children to special kindergartens]. - Moskva: Prosvieszczenie.*

6. *Vygotsky, L.S. (2004). Psychologia razwitija riebionka [The Psychology of Child Development]. - Moskva: EKSMO.*

Резюме

Статья представляет результаты исследования в области учебных достижений детей в возрасте трех – шести лет. В работе был использован набор познавательных задач (44 пункта), разработанный Э.М. Кулеша . Результаты были проанализированы с

точки зрения отнесенности задач к зонам актуального и ближайшего развития детей дошкольного возраста. Статистический анализ показал надежность научного инструментария .

Ключевые слова: учебные достижения, дети дошкольного возраста, зона актуального развития, зона ближайшего развития

Түйін

Мақалада үш- алты жастағы балалардың білім алуда жеткен жетістіктері бойынша зерттеудің нәтижелері берілген. Жұмыста Э.М.Кулешамен құрастырылған, танымдық міндеттер жиынтығы (44 бөлім) қолданылған. Нәтижелер мектепке дейінгі жастағы балалардың өзекті аймағы мен жақын аймақ дамуына қатысты міндеттер көзқарасы бойынша талданған. Статикалық талдау ғылыми инструментарийдің беріктігін көрсетті.

Түйін сөздер: білім алудағы жетістіктер, мектеп жасына дейінгі балалар, өзекті даму аймағы, жақын аймақ дамуы.

УДК 616.98:578.828.

ҚИМЫЛ - ТІРЕК БҰЗЫЛЫСТАРЫНЫҢ ЖІКТЕЛУІ

А.А. Тайжан – м.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ,
sozba14@mail.ru

Д.К. Байдосова – аға оқытушысы Абай атындағы
ҚазҰПУ dkdina@mail.ru

Жүйке жүйесі тарапынан болатын әртүрлі аурулардың себептері мен белгілері дефектолог мамандар үшін білу өте маңызды. Өйткені олар балалармен жұмыс істей отырып, осындай аурулардың белгілерін дер кезінде байқап, қажетті шаралар қолдана алуы керек. Сонымен қатар жүйке ауруларының алдын-алу шараларын да білуі керек. Жүйке жүйесінің ауруы бар сырқат баланың жағдайын түзетуге дәрігер, ата-ана және мұғалім тығыз байланыста қызмет етсе, көптеген жетістіктерге жетуге болады.

Ұсынылып отырған мақаланың мақсаты ретінде авторлар , яғни – жас педагог - дефектолог маманға жұмысы барысында жүйке ауруларының қимыл - тірек бұзылыстардың түрлерімен, олардың жіктелуімен, клиникалық көрінісімен жүйелі түрде есіне түсіру үшін мәлімет беру екенін ашып көрсетті.

Түйін сөздер: ми, жұлын, перифериялық жүйкелердің зақымдалуы, тірек-қозғалыс аппаратының даму ауытқулары, органикалық өзгеру,

функционалдық өзгеру, плегия , парез , рефлексстер, гемиплегия,

параплегия, тетраплегия.

Қимыл қызметтерінің бұзылыстарына ми, жұлын және перифериялық жүйкелердің зақымдалуы, тірек-қозғалыс аппаратының даму ауытқулары, сүйек және буындардың анатомиялық бұзылыстары (сынық, шығу), бұлшық еттерінің аурулары себепкер болады.

Қимыл қызметтерінің өзгерулері *органикалық және функционалдық* түрде болуы мүмкін. Функционалдық бұзылыстар невроздар кезіндегі есірік (истерия) сал ретінде кездеседі. Олардың негізінде жүйке ұлпасының органикалық бұзылуы емес, қыртыстың қимылдатқыш зоналарында іркілген тежелу орталықтарының қалыптасуы жатады.

Қимыл жүйесінің жетекші бөлімі болып қыртыстың маңдай бөлімінде орналасқан қозғалыс талдағышы болып табылады. Бұл талдағыш арнайы өткізгіш жолдар арқылы қыртысты мидың басқа бөлімдерімен (қыртыс асты орталықтарымен, ортаңғы мимен, мишықпен, жұлынмен) байланыстырады. Қозғалыс талдағышы көру, есту талдағыштары сияқты басқа да сезімтал жүйелермен тығыз байланысты.

Медицинада қимылдарды ерікті және еріксіз деп екі топқа бөлуге болады. Ерікті қимылдар ми қыртысымен байланысты, ал еріксіз қимылдардың негізінде ми діңінің және жұлынның автоматизмдері орын алады.

Қимыл бұзылыстары плегиялар (сал), парездер, гиперкинездер, қимыл үйлесімсіздігі, менингеальды симптомдар, қилылық, сөйлеу бұзылыстары түрінде байқалады.

Плегия (паралич немесе сал ауруы) – бір мүшенің қимылдарының толық жоғалуы, яғни қимылсыздануы. *Парез* дегеніміз қимылдардың әлсіреуі, бірақ қимылдары бұл кезде толық жоғалмайды. Салдардың себептері – бұл жұқпалы аурулар, жарақаттар, зат алмасу бұзылыстары, ми затына қан құйылу, тамырлар жұмысының өзгеруі.

Салдар орталық және перифериялық болуы мүмкін. Орталық қимылдатқыш нейрон мен перифериялық нейрон арасындағы байланыс бұзылса орталық сал байқалады. Орталық салдарға тән белгілер: бұлшық еттердің тонусының күшейуі (гипертония), сіңір және периостальдық рефлексдердің жоғарылауы (гиперрефлексия), Бабинский және Россолимо сияқты патологиялық рефлексдердің пайда болуы, мүшенің семуі.

Перифериялық қимылдатқыш нейрон мен бұлшық еттің арасындағы байланыс бұзылған кезде перифериялық сал пайда болады. Перифериялық

салдарға керісінше сіңір және периостальдық рефлексстердің төмендеуі (гипо- немесе арефлексия), бұлшық еттердің әлсіреуі (гипотония немесе атония), бұлшық еттердің семуі (атрофия) тән. Сонымен қатар сал болған бұлшық ет пен жүйке бұзылыстарында қалпына келмейтін реакция деп аталатын электрлік қоздырудағы өзгерістер дамиды. Электрлік қозудың өзгеріс тереңдігі перифериялық салдың ауырлығын білуге көмектеседі. Рефлексстердің жоғалуы мен атония рефлекторлық доғаның үзілісімен түсіндіріледі. Мұндай үзіліс бұлшық ет тонусының жоғалуына әкеледі. Осы себептен қалыпты рефлекс жоғалады. Бұлшық ет атрофиясы немесе тез арада кішірейіп, семуі бұлшық еттің жұлын нейронымен байланысы үзілгенде көрінеді. Осы нейрондардан перифериялық жүйке мен бұлшық етке импульстар барады, олар бұлшық ет тініндегі қалыпты зат алмасуды реттейді. Перифериялық сал ауруы кезінде атрофияланған бұлшық етте жүйке талшықтары мен бұлшық ет талшығы шоғында тез жиырылу түріндегі фибриллярлы дірілдеу байқалады. Олар перифериялық қозғалтқыш нейрон жасушаларындағы созылмалы үдемелі патологиялық процесте байқалады. Перифериялық жүйке бұзылуы сол жүйкемен нервтендірілетін бұлшықеттің перифериялық сал ауруына әкеледі. Сол аймақта сезімталдық және вегетативті бұзылыстар болады, өйткені перифериялық жүйке аралас болып, оның құрамында қозғалтқыш және сезімтал талшықтар өтеді.

Алдыңғы түбірлердің бұзылуы нәтижесінде сол түбірмен жүйкеленетін бұлшық еттің перифериялық сал ауруы туындайды. Жұлынның алдыңғы мүйізшелерінің бұзылуы сәйкес сегменттегі бұлшықетте перифериялық сал ауруын тудырады. Мойын аймағындағы жұлынның алдыңғы мүйізшелері бұзылысында қолдың перифериялық сал ауруы туындайды. Бел аймағындағы жұлынның алдыңғы мүйізшелері бұзылысы аяқтың перифериялық сал ауруын тудырады. Егер мойын немесе бел аймақтарында жұлынның екі жақты зақымдануы орын алса, онда жоғары немесе төменгі параплегия пайда болады.

Аяқтың перифериялық сал ауруына мысалы, полиомиелит ауруындағы жұқпалы вирустың жүйкеге әсері. Полиомиелит кезінде аяқ, қол, тыныс алу бұлшықеттерінің салдануы байқалады. Жұлынның кеуде және мойын сегменттері бұзылысында диафрагма және қабырғааралық бұлшықеттің перифериялық салдануы тыныс алу өзгерісіне әкеледі. Жұлынның жоғарғы бөлімдерінің зақымдалуы қолдың перифериялық сал ауруына, ал төменгілерінің зақымдануы аяқтың сал ауруына әкеледі.

Орталық және перифериялық салдардың айырмашылықтары
(Жіктеу диагностика)

| Сал ауруының белгілері | Орталық сал | Перифериялық сал |
|--|--|--|
| Бұлшықет тонусы | Жоғары | Төмен |
| Рефлекстер | Сіңір рефлексі жоғары, іш рефлексі төмен немесе жоғалған | Сіңір және тері рефлексі жоғалған немесе төмен |
| Патологиялық рефлекс | Бар | Жоқ |
| Біріккен, қосалқы қозғалыстар (синкинезия) | Бар | Жоқ |
| Бұлшықет атрофиясы | Жоқ | Білінеді |
| Қалпына келмейтін реакциялар | Жоқ | Бар |

Плегиялардың арасында *моноплегия* (бір қолдың немесе бір аяқтың сал болуы), *гемиплегия* (бір жағындағы, яғни оң не сол жақтағы аяқ пен қолдың сал болуы), *параплегия* (екі аяқтың немесе екі қолдың сал болуы) және *тетраплегия* (барлық қол мен аяқтардың сал болуы) сияқты түрлерін ажыратады.

Гиперкинездер – еріксіз, зорлықты, қолайсыз, артық қимылдар. Оларға тырыспалар (клоникалық, тоникалық тырыспалар және миоклониялар), атетоз (қол және аяқ саусақтарының құрт тәріздес жиырылуы), қалтырау (тремор), тиктер (белгілі бір бұлшық еттердің жыпылықтаған тәрізді стереотипті қайталанатын жиырылулары) жатады.

Қимылдың үйлесімсіздігі (*атаксия*) қимылдарды дәл сәйкестірмей, бірлестірмей, икемсіз орындау және осының салдарынан күрделі қимыл актілерін дұрыс орындамау түрінде байқалады.

Қимылдарды дұрыс үйлестіру бірнеше жүйелердің біріккен жұмысының арқасында іске асады. Бұл жүйелер: жұлынның артқы бағаналары, ми діні, вестибулярлық (тепе-теңдік) аппарат, мишық).

Атаксия көбінесе жүріс бұзылуымен сипатталады. Атаксияның келесі түрлерін ажыратады: гемиплегиялық жүріс (пирамидтық жолдардың бұзылуынан болған гемиплегия) – ауру адам сал болған аяғын тартып жүреді, сал болған жағы сау жағынан қалып қалады; атаксиялық жүріс (жұлынның терең сезімталдықты өткізетін артқы бағаналарының бұзылуы) – ауру аяқтарын екі жаққа алшақ қойып немесе талтайтып, өкшесін жерге қатты басады; мишықтық жүріс – мас адамның жүрісі және т.с.с.

Менингеальдық симптомдар ми қабықшаларының қабынуы кезінде байқалады, олар ауру адам кейіпінің бұзылуы және бірқатар патологиялық симптомдар (желке бұлшық еттерінің керілуі немесе ригидтілігі, Брудзинский симптомы, Керниг симптомы) түрінде көрініс береді.

Сонымен, бұл мақалада қысқаша түрінде жиі кездесетін қимыл бұзылыстардың жіктеу диагностикасымен таныстырдық.

1. Тайжан А.А. и соавторы – *К вопросу об организации службы ранней диагностики и ранней медико-психолого-педагогической коррекции отклонений у детей раннего возраста на базе реабилитационного учреждения. Алматы, Хабаршы-Вестник, 2, 2003*
2. Нұрмұхамбетұлы Ә., Есекұлов Ә. *Медициналық атаулардың орысша-қазақша шағын сөздігі. – Алматы: ҚР ДСМ С.Ж.Асфендияров ат-ғы ҚазММУ, 1998.*
3. Булекбаева Ш.А. *Разработка и оценка эффективности реабилитационных мероприятий при различных формах детского церебрального паралича: Автореф. дисс... д.м.н. – Алматы, 2010.*
4. Шубаева Ф.С. *Невропатология негіздері. 2-бөлім.-Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ.-2007.-87 б.*

Резюме

Данная статья знакомит молодых педагогов-дефектологов с диагностическими критериями нарушений опорно-двигательного аппарата у детей. Подробно описаны механизмы

synaesthesia appear more often in autistic individuals? Or perhaps each one of us is a synaesthete? This publication made an attempt at answering these and other issues based on an enriched analysis of the synaesthesia phenomenon in a 10-year-old boy with the Asperger Syndrome - an individual case.

EXPLANATION OF THE SYNAESTHESIA PHENOMENON BASED ON THE BIOLOGICAL BASIS

The term "synaesthesia" stems from the Greek words 'syn' - together and 'aisthesis' - perception, sensation, cognition through senses. Therefore, the word 'synaesthesia' means "simultaneous perception" (Zieliński M., 2000, p. 20; Sidorowska A., 2011, p. 171). The mechanism of this phenomenon, also defined as "state" or "ability", involves conveying impressions from one sense to another, which gives such effects as, e.g. seeing tastes or hearing shapes. This phenomenon involves triggering experiences within the same sense, but in a manner which is different compared to the universally defined perception. It can be exemplified by seeing colours in letters, digits or numbers. As stressed by Zieliński M., seeing colours of numbers is the most frequently encountered type of synaesthesia (2000, p. 20). However, according to Biocca F., Kim J., Choi Z., the synaesthesia phenomenon, is not intersubjective because "it does not possess any traits of experience common to all people" (2001, p. 247-265). Cytowic R.E., Eagleman D.M. (2009) convince that this phenomenon is unique because even in uniovular twins it appears diversely.

First mentions of synaesthesia in scientific papers appear in the work entitled "Deliberations on the human mind" (Lock J., 1955, p. 44), which include the first description of the case of a blind man for whom the dark red colour was similar to the sound of the trumpet. Descriptions of synaesthetic experiences began to appear also in statements of people associated with art, i.e. poets, composers or painters (Senderecka M., 2006, p. 262; Szperlik E., 2012, p. 326).

Cytowic R.E. (1995; 1997, p. 21; 2002, p. 14), while conducting scientific research into the synaesthesia phenomenon, discovered five criteria which allow distinguish this state from notions such as a metaphor or a symbol, and also from experiences resulting from, e.g. hallucinogenic drugs. These criteria characterize simultaneously the synaesthesia phenomenon giving it suitable features. According to researchers, synaesthesia can be distinguished by:

- involuntariness - sensations come into being under a definite impulse but without the control of the mind;
- projection which evidences that sensations are not only inside the mind but they become real, i.e. they project, outside, e.g. aurally or visually; the impression of the externality of experiences;
- persistence and uniqueness of sensations (e.g. number 5 is always green);
- high rememberability of experiences (sensations are easily and permanently remembered);

- emotionality - sensations strengthen the conviction about the plausability of sensations, allowing one to sometimes experience admiration which accompanies experiences.

Sidorowska I., (2011, p. 171-172) stresses that there is a great number of types of synaesthetic experiences. According to the author, the most frequent types of synaesthesia include the linguistic synaesthesia, in which impressions are caused by linguistic items, such as: numbers, letters, words (e.g. days of the week, names, seasons, names of months). These items can cause sensations connected with taste, sight, hearing and touch. Within the linguistic synaesthesia one can distinguish the grapheme-colour synaesthesia, when each letter of the alphabet, or number takes its own colour; the phoneme-colour synaesthesia, when a heard word causes an impression of a given colour; the grapheme/phoneme-taste synaesthesia, when taste is a reaction to the written or spoken word. Another type of synaesthesia is the musical synaesthesia which involves colour or taste sensation while listening to music. The audio-motor synaesthesia involves taking certain positions of the body compulsorily under the influence of the heard sound. Sacks O., (2009, p. 204) and Rogowska A., (2002, p. 86), also mention the so-called chromesthesia, in which if a given word begins from a letter seen as red, then this red colour "spills" onto the entire word. Rogowska stresses that every synesthete has his or her own "alphabet of colours". Moreover, one distinguishes the multimodal synaesthesia, which is less frequent and involves experiencing impressions by several senses simultaneously (Mróz E., Rzaśa J., 2011, p. 146 cited after Harrison J.E., Baron-Cohen S., 1997; Rogowska A., 2004).

Modern neuropicturing methods have allowed designing several hypotheses to describe the reasons of the synaesthesia phenomenon. Researchers have found that the reason for formation of joint sensations was a combination of connections between the areas of the brain responsible for different functions, e.g. between the area responsible for the analysis of colours and processing of information about numbers, as in the case of the grapheme-colour synaesthesia (Zieliński M., 2000). Senderecka M., (2006, p. 271-273), while discussing synaesthesia, quotes the study by Ramachandran V.S., Hubbard'a E.M., (2001a, b), who indicated that "in the human brain both centres (of the analysis of colours and of the analysis of the graphic shape of numbers) are situated close to each other, in the fusiform gyrus, located in inferior/median temporal lobe". In the immature human brain, especially in the infantile period, one can observe the excess of multiple connections both between the areas of the brain and within their range. As the child develops, the brain involves natural elimination of connections between neurons. However, e.g. as result of breaking of voice in boys, the process of elimination can be stopped, which consequently causes retaining of connections, which in normal conditions are separated from each other. Similar observations concerning neurophysiological premises expressing the synaesthesia phenomenon, are presented by Cytowic R.E., Eagleman D. M., (2009, p. 8-9).

Sidorowska I., (2011, p. 172) and Migut M., (2014, p. 39) mention other theories explaining the synaesthesia phenomenon. One of them is the so-called 'learned associations' theory saying that "a person experiencing these sensations unconsciously learnt in his or her childhood how to associate words or sounds with coloured pictures from books or with the colour of postcards or the colour of objects from his or her environment". Another theory, the disinhibited feedback theory says that synaesthesia results from a failure to inhibit feedback in cortex, whereas according to the theory of multi-level processing, synaesthesia results from irregular processing on many levels. The author also mentions the heredity theory, according to which this synaesthesia phenomenon can be conveyed/passed on in genes, which can be exemplified by the synaesthesia phenomenon in the family of the Russian writer Vladimir Nabokov.

Aristotle formulated the doctrine according to which each of the senses has its own separate scope of activity. Therefore, the synaesthesia phenomenon is at odds with that doctrine because every synaesthete combines sensations in a different manner, in the connection with the cultural background (Jakubowska J., 2012, p. 232, quoted after Gage J., 2010).

THE INFLUENCE OF SYNAESTHESIA ON EVERYDAY LIFE – FAMOUS SYNESTHETES

Scientific research has shown that the synaesthesia phenomenon is more frequent in women than in men in the relationship of 6:1 (Baron-Cohen S., Burt L., Smith-Laittan F., Harrison J., Bolton P., 1996, Abstract). Yet according to some estimates one on two thousand individuals experience synaesthesia (Sacks O., 2009, p. 197). Moreover, the author stresses that there can be an even larger number of such individuals because they can be unaware of the fact that their sensations which they experience everyday are something exceptional and have their own scientific definition. Sidorowska I., (2011, p. 174) convinces at the same time that the synaesthesia phenomenon more frequently appears in left-handed individuals.

Mróz E., and Rząsa J., (2011, p. 147) claim that the abundance of sensations colours one's life without doubt. Moreover, they report about the relationship of synaesthesia with creation and creativity, which is evidenced by facts that among synaesthetes there are seven times more artists in comparison to the general population of people. The authors mention famous composers who experienced synaesthesia: Nicolai Rimsky-Korsakov, Alexandr Scriabin, Francis Liszt, and among painters: Eugene Delacroix and Vassily Kandinsky. Well-known poets who were synaesthetes were Arthur Rimbaud and Charles Baudelaire as well as the writer Vladimir Nabokov were. The relationship of synaesthesia with the of brain is also discussed by Sidorowska I., who stresses that people gifted with synaesthesia are mostly musicians or writers. The author also reports that people gifted with synaesthesia are more intelligent than others and possess lively imagination, especially spatial one. They also reveal a better memory (2011, p. 174). According to her opinion, it is claimed that

synaesthetes learn foreign languages easier and more quickly, which can result from a skills of building the so-called paths of associations. The advantages of synaesthesia and the skill of remembering easier and more effectively, connected with synaesthesia, are also discussed by Frost E. and Rzaşa J. (2011, p. 147). Yet Rogowska A. focuses on the fact that "individuals who possess the ability of the absolute pitch more often reveal synaesthesia than individuals who do not possess this ability" (2002, p. 88).

Apparently, synaesthesia also has its disadvantages due to "more intensive experiencing of pain through sometimes very unpleasant feelings, e.g. optical ones" (Mróz E., Rzaşa J., 2011, p. 147). The authors also explain the emotional sphere of problems connected with the perception of individuals experiencing the synaesthesia phenomenon by others.

Berkowska M., (2014) states that synesthetes can show unequal cognitive abilities, eg. disordered mathematical abilities or problems with orientation. The author adds that this group is susceptible to untypical experiences, such as the second sight, kinesthesia, sensing somebody's presence, prophetic dreams.

THE RELATIONSHIP OF SYNAESTHESIA WITH THE SPECTRE OF AUTISTIC DISTURBANCES ON THE EXAMPLE OF A CASE STUDY

The relationship of synaesthesia with the occurrence of disturbances, including synaesthesia of the autistic character, has been discussed by Cytowic R.E., (1997, p. 20). The research team led by the Professor of the University of Cambridge, Simon Baron-Cohen (2013), a well-known specialist in the field of autism, indicated the common aetiology of autism and the synaesthesia phenomenon, assuming that both cases involve untypical neuronal connections in the brain. The researchers proved that among the investigated adults with autism, the frequency of the occurrence of the synaesthesia phenomenon had been almost three times greater (18,9% - 31 of 164) in comparison to the control group (7,22% - 7 of 97).

Also, Tammet Daniel in his autobiography entitled "I was born on a blue day" describes his own synaesthetic experiences (2010, p. 4). Tammet D. was diagnosed as having Asperger's Syndrome at the age of 25. He developed synaesthesia after a series of epileptic attacks in his childhood, which can indicate the expression of this phenomenon as a result of an injury of the central nervous system. The author himself describes the synaesthesia phenomenon in the following way: „Scientists call my optical, emotional reception of numbers a synaesthesia, that is to say, a rare neurological combination of senses impressions, providing most frequently with an ability of seeing the colours of letters and/or numbers. My synaesthesia is unique and complex, thanks to it I can see the shape, the colour, the texture and the movement of numbers. For example, one is shining white, as if somebody shone a torch into my eyes. Five is like a clap of thunder or a rumble of waves

crashing on rocks. Thirty-seven is lumpy like porridge, and to me eighty-nine is associated with sprinkling snow” (Tammet D., 2010, p. 4).

THE CHARACTERIZATION OF AN INDIVIDUAL CASE

As the well-founded and most proper aspect in the characterization of the individual case one acknowledged, first of all, an oriented description presenting the uniqueness of the stage character of the development of processes determining maturation of the development of psychical functions in a boy, as well as the nature of the uniqueness of the results of this physical and psychical maturation, registered by the child's parents from his birth to the age of 10 inclusive. The characterization was prepared according to the register development.

The boy was born in a district town, situated 98 km from Warsaw on 20 November 2004, by a caesarean operation. The boy obtained 10 points on the Agar scale. The little boy was brought up in a full family, was surrounded by an unusual care and love of his family. He has a younger 7-year-old sister. The neonatal period and the infant's period did not cause any greater pedagogical difficulties to his parents. One observed, however, not slight defects in the physical development of the child. The asymmetry of the body and lowered muscle tone. As a result of rehabilitation, these deficits retreated before the completion of the first year of his life.

THE PERIOD BEFORE THE FIRST YEAR OF LIFE

As stressed by the parents in the interview, family members joked that the boy had begun to speak earlier he began to walk. It appears that he uttered lots of words combining them into simple sentences at the age of 10-11 months. At the aged of 15 months he spoke with full sentences, his eloquence arousing admiration not only in the close environment, but also in the staff of the hospital, where he had to stay because of rotavirus infection.

THE PERIOD AFTER THE FIRST YEAR OF LIFE

At the age of one and a half he knew by heart a book with several pages and became irritated when his parents mistook words while reading. In the same period he knew almost every make of cars, could name them when seeing car company emblems, or when his parents drew car emblems on a piece of paper; this was a favourite form of play for that boy).

THE PERIOD OF THE SECOND YEAR OF LIFE

At the age of 2 the boy knew all the letters of the alphabet and numbers. In this period he also showed interest in colours, favouring the blue colour. His evident liking to the blue colour turned at times into his intolerance to other colours during play. The boy played with building blocks only until the moment when he found blocks only in the blue colour. When he ran out of blue blocks, he refused to go on playing, frequently with a note of irritation.

THE PERIOD OF THE THIRD YEAR OF LIFE

Three months before his third birthday, the boy had a little sister, expected by him for a long time. When he found out about her birth, he began to bestow his great love upon her and up to the present day he is strongly connected with her emotionally. When he sometimes tries to deliver his emotions hierarchically to the family members, he mentioned his sister in the first place. To the present day his sister is the only person, apart from his mother and sometimes father, whom he is able to hug, without expressing any reluctance or resistance, which happens in the cases of other people (e.g. his grandmamma, his aunt).

THE PERIOD OF THE FOURTH YEAR OF LIFE

At the age of 4 the boy unexpectedly began to read books for children on his own. His favourite subject was dinosaurs. In this period he began pre-school education during which he had difficulties with adaptation. He established relationships without any problems but only with adults. Although he had a friend in the neighbourhood, yet this relationship was maintained more by his mother than him

THE EARLY PRE-SCHOOL PERIOD

At the pre-school age, i.e. approximately 5 years old, during rehearsals before artistic performances, he always knew his part or the part given by the leading teaching to all the children participating in the performance. In this period there appeared the first signals (reported by nursery-school teachers) about the boy's unusual behaviour in the group. They especially referred to his tendency to become withdrawn and remain as if in his own world as well as performing certain rituals.

THE PRE-SCHOOL PERIOD (6-YEAR-OLD CHILD)

At the age of 6-7, after seeing the film "The Ice Age" repeatedly (maximum 5 times), he reproduced all the dialogues from the entire film, including the modulation of the voices of individual actors as well as e.g. sounds of stones falling down. His parents remember the evening when they heard it and were stupefied with the fact that one could remember such a long film so perfectly and accurately. At the age of 6, still not knowing the multiplication table, he could do multiplication within the range of 100, doing it "in his own way" - the result was always correct; moreover, calculation of units of measurement and weight was neither a secret or a problem for that boy at that age. Consequently, the book entitled "Units of measurement" became one of the boy's favourite books.

THE PRE-SCHOOL PERIOD (7 YEAR-OLD CHILD)

The seven-year-old boy's mathematical abilities amazed his parents

greatly when, during a family celebration it appeared that he could perfectly count percentage values from rather complicated constellations of numbers, e.g. 7 % from 50; according to the most recent school curriculum, such percentage tasks are done in the 6th form of the elementary school. Exponentiation was no mystery to him, either..

THE PERIOD OF 8-9 YEARS OF LIFE

Because of his own mathematical skills, the boy obtained a high result in the contest entitled "Alfik" in the second form of the elementary school, and was awarded a honourable prize in the third class. In another mathematical contest "The Kangaroo" in the third form, he obtained the best result among all boys of the same age in his school (90% correct answers). His reading skills resulted in an impressive number of read books from the school library (in fact he read them from A to Z) in the second form - over 170 items, without counting those read at home.

THE PERIOD OF 10 YEARS OF LIFE (NOWADAYS)

The boy has an unusual knowledge of nature, with which he can amaze many listeners. His favourite fields to explore at all hours of the day and tell about them are the prehistory and ecological issues. In addition, he has a lively imagination which should be associated with his literary talent. For the past year he has been "creating" two books. In one of them he describes his own exceptionality and wants to entitle it "I do not want to stop having the Asperger Syndrome". The other book is based more on imagination because it refers to the period of World War Two, when the story of this book is set. At the moment, just before the 4th form, the boy understands and counts the factorial. He has also invented a mathematical symbol, combining operations of other commonly known symbols. At present those who have had a chance to hear the boy sing claim that he has a musical talent. Sometimes he plays the keyboard at home. Often after school he tries to play the melody he heard before. Recently he has decided to write the lyrics and the melody for his own religious song. Now he is in the 4th form of the elementary school, and his practical motto is "I do not like easy things"... because it is boring. To date the boy has not lost his skills of remembering the content of films he watched. Still, he can perfectly reproduce favourite sections of a film, e.g. "Penguins from Madagascar". The boy's winning the first and honourable prizes in the Kornel Makuszyński reciting contest for several years made parents decide to develop their son's talent and they enrolled him the children's theatre. Since 2013 the boy has been a student of this theatre and also provides assistance to his friends who forgot the their lines.

Discovering the synaesthesia phenomenon in a 10-year-old boy with Asperger Syndrome is a confirmation of the hypothesis that there can be an even bigger number of individuals experiencing this phenomenon in whom it has not been diagnosed so far. These individuals are usually unaware of the

fact that the sensations they experience on an everyday basis, are something unusual, different from the rest of the society. Also, individuals from the nearest environment, parents, brothers and sisters or friends usually are not aware of that unless they begin to become fascinated with their children's world and, based on their observations, register at the same time their certain characteristic dissimilarities (afflictions). It was like this in the case of the discussed boy. His mother, wanting to know the specificity of the dysfunction which was found in the child, came across. Daniel Tammet's autobiography, in which the author described the synaesthesia phenomenon experienced personally (2010, p. 4). The mother, noticing the resemblance of symptoms in his own son, asked him if he associates his favourite number to him with some colour. Because the boy's favourite colour was blue since his early childhood, she was not surprised by the fact that her son sees his favourite number in the blue colour. Specifying her questions the mother found out consequently that the boy mentioned straight away other colours associated with the numbers presented to him. The situation was similar with the letters of the alphabet. In consequence of the questions he was asked the boy discovered that also he associated some sequences, days of the week, or names of months with definite colours. All the associations were exactly recorded. Assuming the probability that the boy might show inclinations to confabulations, after one year the questions for associations were repeated. It appeared that the results obtained a year earlier were repeated in almost 100% and the answers were identical. Slight changes occurred only in three cases and referred only to shades or the same colour. As a result of the obtained data, the associations occurring in the investigated boy are presented below (Table 1).

Table 1. Number synaesthesia

| NUMBERS | | | |
|---------|----------------|--------|--------------|
| NUMBER | ASSOCIATION | NUMBER | ASSOCIATION |
| 0 | White | 5 | Yellow |
| 1 | Grey | 6 | Black |
| 2 | Blue | 7 | Violet |
| 3 | Red | 8 | Darkly green |
| 4 | Brightly green | 9 | Orange |

Source: the author's study

Table 2. Letter-colour synaesthesia (letters of the alphabet)

| LETTERS | | | | | |
|---------|-------------|--------|-------------|--------|----------------------------|
| LETTER | ASSOCIATION | LETTER | ASSOCIATION | LETTER | ASSOCIATION |
| A | Red | J | Grey | R | Red |
| B | Green | K | Yellow | S | Blue |
| C | Orange | L | Grey | T | Violet |
| D | Green | Ł | Grey | U | He does not see any colour |

| | | | | | |
|---|--------|---|----------------------------|---|--------------|
| E | Orange | M | Darkly pink | V | Light brown |
| F | Grey | N | Light pink | W | Violet |
| G | Black | O | White | X | Dark brown |
| H | Yellow | P | Pink | Y | Orange |
| I | White | Q | He does not see any colour | Z | Light orange |

Source: the author's study

Table 3. Word-colour synaesthesia (days of the week)

| DAYS OF THE WEEK | | | |
|------------------|-------------|----------|-------------|
| DAY | ASSOCIATION | DAY | ASSOCIATION |
| Monday | Orange | Thursday | Dark green |
| Tuesday | Light blue | Friday | Yellow |
| Wednesday | Red | Saturday | Black |
| | | Sunday | Violet |

Source: the author's study

Table 4. Word-colour synaesthesia (names of months)

| NAMES OF MONTHS | | | |
|-----------------|------------------|-----------|--------------|
| MONTH | ASSOCIATION | MONTH | ASSOCIATION |
| January | Blue and white | July | Light orange |
| February | Dark blue | August | Dark orange |
| March | Pink | September | Light brown |
| April | Yellow and green | October | Violet |
| May | Red | November | Dark violet |
| June | Dark orange | December | Dark blue |

Source: the author's study

As can be noticed, the characterization of the above associations allows one to claim that the investigated boy experiences mostly the linguistic synaesthesia. Within this type of synaesthesia one observed the grapheme-colour synaesthesia, concerning associations with letters and numbers as well as the phoneme-colour synaesthesia concerning the names of days of the week and months. While analysing the results of this phenomenon in the boy one observed that letters of the Polish alphabet, such as: A, E, L, S, O, Z, are associated in the manner suitable for letters A, E, L, S, O, Z. The advantage of the grapheme-colour synaesthesia in experiencing this phenomenon in the investigated boy is shown by the fact that both the letter "O" and the number "0" are associated with the same colour. A question arises whether the graphic record of numbers "2" and letters „S" are similar to each other if the boy sees them in the same colour. It may be so because the letter "B" and the number "8" are similarly seen, as well as the letter "G" and the number "6". However, based on the analysis of the gathered data it can be noticed that associations of the same colours with numbers or with letters not having too much in common,

as e.g. the number “3” and the letter “A” are associated with the red colour. Moreover, it seems puzzling why the boy has no associations in two cases, i.e. letters Q and U.

After the exact analysis of associations concerning the sequence of linked sensations of names of days of the week, it was noticed that apart from Monday, the next days of the week are associated with the same colours as numbers, beginning from “2”. Therefore, if Tuesday is the second day of the week then it is associated in the same way as the number “2”, Wednesday is the third day of the week, so it is associated in the same way as the number “3”. A question arises what about Monday, why it is not grey as the number “1” but it is orange as the number “9”. When the boy was asked this question, he answered: „I do not know it”.

Moreover, when analysing the observed indications of the synaesthesia phenomenon in the investigated boy, the researchers succeeded in stating that he experienced the so-called chromesthesia, which meant that if a certain word begins with the letter seen as navy blue, then the entire word is seen in this colour. Therefore, it can be admitted that the frequency of a certain colour of words can favour the relationship with the general superiority of the set of certain colours which juxtapose in a sentence. This in turn can create certain circumstances (e.g. temporary ones) for linking sensorial expressions in the reception of other emitted signals from the environment or determine the level of the current emotional and psychological state, the quality of the psychical and mental state, the degree of motivation of the activity, the source of inspiration or/and creativity in the described boy. Individually, the appropriately strengthened skill of sorting experiences and coping with in such a "rainbow of associations" (e.g. training, experiencing, manipulation, inspirations) can prove to be a uniquely precious aid in obtaining by these individuals over average results of work, development of abilities, gradual obtaining achievements and creative successes.

CONCLUSIONS

The above fragmentary analysis of the synaesthesia phenomenon appearing in the investigated boy can be a confirmation of the research carried out by specialists in the field of disorders of the spectrum of autism. This research shows a relationship of the synaesthesia phenomenon with autism which is explained to be caused by untypical neuronal connections in the brain (Baron-Cohen S., Johnson D., Asher J., Wheelwright S., Fisher S.E., Gregersen P.K., Allison C., 2013). It is worth adding that EEG tests which the boy has been undergoing for several years evidence abnormalities in functioning of some areas of the brain. For this reason it is necessary to consider if those abnormalities ought to be diagnosed as negative ones or if it is not better to recognize them as insufficiently identified abnormalities which only distinguish the investigated boy from the general population. Here, it is worth quoting a

conversation between the boy's mother a neurologist who, explaining the sense of repeating and monitoring the investigation/out on the boy, stated that the record of certain waves in the EEG image of the examined boy showed explicitly that his cognitive abilities compared to the currently defined standard in the average scale of a five-year-old child outdistance with their level by 3 to 4 years. This would mean that the boy is on the level of a child older than him.

At present this boy shows deficits of attention and problems with the sense of direction, yet it can result also from a variety of transmission and codification of the experienced sensations as well as a variety of accumulation of practical knowledge experiences, limited in this background. Therefore, it would be vital and urgent to design a special individual development scheme for intellectual, motor and emotional activity for this case and continue further development and possibilities of using the synaesthesia phenomenon as strong positive side of the planned process of the boy's comprehensive education.

The analysis of the synaesthesia phenomenon, especially in individuals with disorders of the spectrum of autism can be helpful in practical functioning of these individuals in the course of their individual development as well as more explicit planning of their future. In the case of individuals with serious functioning problems, it can be an invaluable suggestion in areas of choosing one's career and way of life.

To conclude, it can be acknowledge that at the present stage it is necessary to maintain further debate and exchange of experience, first of all among the parents, because all the individual attempts to date are still scattered and far from integrated system-activities. Therefore, it is strongly necessary to develop cooperation in all environments interested in the welfare of individuals with autism, combined with an honest diagnosis of the existing state and a rational prognosis. Forecasting still belongs to the most neglected elements of rational support for individuals with the spectrum of autism.

REFERENCES

1. Baron-Cohen S., Burt L., Smith-Laittan F., Harrison J., Bolton P., 1996, *Synaesthesia: Prevalence and Familiarity*, Abstract in: *Perception* 25, p. 1073-1079.

<http://www.perceptionweb.com/abstract.cgi?id=p251073> [access: 29.05.2014].

2. Baron-Cohen S., Johnson D., Asher J., Wheelwright S., Fisher S.E., Gregersen P.K., Allison C., 2013, *Is synaesthesia more common in autism?*, *Molecular autism*, <http://www.molecularautism.com/content/4/1/40> [access: 26.05.2014].

3. Berkowska M., 2014, *When sounds have colours, and taste can be touched...*, <http://bioinfo.mol.uj.edu.pl/articles/Berkowska04> [access:

12.03.2014].

4. Biocca F., Kim J., Choi Z., 2001, *Visual Touch In Virtual Environments: An Exploratory Study of Presence, Multimodal Interfaces, and Cross-Modal Sensory Illusions*, „Presence”, MIT, vol. 10, No. 3, s. 247-265.

5. Cytowic R.E., 1995, *Synaesthesia: Phenomenology and neuropsychology*, PSYCHE: An Interdisciplinary Journal of Research on Consciousness, 2(10), Washington, <http://www.theassc.org/files/assc/2346.pdf> [access: 06.05.2014].

6. Cytowic R.E., 1997, *Synaesthesia: Phenomenology and neuropsychology - A Review of Current Knowledge*, w: Baron-Cohen S., Harrison J., (red.), *Synaesthesia: Classic and contemporary readings*, Cambridge, MA: Blackwell, p.17-42.

7. Cytowic R.E., 2002, *Synaesthesia: A Union of the Senses*, Second edition, Institute of Technology, Massachusetts.

8. Cytowic R.E., Eagleman D. M., 2009, *Wednesday is indigo blue. Discovering the Brain of Synaesthesia*, London.

http://mitpress.mit.edu/stes/default/files/titles/content/978026516709_sch0001.pdf [access: 26.05.2014].

9. Gage J., 2010, *Colour and meaning: Art, science and symbolism*, Holzman J., Żakiewicz A. (transl.), Universitas, Cracow.

10. Harrison J.E., Baron-Cohen S., 1997, *Synaesthesia: Classic and Contemporary Readings*, Oxford: Blackwell Publishing.

11. Jakubowska J., 2012, *Of colour and meaning*, Dialogues and diagnoses, *Aesthetics and Criticism* 24(1), p. 231-234.

12. Migut M., 2014, *Perception of music*, Psychology of music - Seminar, Psychology Department, The University of Warsaw.

http://www.psychologia.pl/mmigut/PMuz3_%20PERCEPCJAmuzyki.pdf [access: 12.03.2014].

13. Mróz E., Rząsa J., 2011, *Differences in perception of the world through senses. Blind and synesthetes*, *Cognitivist Yearbook* V/2011, p. 143-149.

14. Locke J., 1955, *Considerations concerning the human mind*, II, PWN Publishing House, Cracow

15. Ramachandran V.S., Hubbard E.M., 2001a, *Synaesthesia - A Window into Perception, Thought and Language*, in: *Journal of Consciousness Studies* 8(12), s. 3-34.

16. Ramachandran V.S., Hubbard, E.M., 2001b, *Psychophysical investigations into the neural basis of synaesthesia*, *Proceedings of the Royal Society of London*, B. 268, s. 979-983.

17. Rogowska A. 2002, *Relationships of synaesthesia with music*, *Music. The Quarterly of the Art Institute of the Polish Scientific Academy*, 2002, XLVII, 1(184): 85-95

18. Rogowska A., 2004, *Are synesthetes among us?*, *Model Teaching*, p.

29-49.

19. Sacks O., 2009, *Musicophilia. Tales about music and the brain*, Zysk i S-ka (Publishing House), Poznań.

20. Senderecka M., 2006, *Synaesthesia - from psychophysiological research to philosophical implications*, in: Wszolek, S., Janusz R., (eds.), *Challenges of rationality*, WAM Publishing House, Cracow, p. 259-278.

21. Sidorowska I., 2011, *Cognitive implications of synaesthesia*, in: *Neurocognitivism in Pathology and Health 2009-2011*, Symposia 1, Yearbook of Pomeranian Medical Academy in Szczecin, PUM, Szczecin, p. 171-175.

22. Szperlik E., 2012, Scent and colour of words, i. e. of attempts of intersemiotic translation and synaesthesia in works by Damir Miloš: Smetlar and White Clown, "Poznań Slavistic Studies" 2. Poznań 2012. Adam Mickiewicz University Press, p. 313-331.

23. Tammet D., 2010, *I was born on a blue day*, Mysiorksa M., (transl.), Black Publishers, Wołowiec.

24. Zieliński M., 2000, *Symbol in paintings by Zdzisław Beksiński*, UW, <http://www.google.pl/search?q=Marcin+Zieli%C5%84ski+%2B+symbol+w+malarstwie+zdzis%C5%82awa+beksi%C5%84skiego+uniwersytet+warszawski> [access: 18.03.2014].

Резюме

В статье дана попытка характеризовать явление синестезии и показать его связь с РАС (расстройствами аутистического спектра.) В первой части статьи внимание было обращено на объяснение явления, основанного на биологических принципах, а также представлены некоторые типы синестезии. Во второй части статьи представлены психологические профили определенных людей, которые испытали явление синестезии, Основное внимание, однако, автор уделил доказательству связи между синестезией и аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, тематическое исследование, синестезия

Түйін

Мақалада синестезия құбылыстарын сипаттау және оның АСБ-мен (аутистикалық спектр бұзылыстарымен) байланысын көрсету талпынысы берілген. Мақаланың бірінші бөлімінде биологиялық қағидаларға негізделген, құбылысты түсіндіруге көңіл аударылған, сонымен қатар синестезияның кейбір типтері берілген. Мақаланың екінші бөлімінде синестезия құбылыстарын сезінген, белгілі бір адамдардың психологиялық профильдері көрсетілген. Автор синестезиямен аутизм арасындағы байланысты дәлелдеуге ерекше назар аударған.

Түйін сөздер: аутизм, тақырыптық тексеру, синестезия.

УДК 378.091

ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНО-МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПРИ РЕТИНОПАТИИ НЕДОНОШЕННЫХ

Г.А.Абаева к.п.н., доцент, зав.кафедрой специальной и социальной педагогики . РГП «Казахский государственный женский педагогический университет» Алматы,, Республика Казахстан (050000, Алматы, ул Айтеке би 99), e-mail: abaeva70@bk.ru

В статье приведены результаты собственных исследований предметно-моторных функций детей раннего возраста с ретинопатией недоношенных. По результатам исследования были выявлены особенности формирования манипулятивно-предметной деятельности детей при ретинопатии недоношенных и условия их компенсаторного использования в психолого-педагогической коррекции сенсорно-перцептивного и когнитивного развития детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: дети нарушениями зрения, слепота, слабовидение, ретинопатия недоношенных, ранний возраст, ранняя коррекционная поддержка, специальные организации образования.

Основы будущей личности, предпосылки физического, умственного, психического развития ребенка формируются в раннем дошкольном возрасте. Наиболее интенсивно ребенок развивается от рождения до трех лет. И если в этом период не стимулировать развитие ребенка, то в дальнейшем наступает быстрое снижение познавательной активности. В этой связи роль зрительного анализатора для развития психических функций трудно переоценить, так как основная информация об окружающем мире поступает к человеку через зрительные каналы.

Зрение не есть сенсорный процесс, это еще и процесс видения. Зрение - не только оптический фотохимический процесс, наподобие того, который можно наблюдать в фотоаппарате, но в значительной мере процесс психологический. Таким образом, в зрительном процессе можно выделить три аспекта: вначале мир открывается в виде цвета и формы с присущей им изобразительной силой. Этой силе мы противопоставляем активность видения; возникающие при этом оптические феномены осознаются нами как люди и предметы, которые мы переживаем в форме и цвете. Это и есть второй аспект или второй компонент зрения. Третий аспект - это гармоничное отражение во взгляде всех переживаний, накопленных благодаря предшествующему опыту.

В последние годы во всем мире, в том числе и нашей республике, отмечается рост детей с врожденной слепотой и ретинопатией недоношенных. Это связано, прежде всего, с тем, что с 1993 года в Республике Казахстан по рекомендации ВОЗ плод с массой тела до 1-го килограмма и сроком беременности 22 недели рассматривается как живорожденный, при наличии у него соответствующих признаков: дыхания, сердцебиения, пульсации пуповины и др. Эти новорожденные характеризуются глубокой незрелостью всех жизненно важных систем

организма, которая проявляется в невозможности адекватного взаимодействия с окружающей средой.

В первые дни и недели жизни глубоко недоношенного ребенка врачи и родители озабочены сохранением его жизни. Однако позже возникает вопрос о том, будет ли ребенок нормально развиваться. По данным Г.В.Яцык и др. [1], 12% глубоко недоношенных детей имеют церебральный паралич, 2% – глухоту и 15% - задержку умственного развития. Многие из них имеют заболевания органа зрения (табл. 1). У таких детей патология зрения выявляется в 3-10 раз чаще, чем у доношенных детей [2]. Офтальмопатология недоношенных является одной из причин инвалидности по зрению.

Таблица 1

***Заболевания органа зрения у недоношенных и доношенных детей
(Richards S.C., 2000), %***

| <i>Заболевания</i> | <i>Недоношенные дети</i> | <i>Доношенные дети</i> |
|--------------------|--------------------------|------------------------|
| Миопия | 6 | 2 |
| Амблиопия | 4 | 0,1 |
| Страбизм | 10 | 2 |
| Анизометропия | 6 | 1,5 |
| Нистагм | 2,5 | 0,1 |

Наиболее часто у преждевременно родившихся младенцев развивается ретинопатия недоношенных (РН), особенно ее тяжелые формы, при которых происходит существенное нарушение зрительных функций (Парамей О.В., 1999; Фомина Н.В., 2000; Хватова А.В., Катаргина Л.А., 2002). Доля РН в общей структуре инвалидности вследствие заболевания органа зрения достигает 18% [3, 4].

Это тяжелое заболевание сетчатки и стекловидного тела развивается преимущественно у глубоко недоношенных детей, которые родились до полного созревания сосудов сетчатки.

В последнее десятилетие, несмотря на интенсивные клинические и экспериментальные исследования, офтальмологи признают, что механизм развития заболевания изучен не до конца. В основе заболевания лежит нарушение нормального образования сосудов сетчатки в результате действия множества различных факторов.

Причинами развития РН являются низкая масса тела и малый гестационный возраст. У детей с массой тела при рождении до 1500г РН развивается в 19-47%, до 1000 г – у 54-72%, до 750 г – до 90% (Хватова А.В., Катаргина Л.А., 2000). При гестационном возрасте на момент рождения до 32 недель РН выявляется у 12-30% младенцев, а менее 28 недель – у 30-40% [6]. Однако, как указывают авторы, причиной развития РН является не незрелость как таковая, а патология незрелости. Чем меньше масса младенца, тем существеннее причины невынашивания, обусловленные нарушениями внутриутробного развития, изменениями на клеточном и биохимическом уровне.

Несмотря на значительные достижения в выявлении и лечении РН, в настоящее время она стала одной из основных причин слепоты и слабовидения в раннем возрасте.

Снижение зрительных функций в раннем возрасте, возникшее в результате РН, отрицательно влияет на формирование перцептивных процессов и обуславливает своеобразие протекания психического и двигательного развития слепых и слабовидящих детей.

В исследовании Е.С. Кешишян и др. [7] проведен анализ психических и моторных навыков у 15 детей, рожденных с гестационным возрастом 26-30 недель и имеющих значительное нарушение зрения без признаков органического поражения ЦНС. Установлено, что в первые 6 месяцев жизни отставание в познавательном развитии соответствовало 2-3 возрастным срокам, однако после 6 месяцев скорректированного возраста скорость приобретения познавательных навыков увеличивалась, в основном за счет развития слухового анализатора, тактильных функций, взаимодействий «слух-рука».

Моторное развитие в целом соответствует таковому у детей аналогичного срока гестации. Однако эти дети труднее и позднее начинали самостоятельно стоять и ходить без опоры, им требовалось присутствие взрослых, у них гипертрофированно выражен «инстинкт следования».

В исследовании Е.А.Сергеенко и др. [8] сравнивалось моторное и когнитивное развитие 15 детей от 4 до 12 месяцев с 4-5 степенями РН и недоношенных детей без нарушения зрения. Обнаружено значительное отставание в моторном развитии детей с РН от детей с нормальным зрением. Наибольшее отставание детей с РН наблюдалось в пробах, в которых движения либо самоиницировались, либо инициировались звуковыми стимулами. В пробах позы и баланса, движений, инициированных тактильной стимуляцией, значительных различий не наблюдалось. В обеих группах выявлено устойчивое развитие моторной сферы детей.

В ряде исследований показано, что значительное количество детей с РН имеют неврологические нарушения: перинатальная энцефалопатия установлена у 75% детей, синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости – у 21,9, гипертонзионно-гидроцефальный синдром – у 50, синдром мышечной дистонии – у 25, детский церебральный паралич – у 15,6, задержка темпов психомоторного развития – у 50% [9].

Дети с глубоким поражением зрительной системы отставали от детей без поражений в когнитивном развитии. У детей с РН были продемонстрированы ослабленные реакции и высокая избирательность на звуковые стимулы. Отсутствие постоянной зрительной стимуляции приводило к существенному нарушению в регуляции поведения, что проявлялось в возрастании объема стереотипического поведения, снижения интереса к внешним объектам и социальной вовлеченности.

Авторы выделяют два основных препятствия на пути нормального развития двигательной и когнитивной сфер детей с нарушением зрения в результате РН. Первое касается более позднего развития сложных поведенческих систем на основе слухового анализатора. Второе связано с серьезными нарушениями регуляторных функций, которые не позволяют ребенку строить адекватное поведение. Влияние недостатка зрения на психомоторное развитие недоношенных детей проявляется в большей мере при сочетании нарушений зрения с органическим поражением ЦНС.

С целью исследования предметно-моторных функций детей раннего возраста с ретинопатией недоношенных нами было проведено экспериментальное исследование детей данной категории с 2,5 до 3 лет. В эксперименте участвовало 5 детей раннего возраста с ретинопатией недоношенных (табл 2).

Таблица 2.

Данные экспериментальной группы детей:

| Код | Имя ребенка | Возраст | Группа |
|-----|-------------|----------|----------|
| 01 | Алеша А. | 2,5 года | ясельная |
| 02 | Амаль К. | 3 года | ясельная |
| 03 | Гуляим И. | 2,5 года | ясельная |
| 04 | Ислам Т. | 2,7 года | ясельная |
| 05 | Эльзара Н. | 3,1 года | младшая |

По международной классификации лиц с нарушениями зрения все дети относились к группе с остаточным зрением и слабовидящим, у всех пяти ретинопатия недоношенных.

По остроте зрения с Vis до 0,1 насчитывался 1 ребенок, с Vis от 0,1 до 0,4 четверо. Диагнозы зрительного заболевания были следующие: гиперметропия слабая с астигматизмом, анофтальм слева; отслоение сетчатки .

Экспериментальное исследование состояло из двух частей:



Рисунок 1. Схема проведенного исследования

Предлагаемые задания рассчитаны на обследование детей 2 – 2,5 года, а также 2,5 – 3 лет.

Примечание. Для проведения обследования необходимо иметь по два детских столика и стульчика, а также: 1) желобок с мячиками; 2) три коробочки четырехугольной формы одинакового цвета, разные по величине, с соответствующими крышками; 3) две матрешки (трехсоставные); 4) две пирамидки – из трех и четырех колец (кольца одного цвета).

При анализе результатов обследования основное внимание надо уделять оценке возможностей ребенка в плане принятия помощи, т.е. его обучаемости.

Многие дети раннего возраста с отклонениями недостаточно владеют речью, поэтому предлагаемые задания имеют невербальную форму выполнения.

Задания предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня трудности, от наиболее простых до более усложненных. Отдельные задания дублируются, т.е. даются несколько заданий аналогичной трудности. Это делается для того, чтобы исключить некоторые привнесенные факторы, например необходимость проявления определенного мышечного усилия, которое для некоторых детей могло стать непреодолимым препятствием (разбор и складывание матрешки). Задания предполагают простое перемещение предметов в пространстве, где выявляются пространственные зависимости, соотнесение предметов по форме, величине.

Задания:

1. Положи мячик. Задание направлено на выявление практического ориентирования ребенка на величину, а также наличия у ребенка соотносящихся действий.

Оборудование: 2 разные по величине коробочки круглой формы одного цвета с соответствующими крышками; 2 мячика, разных по величине.

Проведение обследования. Перед ребенком кладутся две коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Экспериментатор кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку.

Обучение. Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывает большую коробку, а маленькой крышкой - маленькую коробку.

После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.
Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, способы выполнения – ориентировка на величину, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к своей деятельности, результат.

2. Разборка и складывание матрешки.

Задание направлено на выявление уровня развития практического ориентирования, ориентирования на величину предметов, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

Оборудование: две двухсоставные матрешки.

Проведение обследования. Педагог дает ребенку двухсоставную матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать ее. Если ребенок не справляется самостоятельно, проводится обучение.

Обучение. Экспериментатор берет еще одну двухсоставную матрешку, раскрывает ее, обращая внимание ребенка на матрешку-вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, понимание указательного жеста, наличие соотносящих действий, результат.

3. Разборка и складывание пирамидки.

Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практического ориентирования на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

Оборудование: пирамидка из трех колец.

Проведение обследования. Педагог предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку собрать ее.

Обучение. Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, учет величины колец, обучаемость, отношение к деятельности, результат.
 Результаты проведенного обследования оценивались в баллах (табл. 3).

Таблица 3

Количественно-качественная характеристика результатов обследования:

| Баллы | Количественно-качественная характеристика | Уровень |
|-------|---|---------|
|-------|---|---------|

| | | |
|---------|---|---------------|
| 4 балла | Ребенок сразу понял задание; выполнил задание и при этом использовал соотносящие действия; заинтересован в конечном результате. | Высокий |
| 3 балла | Ребенок сразу принял задание, но трудности возникли при выполнении соотносящих действий (не мог соотнести уголки крышки с коробочкой); заинтересован в результате своей деятельности; после обучения задание выполняет. | Средний |
| 2 балла | Ребенок не понял задание; после обучения стремится к достижению цели, но у него нет соотносящих действий; к конечному результату безразличен; самостоятельно задание не выполняет, не проявляет активности. | Ниже среднего |
| 1 балл | Ребенок не понял задание, не стремится к цели; после обучения – не понимание задания. | Низкий |

В ходе исследования были получены следующие данные, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Результаты выполнения заданий детьми с нарушениями зрения

| | 1-ое задание | 2-ое задание | 3-е задание | Итого |
|------------|--------------|--------------|-------------|-------|
| Алеша А. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Амаль К. | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Гуляим И. | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Ислам Т. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Эльзара Н. | 2 | 1 | 1 | 4 |

В результате проведенного исследования, было отмечено, что среди детей экспериментальной группы не было ни одного ребенка получившего 4 балла. Только один ребенок показал достаточно высокий уровень выполнения заданий. Двое из пяти более менее справились с заданием при обучении и еще двое показали низкий уровень выполнения заданий.

Таким образом, мы видим, что первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у детей с РН после 2,5 лет, что позже нормы примерно на 8- 12 месяцев. К 3-м годам жизни еще не у всех бывает сформированной и становится ведущей собственно предметная деятельность. Тем не менее, предпосылки для предметной деятельности уже имеются. Дети начинают понимать функциональное назначение предметов и выполняют с ними наиболее простые и часто используемые в их практике действия.

Однако специфика развития предметных действий у детей с ретинопатией недоношенных раннего возраста заключается в значительно более медленном темпе их формирования, диспропорциональности между пониманием функционального действия и его практическим выполнением. У детей длительное время сохраняются недифференцированные движения, слабая ориентировка в пространстве. Трудности преодоления этих недостатков в развитии во многом связаны с тем, что способы компенсации их еще не являются достоянием ребенка раннего возраста, компенсаторные возможности ребенка на этой стадии развития очень ограничены.

При формировании предметной деятельности проявляется тесная зависимость психического развития ребенка с нарушением зрения от обучения: она не формируется спонтанно и самостоятельно и может стать условием для компенсаторного ее использования в том случае, когда ребенок будет обучен всем ее элементам.

Сбор анамнестических данных и наблюдения также показывают, что часто дети с РН имеют не только более выраженную задержку сенсомоторного развития по сравнению с детьми без сенсорного дефекта, но и вторичную возникающую на этом фоне задержку в эмоционально-волевом и когнитивном развитии ребенка. Это выражается в запоздалом формировании фиксации взгляда к 4,5-5 месяцам, прослеживании за игрушкой к 5-5,5 месяцам, в позднем появлении комплекса оживления, зрительно-моторной координации, манипулятивной игры.

У подавляющего большинства детей наблюдается недоразвитие экспрессивной речи, которое выражается в запоздалом появлении вокализации, бедности гуления и спонтанного самоговорения, позднем появлении лепета, слов, фразовой речи. Нарушение речевого развития еще больше приводит к социальной дезадаптации малыша.

На третьем году отмечается задержка приобретения познавательных навыков за счет дефицита внимания с гиперактивностью, задержка речевого развития, более явные нарушения эмоционально-волевой сферы. Эмоциональные расстройства проявляются недостаточной коммуникативностью, эмоциональной лабильностью, отрицательными эмоциями аффективного характера, невротическими реакциями. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания проявляется преждевременным прерыванием занятий, частой сменой одной деятельности на другую, чрезмерной нетерпеливостью, неусидчивостью.

Таким образом, снижение зрительных функций у детей до 3 лет отрицательно влияет на их психическое и двигательное развитие. Успех психолого-педагогической коррекции сенсорно-перцептивного и когнитивного развития детей с нарушением зрения во многом зависит от знания механизмов зрительного восприятия и закономерностей их формирования в онтогенезе.

1. Яцык Г.В. Руководство по неонатологии. Практическое пособие. М., 2008.

2. Noonan C.P., Clarc D. I. Trends in the management of stage 3 retinopathy of prematurity. // Br. J. Ophthalmol. – V.80. – P. 278–281. Capone A.Jr., Trese M.T. Stage 5 Retinopathy of prematurity: Then and Now. Retina 2006; 26: 721-723.

3. Парамей О.В., Захарченко А.В., Валявская М.Е. Восьмилетний опыт криолечения активной ретинопатии недоношенных: тактика ведения больных и результаты. // Вестн. офтальмол.– 2005.– №2.– с.34–38

4. Хватова А.В., Катаргина Л.А., Дементьева Г.М., Коголева Л.В., Фролова М.И., Скрипец П.П. Эффективность выявления и профилактического лечения ретинопатии недоношенных. // Вестн. офтальмол.–2000.– №5.– с.34–37.

5. Фомина Н.В., Сайдашева Э.И. О лазерном лечении активной фазы ретинопатии у недоношенных детей в Санкт–Петербурге.//Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 70–летию основания кафедры детской офтальмологии «Современные проблемы детской офтальмологии».– Санкт–Петербург.– «Пиастр».– 2005.– с.183–184.

6. Катаргина Л.А., Хватова А.В., Коголева Л.В., Денисова Е.В. Проблемы и перспективы профилактического лечения ретинопатии недоношенных. // Вестн. офтальмол.– 2005.– №2.– с.38–41.

7. Материалы авторского обучающего семинара Е.С. Кешишян «Ребенок первого года жизни - физиология и патология».

8. Сергеенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

9. Chan-Kai B.T., Lauer A.K. Transconjunctival, sutureless 25- Gauge lens sparing vitrectomy for stage 4 retinopathy of prematurity-related retinal detachments. Retina 2009; 29: 854-859.

Түйін

Ұсынылған мәтінде шала туылғандық себебінен ретинопатияға ұшырыған көру қабілеті терең зақымдалған ерте жастағы балалардың заттық-моторлық аясының ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеудің нәтижесі бойынша ерте жастағы көруінде мүкістігі бар балалардың заттық-манипулятивтің іс-әрекетінің ерекшеліктері мен компенсаторлық мүмкіндіктері анықталады

Түйін **сөздер:** бала-шағалар көрудің бұзушылықтарының, соқырлық, слабовидение, недоношенных ретинопатиясының, ерте возраст, ерте коррекция сүйеніш, білімнің арнаулы ұйымдары

Summary

In this article are represented results of own research of the function of manipulation of Visual impairment of early age children. The results of investigation was identified peculiarities of formation the subject – manipulative and cognitive activities for children with retinopathy of premature infants.

Keywords: children sight violations, blindness, slabovideniye, retinopathy prematurely born, early age, early correctional support, special organizations of education.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ БЫТОВЫХ,
КОММУНИКАТИВНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СПОСОБОВ
ДЕЙСТВИЙ В ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ СИТУАЦИЯХ У ДЕТЕЙ С
ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Д.Н. Забелич - заместитель директора государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Минского района», аспирант научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск

diana.zabelich@mail.ru

Статья посвящена анализу результатов исследования сформированности бытовых, коммуникативных и поведенческих способов действий в жизненно важных ситуациях у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, обучающихся в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями; способы деятельности; коммуникативные, бытовые, поведенческие способы деятельности; жизненные компетенции; субъектно-поведенческая компетенция; компетенция личной безопасности

Дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями включены в систему специального образования и обучаются в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) или на дому. Данная категория детей имеет два и более выраженных нарушения физического и (или) психического развития, в том числе интеллектуальную недостаточность умеренной, тяжелой или глубокой степени.

Приоритетной формой получения образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является обучение в ЦКРОиР совместно с коллективом сверстников. При такой организации

обучения дети имеют возможность проживать в семье и обучаться в учреждении образования, получая не только обучение, но и общение.

Целью обучения данной категории детей является социализация и интеграция в общество. Таким образом, у ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями необходимо сформировать способность вступать в социальное взаимодействие и адекватно действовать в жизненно важных ситуациях.

Нами были определены направления жизнедеятельности, в которых у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями необходимо сформировать способность и готовность действовать.

1. Бытовое направление предполагает овладение доступными умениями по самообслуживанию, а так же формирование способности выполнять простейшие бытовые действия для удовлетворения жизненных потребностей.

2. Коммуникативное направление предполагает формирование у ребенка готовности к социальному взаимодействию, и осуществление коммуникации при помощи доступных ему вербальных и невербальных средств.

3. Субъектно-поведенческое направление предполагает формирование у ребенка адекватных поведенческих способов действий в различных жизненных ситуациях.

4. Учитывая, что при расширении социального окружения и жизненных горизонтов у ребенка возможно столкновение с ситуациями, которые могут угрожать его здоровью или жизни, нами так же было выделено направление безопасной жизнедеятельности, предполагающее формирование способности участвовать в обеспечении своей безопасности – распознавать опасные для себя ситуации, сообщать о них взрослым и, насколько возможно, уклоняться от них.

Каждое из направлений включает в себя соответствующие жизненные ситуации, в которых ребенку необходимо научиться действовать с максимально возможной степенью самостоятельности.

Нами было проведено исследование с целью определить, насколько дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями способны действовать в реальных жизненных ситуациях, соответствующих ранее выделенным направлениям: бытовом, коммуникативном, субъектно-поведенческом и направлении безопасной жизнедеятельности.

А. Н. Коноплёвой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской и др. способность и готовность действовать в реальных жизненных ситуациях определялась как овладение жизненными компетенциями [2]. Таким образом, учитывая наиболее важные направления жизнедеятельности детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, можно выделить жизненные компетенции данной категории детей: *бытовую, поддерживающе-коммуникативную, субъектно-поведенческую и компетенцию личной безопасности.*

В рамках проводимого исследования мы предполагали определить способность детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях в рамках жизненных компетенций: поддерживающе-коммуникативной, бытовой, субъектно-поведенческой, компетенции личной безопасности.

В исследовании приняли участие 34 ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, обучающиеся в 1 - 4 классах пяти государственных центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Методика проведения данного исследования включала выполнение обучающимися заданий, представляющих собой жизненно важные ситуации, составленные на основе авторской методики в соответствии с программными требованиями образовательных областей «Основы жизнедеятельности» (Т.В. Лисовская), «Коммуникация» (Т.В. Лисовская, И.Г. Номовир) [5]. Предъявляемые задания предполагают применение детьми определенных способов действий в разных жизненных ситуациях.

Исследование проводилось в индивидуальной форме в присутствии знакомых взрослых (родителей, педагогов) следующим образом:

- наблюдение за действиями детей в обстановке ЦКРОиР в естественных условиях;
- наблюдение за действиями детей в смоделированных жизненных ситуациях.

Для выявления сформированности способов действий в рамках направлений жизнедеятельности детям предлагалось *4 серии заданий.* Определялось, как ребенок действует, сформированы ли у него определенные алгоритмы действий в определенной жизненной ситуации по следующим показателям:

- достижение поставленной цели;
- способы достижения этой цели;
- принятие помощи;
- эмоциональная реакция на успешность или неуспешность.

Детям предлагались следующие виды помощи:

- поэтапная инструкция;
- образец выполнения действия;
- выполнение действия совместно со взрослым.

На данной основе нами были разработаны критерии сформированности способов действий в рамках жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями:

- успешность выполнения задания;
- степень самостоятельности;
- принятие помощи.

Показатели сформированности компетенций:

- выполнение заданий самостоятельно по вербальной инструкции;
- выполнение задания с вербальной помощью в виде поэтапной инструкции;
- выполнение задания по образцу;
- выполнение задания совместно со взрослым.

Оценивалось выполнение заданий при помощи бальной системы.

0 баллов – невыполнение задания.

1 балл – ребенок приступает к выполнению, но не справляется даже с помощью взрослого.

2 балла – ребенок частично выполняет задание с помощью совместных действий со взрослым.

3 балла – ребенок частично выполняет задание с помощью взрослого по образцу и поэтапной инструкции.

4 балла – ребенок полностью справляется с заданием с помощью взрослого.

5 баллов – ребенок справляется с заданием самостоятельно.

Первая серия заданий выявляла способности к социальному взаимодействию в рамках *поддерживающе-коммуникативной компетенции*.

Задание 1.

Инструкция: Вариант 1 (для говорящих детей): «Как тебя зовут?»
Вариант 2: ребенка зовут по имени, выясняется, знает ли ребенок свое имя. Выявляется реакция на имя (вербальная или невербальная).

Задание 2.

Инструкция «Позови маму (папу, педагога...»).

Выявляется способность позвать взрослого вербальным или невербальным способом.

Задание 3.

Инструкция: «Позови друга» (Например, позови Витю). Выявляется способность позвать знакомого ребенка вербальным или невербальным или невербальным способом.

Задание 4.

Инструкция: «Попроси позвонить маме».

Задание 5.

Наблюдается, может ли ребенок сообщить, хочет ли он в туалет.

Вторая серия была призвана выявить способности к самообслуживанию и выполнению простейших бытовых действий в рамках *бытовой компетенции*.

Задание 1.

Инструкция «Одень (сними) варежки».

Задание 2.

Инструкция: «Расстегни пуговицу (попроси расстегнуть пуговицу)».

Задание 3.

Инструкция: «Положи шапку (другую вещь) в шкафчик».

Задание 4.

Выявляется способность самостоятельно пить из чашки, есть ложкой.

Задание 5.

Инструкция: «Расчешись». (Оборудование: расческа, зеркало). Предполагается, что ребенок причешется расческой.

Задание 6.

Инструкция: «Вымой руки». (В умывальной комнате. Оборудование: мыло твердое и жидкое, полотенце). Предполагается, что ребенок самостоятельно пойдет и вымоет руки либо покажет взрослому, куда его нужно доставить и выполнит мытье рук).

Задание 7.

Инструкция: «Разложи ложки» (перед обедом на одном столе для каждого ребенка).

Задание 8.

Инструкция «Вытри стол» (после еды или рисования). На столе только вода, краска. Предполагается, что ребенок вытрет стол тряпкой одной рукой.

Третья серия заданий была призвана выявить способности к поведенческим способам действий в рамках *субъектно-поведенческой компетенции*.

Задание 1.

Стол грязный. Ребенку предлагается любое интересное занятие за этим столом. Выявляется возможность осознания ребенком, что стол грязный; необходимости вытереть его (ребенок может показать, что ему

неприятен грязный стол; попросить взрослого убрать на столе; самостоятельно убрать).

Задание 2.

Инструкция «Мальчик плачет, пожалей его».

Задание 3.

Инструкция: «У девочки день рождения. Поздравь ее».

Задание 4.

В группу заходит знакомый взрослый (пришел воспитатель на смену). Выявляется готовность поздороваться с пришедшим.

Задание 5.

Выявляется, может ли ребенок поздороваться с незнакомым взрослым, пришедшим в группу.

Задание 6.

Инструкция: «Угости друга конфетами».

Задание 7.

Принесли обед. Инструкция: «Позови детей кушать».

Четвертая серия заданий определяла способности к поддержанию собственной безопасности, соблюдению правил безопасной жизнедеятельности в рамках *компетенции личной безопасности*.

Задание 1.

Выявляется, может ли ребенок показать или сообщить, если у него что-нибудь болит

Задание 2.

Выявляется способность воспользоваться салфеткой для вытирания лица после еды.

Задание 3.

На полу разлита вода. Выявляется способность сообщить взрослому об этом; попросить вербальным или невербальным способом убрать воду.

Задание 4.

Инструкция «Попроси закрыть окно (закрыть дверь)».

Задание 5.

Инструкция: Вариант 1: «Включи свет». Вариант 2: «Попроси включить свет».

Задание 6.

Ребенку предлагается грязное (явно грязное) яблоко. Предполагается, что ребенок вымоет его либо попросит взрослого.

Всего для выполнения было предложено 26 заданий.

Преобладание баллов 1-2 в оценке результатов выполнения заданий оценивалось нами как низкий уровень сформированности способов действий в рамках жизненных компетенций, балла 3 – как средний, и баллов 4-5 – как высокий уровень.

Анализ результатов исследования позволяет говорить о следующем. Часть детей справляются самостоятельно либо с небольшой помощью взрослого с заданиями, представляющими собой выполнение простых бытовых или коммуникативных действий. То есть тех, которые знакомы детям по опыту, часто выполняются дома и в учреждении образования.

Например, 52,9% детей знают свое имя, отзываются на него. 29,4% обследованных могут позвать знакомого ребенка (одноклассника) вербальным или невербальным способом. Сообщить взрослому о потребности воспользоваться туалетом могут 32,2% детей.

Однако у большей части детей не сформированы коммуникативные способы действий, они не вступают во взаимодействие даже при наличии физических возможностей (рис.1).

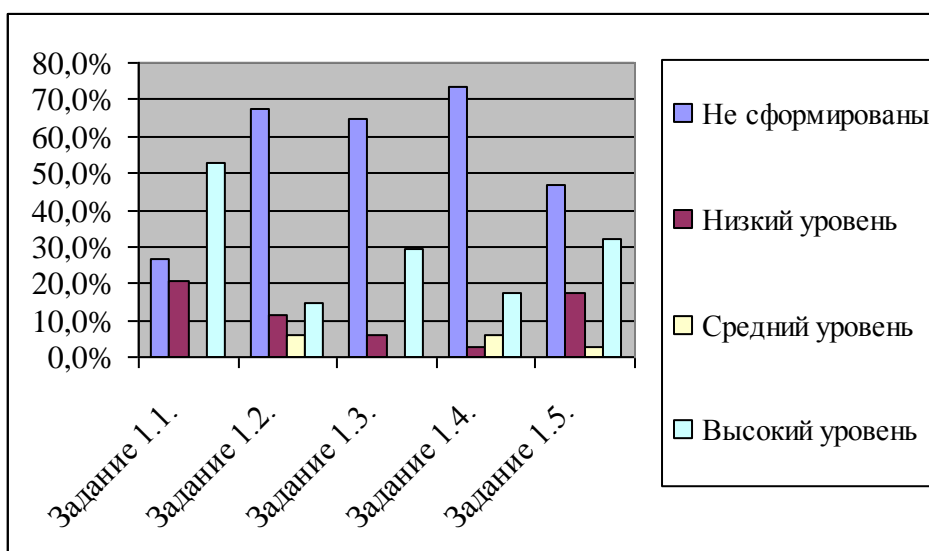


Рисунок.1 Результативность выполнения заданий первой серии

При выполнении заданий, выявляющих сформированность способности действовать в часто встречающихся бытовых ситуациях, дети часто не приступали к выполнению и ожидали помощи взрослого. Однако многие дети справлялись с заданиями, направленными на самообслуживание. Так, 38,2% обследованных могли по инструкции взрослого снять головной убор, положить его в шкафчик либо попросить об этом взрослого (35,2%). Самостоятельно выпить предложенный напиток могут 41,1% детей.

Вместе с тем большая часть детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями не справлялась с выполнением заданий по обслуживанию себя даже с помощью взрослого (рис.2).

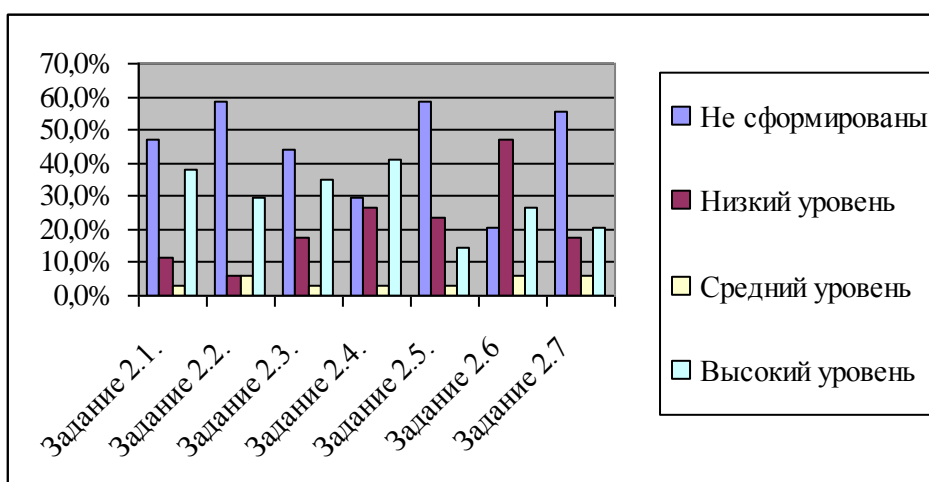


Рисунок.2 Результативность выполнения заданий второй серии

Наименее сформированы у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями поведенческие способы действий (рис.3) и алгоритмы действий в рамках обеспечения личной безопасности (рис.4).

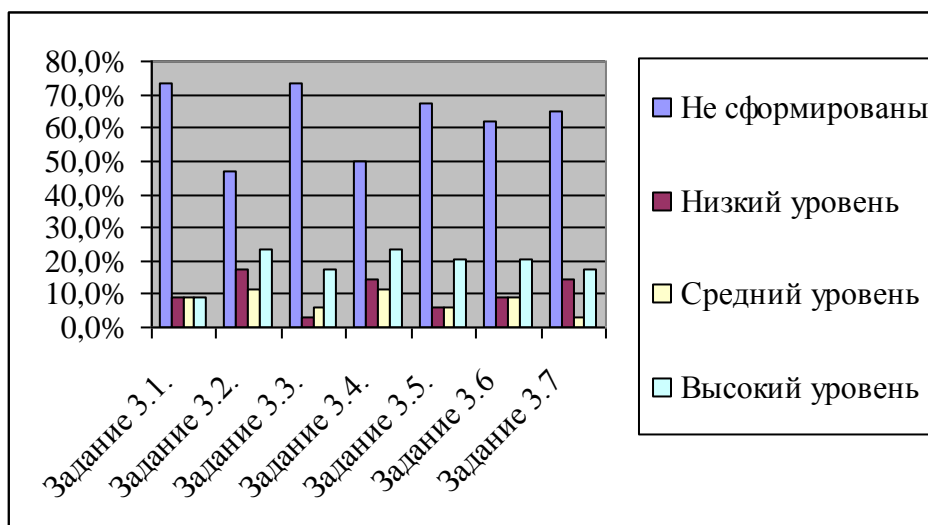


Рисунок.3 Результативность выполнения заданий третьей серии

Так, например, из тридцати четырех обследованных детей только шестеро (17,6%) могут вербально сообщить взрослому, что у них что-то болит или показать это при помощи мимики, жестов. 64,7% обследованных не могут сообщить взрослому о подобной проблеме.

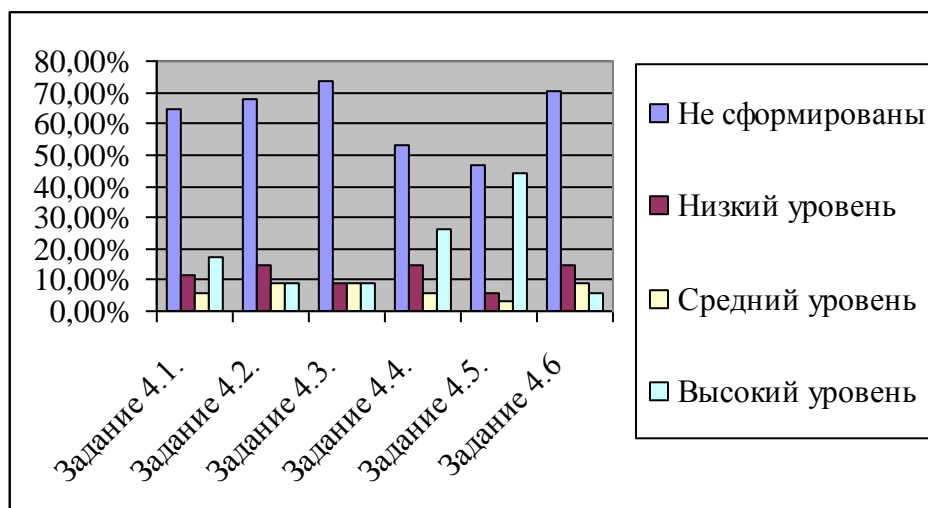


Рисунок.4 Результативность выполнения заданий четвертой серии

И нами, и педагогами, принимавшими участие в предъявлении заданий, было отмечено следующее: даже те дети, которые приступали к выполнению заданий четвертой серии, не воспринимали предъявляемые ситуации, как опасные. Данные ситуации могли вызывать дискомфорт

только своей необычностью (например, разлитая вода на полу – обычно так не бывает).

Нам представляется, что низкий уровень овладения способами действий в рамках субъектно-поведенческой компетенции и компетенции личной безопасности обусловлен тем, что взрослые (родители и педагоги) на данный момент не в полной мере осознают необходимость обеспечения возможности быть самостоятельным для ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Данные опроса родителей и педагогов показывают, что овладение детьми поведенческими способами действий и алгоритмами действий, направленными на обеспечение собственной безопасности, являются востребованными.

Так, по результатам анкетирования семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, на второе место по значимости после формирования навыков самообслуживания (47,9%) большинство родителей поставило умение правильно вести себя в различных ситуациях (27,3%). Во многом это может быть связано с тем, что семьи с детьми, имеющими тяжелые и множественные психофизические нарушения, ведут достаточно активный образ жизни (это отметили 73,9% семей). Дети постоянно находятся в мобильном социуме, где поведенческие способы действий являются важной частью социальной адаптации. Поэтому так же необходимо научить ребенка определять опасные для него ситуации (так считают 86,3% родителей) [1].

Таким образом, с одной стороны, формирование бытовых, коммуникативных, поведенческих способов действий в реальных жизненных ситуациях необходимо для расширения жизненного и социального пространства детей. С другой стороны, предварительные результаты исследования показывают, что на данный момент дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями не владеют способами действий в большинстве жизненных ситуаций, связанных с осуществлением социального взаимодействия и обеспечением личной безопасности.

Поэтому необходима разработка методики формирования субъектно-поведенческой компетенции и компетенции личной безопасности у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

1. Забелич, Д. Н. Основные направления в работе педагогов как реализация образовательного запроса родителей детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями / Д. Н. Забелич // Вестник МГИРО. – 2014. - №2. – С. 3 – 6.
2. Коноплёва, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лецинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. - № 3. – С. 3 – 9.
3. Лецинская, Т.Л. Инновационные подходы в образовании детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лецинская // Специальная адукацыя. – 2008. – №1. – С. 35 – 40.
4. Логинова, Е.Т., Лисовская, Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Е.Т. Логинова, Т.В. Лисовская – "ХАБАРШЫ-ВЕСТНИК Казахского Национального педагогического университета им. Абая". "Арнайы педагогика сериясы – серия "Специальная педагогика" № 2(37), 2014. – С. 67–72.
5. Учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: I – IV классы / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Народная асвета, 2007. – 128 с.

Summary

This article analyzes the results of the study communication, household, behavioral methods of action in vitally important situations at children with severe and multiple mental and physical disorders, who are studying in the special education and rehabilitation center.

Keywords: children with severe and multiple mental and physical disorders; methods of action; communication, household, behavioral methods of action; subject-behavioral competence, competence of personal safety.

Түйін

Мақала түзете-дамыта оқыту және оналту орталығында білім алатын, көптеген терең психофизикалық бұзылыстары бар балалардың өмір сүруге қажетті тұрмыстық, ө-коммуникативті және жүріс-тұрыс іс-әрекеттер тәсілдерінің қалыптасуын зерттеу нәтижелерін талдауға арналған.

Түйін сөздер: көптеген терең психофизикалық бұзылыстары бар балалар, іс-әрекет тәсілдері, коммуникативті, тұрмыстық, жүріс-тұрыстық іс-әрекеттер тәсілдері, өмірлік компетенция, субъективті –жүріс тұрыстық компетенция, жеке қауыпсіздік компетенциясы.

**ПСИХИКАЛҚЫ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН (ПДТ) БАЛАЛАРДЫҢ
ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Л.Х.Макина, А.Д. Нұрланбекова - *Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті. Қазақстан Республикасы, Алматы қ/сы*
aigerim_d85@mail.ru

Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балалардың тұлға аралық қарымқатынас ерекшеліктері туралы айтылған. Психикалық дамуы тежелген балалардың ерік – жігер сферасының дамымауы олардың тәртібі мен тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуы, коммуникация сферасы зардап шегуі, ситуативті – іскерлік қарым – қатынас деңгейінің және жас ерекшелік дамуының динамикасын анықтаушы маңызды фактор ретінде ерте және мектепке дейінгі кезеңде ұйымдастырылған түзету-педагогикалық көмекті ерекшеліктері қарастырылған. Отандық және шетелдік психологияда баланың психикалық дамуы ерекше күрделі, көптеген факторларға тәуелді екені айтылған. Психикалық дамуы тежелген балаларды зерттеген психолог, медицина мамандары мұндай балаларда «әлеуметтік мүмкіндіктері» әлсіз, қарым-қатынасты қажет ете бермейді, өзара әрекеттің дезадаптивті формалары-жекешелену, қатынастан қашу, конфликт байқалатынын атап өткен. Ғылыми-зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген балаларда, көбінесе, бас миының қыртысының органикалық зақымдалуы салдарынан танымдық қызмет пен жеке тұлғаның бұзылуы тұрақты байқалатынын атап кеткен ғалымдардың (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарев) еңбектері қарастырылған.

Түйін сөздер: Психика, эмоция, психофизиологиялық, импульсив, қарым-қатынас .

Қазіргі заманғы педагогиканың негізгі идеясы – зияты зақымдалған балаларға білім беру болып табылады. Психикалық деңгейі төмен балаларға арнайы білім беру мемлекет тарапынан ұйымдастырылады.

Ғылыми-зерттеу барысында ғалымдар (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарев) психикалық дамуы тежелген балаларда, көбінесе, бас миының қыртысының органикалық зақымдалуы салдарынан танымдық қызмет пен жеке тұлғаның бұзылуы тұрақты байқалатынын атап кеткен. Ол баланың интеллект, сонымен қатар эмоция, ерік, мінез-құлқы, физикалық дамымауына әсер етеді.

Жоғарыда айтылған ғалымдардың зерттеуі бойынша, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларда жалпы қозу және тежелу теңгерімсіздігі, сондай-ақ дабыл жүйелерін өзара іс-қимыл бұзылуы жиі байқалатынын айтқан. Бұл тұтастай алғанда жеке тұлғаның, оның ішінде баланың физиологиялық тұрғыдан дамымауына әкеледі. Бұл балалардың танымдық мүдделерінің дамымауымен сипатталады. Мектеп жасындағы балалар үшін ойын қызметі басым, өйткені ол балалардың білім тәжірибесі мүлдем аз.

Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, интеллектуалдық даму мүмкіндігі шектеулі балалардың еске сақтауы әлсіз болып келетінін айтқан. Есте сақтауды ойнату сияқты немесе ойын

әрекеттерімен үнемі қайталап отыру қажет. Ойын іс-әрекеті - өте күрделі процесс болып табылады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу дамуына көп назар аудару қажет. Олардың көпшілігіне тән ақаулар – дауыс шығару кемшіліктері, фонематикалық қабылдау болып табылады. Сөйлеу барысында фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жағынан көп қателеседі. Сөзді қабылдау мен түсіну барысында қиындықтар көп болады. Нәтижесінде, жазбаша сөйлеу барысында, сондай-ақ ауызша қарым-қатынас жасау кезінде көптеген қателерге жол беріледі.

ПТД балалардың сөздік құрылымында ақаудың болуы арнайы логопедтің жұмыс істеуін талап етеді. Сондықтан, балалар әр топта мұғалім дефектолог бірге терапевт жұмыс істеу қажет. Ғалымдардың зерттеуінде, атап өтсек Л.В Кузнецова жұмыстарында, Н.Л Белопольска мотивациялық және ерік ерекшеліктерін ашып көрсетті.

ПДТ балалардың психофизиологиялық дамуы әр түрлі деңгейде болады. Тексерілген ПДТ балаларда келесі синдромдар кездеседі:

1. Назар аудару мен гипербелсенділік тің жетіспеу синдромы.
2. Психикалық инфантилизм синдромы.
3. Церебрастеникалық синдром.
4. Психоорганикалық синдром .

Аталған синдромдар жеке түрде де, бірігіп те кездеседі.

Мектепке дейінгі жастағы ПДТ балалардың дамуында артта қалушылық және қимыл қозғалыс әрекеттері (жылдамдық, икемділік, күш, дәлдік) , ұсақ моториканың дамымауы көрінеді. Өзіне өзі қызмет көрсету, бейнелеу өнерінде жабыстыру, аппликация, құрастыру техникалық білімдерінің дамуы артта қалған. Көбіне балалар қаламды , қыл қаламды дұрыс ұстай алмайды. Қайшыны пайдалануда қиналады. ПДТ балалардың физикалық және моторлық дамуы қалыпты балаларға қарағанда артта қалады.

ПДТ балаларда көру және есту қабілеті физиологиялық жағынан сақталған, бірақ қабылдау процесі төмен, көлемі аз, қабылдаудың нақтылығы жетіспейді.(көру, есту, тірек қимыл аппараты).

Е.С.Слепович пен О.Н.Усанованың зерттеулері бойынша, ПДТ балалардың ақпаратты қабылдауының көлемі аз екенін және іс әрекетті орындау жылдамдығы төмен екенін анықталды. Практикалық тапсырмаларды орындауды қажет етеді, балалар бір нарсені тексеруде қиналады. Сонымен қатар ПДТ балалар зияты зақымдалған балаларға қарағанда заттарды түсі, үлгісі, көлемі бойынша салыстыра алады. Негізгі мәселе олардың сенсорлық тәжірибелері ұзақ қортындыланбайды және сөзбен тіркеспейді. Түстің, үлгінің, көлемнің қасиеттерін атап айтуда қателіктер жібереді. Сол себептен де үлгілерді елестету өз уақытында қалыптаспайды. Бала негізгі түсті атау кезінде түс аралық ренкілерді айтуда қиналады. Көлемді білдіретін сөздерді қолданбайды, (ұзын – қысқа, кең – тар, биік – төмен) оның орнына «үлкен - кіші» сөздерін қолданады. Сөйлеу мен сенсорлық дамудың жетіспеушілігі үлгілерді

елестету сферасының қалыптасуына ықпал етеді. Талдау арқылы қабылдаудың әлсіздігіне байланысты бала заттың негізгі құрамдас бөліктерін бөлуде және кеңістікте өзара орналасуын анықтауда қианалады. Заттың толық үлгісін қабылдау қабылетінің қалыптасу ырғағының тежелуін айтуға болады. Бұл жағдайға түйсіну – қимыл арқылы қабылдаудың жетіспеушілігі де ықпал етеді, бұл баланың заттарды сипап тану кезінде кинетикалық және түйсіну сезімдерінің жеткілікті сараланбауынан көрінеді (материалдың температурасы, фактурасы, көлемі, үлгісі).

ПДТ балаларда күрделі әрекеттердің негізіне жататын талдауаралық байланыстардың қалыптасу процессі тежелген. Есту – қимыл, көру – қимыл координациясында жетіспеушілік болады. Бұл жетіспеушіліктер кейін оқу мен хат тануға кедергі келтіреді. Балалармен түзету жұмыстарын ұйымдастыру кезінде олардың сөйлеу тілінің қалыптасу ерекшелігін, реттеушілік жоспарлаушылық ерекшеліктерін есепке алу маңызды. ПДТ балаларда сөздерді реттеу қызметінің әлсіздігі байқалады (В.У. Лубовский (1978). Методикалық тәсіл барлық жанама үлгілердің дамуын болжайды, нақты заттарды, көрнекілік үлгілерді қолданады, сонымен қатар сөздердің реттелуін дамытады. Бұл жерде өз әрекеттерін сөзбен байланыстыру маңызды, қорытындылап – сөзбен есеп беру, ал жұмыстың кейінгі кезеңдерінде өзіне және өзгелер үшін нұсқаулық дайындау, жоспарлау әрекетіне үйрету.

Е.С. Слепович (1994) мектеп жасындағы ПДТ балалардың психологиялық құрылымын қарастыру кезінде оның негізгі буындарын атап көрсетеді – мотивациялық – мақсатты әрекет негізінің, елестету сферасының қалыптаспауы, символикалық – белгілік әрекеттің дамымауы. Аталған ерекшеліктердің барлығы ойын әрекеті деңгейінде айқын көрінеді. ПДТ балалардың ойынғы, ойыншыққы қызығушылығы төмен, ойынға ниеті қиындықпен пайда болады, ойынның сюжеті тұрмыстық тақырыпқа ұласып кетеді. Ролдік әрекеттр импульсивтігімен ерекшеленеді. Ойын ортақ іс - әрекет ретінде де қалыптаспайды себебі балалар бір – бірімен ойын барысында аз араласады, ойындық бірігулер тұрақты емес, жиі жан – жалдар болып тұрады, ұжымдық ойын мүмкін емес. Дегенмен ПДТ балалардың ойын әрекеті нормамен салыстырғанда айтарлықтай төмен және түзетуді талап етеді.

ПДТ балалардың ерік – жігер сферасының дамымауы олардың тәртібі мен тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына негіз болады. Коммуникация сферасы зардап шегеді. Коммуникативті әрекет деңгейі дамып жатқан балалардың төмен болады. И.Ф. Морковскаяның зерттеуі жоғарғы мектеп жасындағы ПДТ балалардың ересектермен жағдайдан тыс жеке байланысқа дайын еместігін көрсеткен. Қалыпты дамып жақтан құрдастарымен салыстырғанда ПДТ балалар тек ситуативті – іскерлік қарым – қатынас деңгейінде болады. Бұл дәлелдерді педагогикалық және психологиялық түзетулерді қолданғанда ескеру қажет.

Адамгершілік-этикалық аймақты қалыптастырғанда мәселелерге жолығады әлеуметтік эмоция аймағы зардап шегеді, балалар құрдастарының «жылы эмоциялық» қарым қатынасына дайын емес, жақын ересектермен эмоциялық қатынасы бұзылған болуы мүмкін, балалар адамгершілік этикалық қалыпты мінез құлыққа әлсіз бейімделеді.

Психикалық дамуы тежелгенде баланың әлеуметтік дамуы, оның жеке болмысы өзіндік сананың қалыптасуы, өзіндік бағалауы, «МЕН» жүйесі қиындайды. Жоғарғы мектепке дейінгі жаста бала бастамасыз болады, оның эмоциясы ашық болмайды, ол өзінің эмоциялық күйін көрсете алмайды, өзгелердің күйін түсіне алмайды, қиналады. Бала меңгерілген ережеге сай өзінің қылықтарын игере алмайды, ерікті қылықтарын реттей алмайды. Әлеуметтік педагогикалық түзете көмектесусіз мұндай бала барлық параметрлер бойынша мектепке психологиялық дайын болмайды:

Ережеге сай денсаулығы төмен және физикалық және психофизикалық дамуы төмен дәрежеде болады. Мотивациялық дайындығы қалыптаспаған. Егер бала мектепке барғысы келгеннің өзінде оны оқу жабдығы аландатып мектепте оқымай, ойнайтын болады.

Психикалық дамудың тежелуі баланың бүкіл психикалық аймағымен түйіседі де, ол жүйелік ақау болып табылады. Сол себепті оқыту және тәрбиелеу үрдісі жүйелі болу керек; олардың қалыптасуына қажетті арнайы психологиялық педагогикалық шарттарды қамтамасыз ету керек; жоғары психикалық функциялардың құрылуына қажетті толық негізді қалыптастыру керек. Ол үшін ПДТ балаларда мінездің полиморфты бұзылуы бар екенін, олардың психологиялық құрылымы қиын екенін ескеру қажет. Психикалық функциялардың қалыптаспауының деңгейі әр түрлі болуы мүмкін, сонымен қоса әр түрлі сақталған және қалыптаспаған функциялардың үйлесімділігі болуы мүмкін. Осыдан мектепке дейінгі жастағы ПДТ ның пайда болуының әр түрлілігі анықталады. Егер қалыпты дамып жатқан бала білім жүйесін меңгеріп және үлкендермен күнделікті қарым қатынаста дамудың жаңа сатысына көтерілсе, демек ПДТ балаларда әрбір қадам тек психикалық функцияның өзіндік әрекеттігімен және өзіндік әрекетінің қалыптасуымен жүзеге асады.

Психологиялық педагогикалық жақындау аясында ПДТ балалардың спецификалық ерекшеліктерін растайтын, қалыпты балалардан психикалық дамуындағы ерекшеліктерін анықтайтын бір қырын және зияты зақымдалған балалардан ерекшелігі жайлы басқа қыры туралы көптеген мәліметтер анықталды.

Отандық және шетелдік психологияда баланың психикалық дамуы ерекше күрделі, көптеген факторларға тәуелді екені мәлім. Ми құрылымының дамуының деңгейі, сәйкесінше психикалық дамудың деңгейі психологиялық педагогикалық, әлеуметтік, және биологиялық жағымсыз факторлардың меңгерілуінен болуы мүмкін. ПДТ-ның алғашқы мәселелерін зерттеудің клиницистер негіздеді. «Психикалық дамуы тежелген» терминін Г.Е.Сухарева ұсынды. Зерттеліп отқан феномен

бәрінен бұрын психикалық дамудың жай ырғағымен сипатталады. Осы негіз бойынша Г.Е.Сухарев «олигофрениядан» ерекшелетін , типін ерекшеледі:

1. Интеллектуалды бұзылыс, қоршаған ортаның жайсыздығының және тәрбиенің әсерінен болған балалардағы дамудың баяулығы.
2. Соматикалық аурулар нәтижесінде, астеникалық жағдайлардың ұзақтығынан болған интеллектуалдық ауытқу.
3. Инфантилизмнің әр түрлі формасындағы интеллектуалды әрекеттің бұзылысы.
4. Есту, көру, сөйлеудегі, жзып оқудағы ақаудың әсерінен болатын екінші реттік жетіспеушілік:

а)Қалдық кезеңдегі және орталық жүйке жүйесінің жарақатынан болған интеллектуалды бұзылыс;

б)Нервті психикалық аурулар нәтижесінен болған интеллектуалды бұзылыс.

Отандық және шетелдік әдебиеттерде ПДТ балалардың психологиялық мінездемесі неврологиялық және нейрофизиологиялық зерттеулермен анықталған. Неврологиялық жағдайда гидроцефалия, бас сүйек миы иннервациясының бұзылуы, синдромның жоғалған құбылысы, дистония белгілері байқалады. Қалдық неврологиялық симптомдар баланың мінез құлқында 50%-дан 92%-ға дейін белгіленеді. (П. Шильдер, Х. Лютер, И.Ф. Марковская). Бұзылыстың 30-35% жағдайы ЭЭТ бойынша көрінеді: альфаритманың жоқтығы, гинерацияланған жай толқындар тега және дельта диапазонына немесе жоғары белсенді және пароксималданған жарық, жоғары амплитудалы дельта толқындары т.б. Ю.Г. Демьянова, Н.Н. Зислина және М.Н. Фишман мәліметтерінде жоғарғы жүйкенің әрекетсіздігін көрсетеді. Жазылған бұзылыстармен қатар инцефалопатикалық симптомдардың бір қатарын еске алып қою қажет.

«Психикалық дамуы тежелген» балаларда қарым-қатынас кезінде органикалық және функционалды орталық нерв жүйесінің әлсіздігі байқалады. Бұл балаларда спецификалық естудің бұзылысы, көру, қимыл-қозғалысы, сөйлеудің ауыр бұзылысы жоқ, олар ақыл-есі кем деп аталмайды. Осы уақытқа дейін бұл балаларда полиморфты клиникалық симптоматика қимыл-қозғалысының бағыттылығы, еңбекке қабілетінің бұзылысы, энцефалопатикалық бұзылысы байқалады.

Танымдық іс-әрекет бұзылыс түріне ерік жігер, сөйлеу жатады. Сол жақ бас миының жарты шары құрылымы бойынша жәй бағытта біріншіден төбе сүйек пен маңдай сондай-ақ ішкі бас миының жарты шары және орта бас миының жарты шарының байланысы дамиды. Осының арқасында балада бақылау мен реттеу әрекеттері де дамиды. Эмоционалды күші жетілмегендіктен балада дербессіздік, ішкі қабылдау қабілеті жоғары және немқұрайлылық, ойынға қызығушылық кездеседі. Мотивациялық әрекет көбінесе бір нәрсеге риза болу арқылы анықталады. Дамуы тежелген

балалардың тұлғаралық компоненттері оқу барысында өнімсіз, яғни ол педагогтың айтқанына бағынышты және ойындарда белсенді көріну керек.

ПДТ балалардың психикалық сферасына жетілмеген жоғары психикалық функциялардың сақталған функциялармен үйлесімде болуы тән. Бір балаларда эмоционалды-тұлғалық жетілмеу байқалса, басқаларында өздігінен әрекетті реттеу, үшіншілерінде жұмысқа қабілеттің төмендігі, кейбірінде назар аудару, жады, ойлау қабілетінің кемістігі байқалған. У.В.Уленькованың ойынша, орын толтырудың нәтижелі болуына баланың жасы, денсаулығының жағдайы, оны қоршаған микроәлеуметтің ерекшеліктері, психикалық функциялардың дамуының артта қалуы, қашан және қаншалықты және басқа да баланың психологиялық ерекшеліктері әсер етеді.

Жас ерекшелік дамуының динамикасын анықтаушы маңызды фактор ретінде ерте және мектепке дейінгі кезеңде ұйымдастырылған түзету-педагогикалық көмекті атауға болады. Аталған нұсқадағы ПДТ балалар арнайы балабақшалар мен жалпы балабақшалардағы түзету топтарына жолданады.

Адамгершілік-этикалық сферасының қалыптасуында әлеуметтік эмоция сферасының қиындықтары байқалады: балалар өз құрдастарымен «эмоционалды жылы» қарым-қатынасқа дайын емес, ересек туыстарымен эмоционалды қатынас бұзылуы мүмкін, олар адамгершілік-этикалық тәрбие нормаларын меңгеруге қабілетті емес.

Философтардың пікірінше, әлеуметтену-тұлғалық өмір бойына қалыптасу, дамуының нәтижесі. Ол тұлға мен қоғамның өзара әрекеті кезінде іске асады. ПДТ балаларды зерттеген психолог, медицина мамандары мұндай балаларда «әлеуметтік мүмкіндіктері» әлсіз, қарым-қатынасты қажет ете бермейді, өзара әрекеттің дезадаптивті формалары-жекешелену, қатынастан қашу, конфликт байқалатынын атап өткен. (В.В.Ковалев, И.А.Коробейников, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Л.М.Шипицина). Мұндай балалармен жұмыс кезіндегі ең өзекті педагогикалық мәселе – олардың әлеуметтенуі екендігіне назар аударады. Осы мәселені шешу ПДТ балаларды оқытуды біршама жеңілдетер еді. Дефектология ғылымында баланың органикалық кемістігі мен айналасындағылармен қарым-қатынасының өзара байланысы дәлелденген және қарым-қатынасты қалыпқа келтіру мен кемістігі бар балалардың жалпы психикалық дамуын түзетудің маңызы көрсетілген. (Л.С.Выготский, Г.М.Дульнев, В.И.Лубовский)

Отандық және шетелдік психологтар баланың тұлға ретінде қалыптасуы мен әлеуметтенуінде басты рөлді қарым-қатынас алатындығын дәлелдеген. (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, А.Н.Перре-Клермон, Д.Б.Эльконин). Қарым-қатынас мәселесі психологиядағы кең таралған мәселелердің бірі, себебі ол адам дамуының, оның тұлғалық қалыптасуының басты шарты болып табылады. Бұл мәселе көптеген зерттеушілердің назарын аудартуда. Оның табиғаты, жеке және

жастық ерекшеліктері, жүру процесі, өзгерістері философтар мен әлеуметтанушылардың, психолінгвисттердің, әлеуметтік, балалар және ересектер психологиясы мамандарының зерттеу нысаны болып келеді. Алайда әртүрлі зерттеушілер «қарым-қатынас» ұғымына түрліше түсінік береді. А.А.Леонтьев Д.Денистің мәліметтеріне сүйене отырып, ағылшын тілді әдебиеттің өзінде 1969 жылы қарым-қатынас ұғымына 96 жуық түсінік берілгендігін айтқан.

Отандық психологияда қарым-қатынас феноменін түсінудің бірнеше тәсілі бар. Олардың барлығының ұқсастығы қарым-қатынас пен іс-әрекетті тұтас қарастыруында. Баланың психикалық дамуы, оның тұлғалық қалыптасуы әлеуметтену процесі ретінде қарастырылады. Жеке тұлға тұтастай адамның өмір сүру мен тіршілік әрекеті процесі кезінде, оның айналадағылармен қарым-қатынас тәжірибесі негізінде қалыптасады.

1. Морозов А.С. *Методика исследования статусной дифференциации в группе // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Научные труды: Курский гос.педагогический институт, 1986. Т. 215.*
2. *Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под.ред Л.И.Божович. М., 1960.*
3. *Рогов Е.И. Настольная книга практического психология в образовании. М.: Владос, 1996.*

Резюме

В статье рассматриваются своеобразие межличностных отношений детей с задержкой психического развития (ЗПР) в кругу сверстников и со взрослыми людьми.

Ключевые слова: психика, эмоция, психофизиологический, импульсив, связи

Summary

This article discusses interpersonal relationships of children with mental retardation (CRA) among peers and with adults

Key words: mentality, emotion, impulsive, communication,

УДК 376- 056.263

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Баймуратова А.Т. – к.п.н., снс лаборатории специального

дошкольного образования ННПЦ КП, г.Алматы, Республика Казахстан

baimurat_alua@mail.ru

Статьей 11 Закона РК «Об образовании» среди задач системы образования выделяются: развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности; воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине - Республике Казахстан, уважения к государственным символам и государственному языку, почитания народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям; воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям; приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры; изучение истории, обычаев и традиций казахского и других народов республики; овладение государственным, русским, иностранным языками. Как субъекты образовательного пространства дети с ограниченными возможностями овладевают знаниями, умениями, практическими навыками и компетенциями в соответствии с требованиями госстандарта образования, типовых учебных планов и специальных программ воспитания и обучения. В статье сообщается о педагогических особенностях духовно-нравственного воспитания детей с нарушением слуха, которые определяют основное содержание деятельности специальных детских садов и школ.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, духовно-нравственное воспитание, абстрактное мышление, духовно-нравственное воспитание, самопознание.

Идея Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева о воспитании казахстанцев новой формации предполагает три составляющие национального проекта «Интеллектуальная нация – 2020»: развитие системы образования, повышение научного потенциала и духовное воспитание молодежи. Если первые две составляющие связаны с развитием инновационной экономики и совершенствованием информационных технологий, то третья составляющая берет за основу укрепление национально-культурных ценностей и нравственности молодого поколения, что требует серьезного противостояния воздействию процессов глобализации.

Ожидается, что реализация национального проекта «Интеллектуальная нация – 2020» позитивно вляет на уровень специального и инклюзивного образования. В свою очередь, равный доступ к образованию, закрепленный Законом РК «Об образовании», обуславливает необходимость непосредственного участия специальных детских садов и школ в качественной подготовке выпускников с ограниченными возможностями и обеспечивает углубление процессов социальной адаптации и интеграции в общество. Кратко остановимся на педагогических особенностях духовно-нравственного воспитания детей с нарушением слуха, представляющих одну из категорий детей с ограниченными возможностями, небольшую по численности (5% от

общего количества выявленных детей с ограниченными возможностями – по данным РПМПК на 01.01.2015 г.), но максимально способную к обучению и самостоятельной деятельности во взрослой жизни (93% охвата обучением).

Мысль о том, что духовно-нравственное развитие есть сплав познания, чувств и культуры поведения, отражающий то или иное видение реальной действительности, объединяет практически всех ученых в области классической и современной педагогики. Формой отражения в познании являются знания и представления об окружающем мире, в чувствах – отношение к ценностям окружающего мира, в культуре поведения – степень освоения нравственного опыта. Поэтому духовно-нравственное развитие не только связано с усвоением общечеловеческих норм и переживанием их значимости, но и определяет то или иное направление личности на себя и на людей.

Косвенно затрагивая тему духовно-нравственного развития детей с ограниченными возможностями, Л.С.Выготский неоднократно подчеркивал важность осознания ими абстрактных понятий. Он писал: «Слово есть настолько средство понимать других, насколько оно есть средство понимать себя... Благодаря этому только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний» [1]. По мнению Л.С.Выготского, формированию абстрактных понятий, к группе которых относятся представления о нравственности, способствует накопление ребенком жизненного опыта. На этом фоне очевидна роль речемыслительных процессов, которые все более активно определяют характер и деятельность ребенка.

Согласно исследованиям В.В.Давыдова [2] при нормальном психофизическом развитии абстрактное мышление начинает складываться в младшем школьном возрасте, который является сензитивным для формирования духовно-нравственных качеств и характеризуется интенсивным развитием познавательной и речевой активности, четкой произвольностью психических процессов и целенаправленным формированием эмоционально-волевых качеств. У детей с ограниченными возможностями развитие абстрактного мышления несколько отстает от возрастной нормы, что обусловлено негативным влиянием психофизических нарушений. В большинстве случаев трудности овладения абстрактными понятиями вызывает недостаточная

динамичность мыслительной деятельности, что связано со вторичной задержкой речевого развития. Если говорить об особенностях употребления и понимания значений слов, то для детей с нарушением слуха характерны недостаточно точная дифференциация значений слов (например, «потому что» и «поэтому»), связь слов с конкретными ситуациями, замещение одних слов другими и т.д. Эти и другие особенности речевого развития детей с нарушением слуха в разное время изучались в трудах Р.М.Боскис, А.Г.Зикеева, К.Г.Коровина и многих других сурдопедагогов.

Несмотря на трудности в овладении абстрактными понятиями, дети с нарушением слуха активно стремятся к общению с окружающими людьми. Как заметил Л.С.Выготский, «пусть покажется парадоксом, но глухой ребенок больше нормального хочет говорить и тяготеет к речи» [3]. За счет высокой мотивации, которая, как известно, имеет когнитивное происхождение, у детей с нарушением слуха формируются качества личности, составляющие духовно-нравственный портрет современного человека. При этом важным условием формирования качеств является обучение специальным способам и приемам получения и переработки информации, которые в сочетании с использованием имеющихся знаний об окружающем мире способствуют формированию мировоззрения.

Специфика духовно-нравственного развития детей с нарушением слуха определяется своеобразием их психофизического развития и состоит в том, что уровень регуляции поведения зачастую отстает от процесса формирования представлений о нравственных понятиях. Чем больше это отставание, тем медленнее развитие личностных качеств и ниже уровень самостоятельности ребенка.

Выделяются некоторые особенности духовно-нравственного развития детей с нарушением слуха:

1) осмысление лишь отдельных частей той или иной жизненной ситуации, что обусловлено ограниченным объемом словарного запаса. Фрагментарность и беспорядочность восприятия ситуации мешают ее правильному пониманию. Дети испытывают трудности при осмыслении поступков, поведения и взаимоотношений людей. Они поверхностно воспринимают характер человека и оценивают его в виде слов «хороший – плохой», «красивый – некрасивый», «нравится – не нравится» и т.д.;

2) повышенная эмоциональная чувствительность, которая по идее развивает проницательность и интуицию. Однако из-за трудностей словесного обозначения ситуации эмоции и чувства часто остаются нераскрытыми и непонятыми для окружающих людей;

3) неосознанный процесс идентификации себя с окружающими людьми и их мнением (в младшем школьном возрасте). Действия, поступки, эмоциональные выражения людей воспринимаются как собственные и на основе подражания. При овладении умением выделять личностные качества окружающих людей и адекватно оценивать их поведение формируется умение смотреть на себя со стороны;

4) недостаточное познание личностных качеств окружающих людей и своих собственных. Если ребенок наивно полагает, что он и окружающие люди всегда одинаково мыслят и одинаково оценивают личностные качества и жизненные ситуации, то с помощью адекватных приемов можно добиться понимания различий взглядов. Например, перенося характеристики людей на себя с целью сравнения, ребенок начинает смотреть на себя глазами других людей;

5) запоздалая способность к рефлексии, которая формируется на основе осознанного процесса идентификации себя (в среднем школьном возрасте). Умение отождествлять себя с теми или иными качествами окружающих людей помогает фиксировать наличие или отсутствие в себе этих качеств, что способствует лучшему осознанию нравственных понятий;

6) наличие трудностей при установлении причинно-следственных связей между личностными качествами и жизненными ситуациями. Расширение представлений о личности окружающих людей и о себе способствует формированию способности к рефлексии;

7) возможность устойчивого непринятия того или иного качества личности в собственном характере. Это не способствует самосовершенствованию ребенка и может препятствовать развитию его личности.

Для духовно-нравственного развития детей с нарушением слуха важно обеспечить единство трех форм отражения действительности. Это, как уже было отмечено, осознание нравственных понятий, разнообразие чувств и адекватность поведения. Соответственно задачами духовно-нравственного развития детей данной категории являются:

- формирование нравственных понятий на конкретно-наглядной основе, путем созерцания конкретных предметов и практического оперирования ими;

- формирование умений анализировать, сравнивать и обобщать духовно-нравственные понятия и качества личности, делать выводы и умозаключения;

- формирование связных высказываний, выражающих отношение к окружающему миру, людям, сверстникам;

- формирование умений дифференцировать и выражать адекватные эмоции, контролировать и управлять ими в разных ситуациях, понимать эмоциональные состояния людей;

- развитие саморегуляции, способности к осознанному выбору форм нравственного поведения.

Реализация названных задач осуществляется на принципах коррекционной педагогики и специальной психологии. Она предполагает:

- учет особенностей идентификации и рефлексии при различном уровне слухового восприятия и воспроизведения речи;

- использование «обходных» путей в процессе анализа и обобщения духовно-нравственных понятий и жизненных ситуаций;

- углубление словарной работы для закрепления духовно-нравственных понятий, оречевления эмоционально-волевых состояний, повышения культуры общения и поведения.

Духовно-нравственное развитие детей с нарушением слуха предполагает создание единого образовательного пространства, ориентированного на утверждение общечеловеческих ценностей, и осуществляется в двух взаимно пересекающихся плоскостях:

1) в процессе обучения и воспитания как целостной системы, функционирующей в организациях образования в соответствии с Законом РК «Об образовании»;

2) в процессе целенаправленного обучения самопознанию как учебному предмету, предусмотренному в типовых учебных планах дошкольного, начального и основного среднего образования для детей с нарушением слуха.

Обучение и воспитание как целостная система предусматривают последовательные и взаимосвязанные действия педагога и обучающихся, направленные на сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, их самостоятельное применение в жизни, на развитие познавательных процессов и их компенсацию за счет сохранных функций, овладение элементами культуры труда и формирование основ мировоззрения. Вся эта система строится на лучших народных традициях и духовно-нравственных ценностях, что придает высший смысл образованию. Для повседневного развития нравственных качеств у детей с нарушением слуха и стимулирования их к нравственным поступкам важно обеспечить максимальную естественность среды, в условиях которой

вырабатываются духовно-нравственные потребности, формируется критическое отношение к негативным поступкам, к проявлению отрицательных качеств личности, развивается слухоречевое общение и нравственное сознание. В условиях интеграции дети с нарушением слуха лучше приобщаются к социальному миру, вступают в конструктивные отношения со сверстниками и окружающими людьми в процессе совместной деятельности, расширяют и обогащают свой имеющийся опыт посредством переживаний, проявляют себя как личность.

Обучение самопознанию как учебному предмету позволяет:

1) усваивать на «ощупь» общечеловеческие ценности и духовно-нравственные качества личности, т.е. тщательно и последовательно осмысливать их через чувства, эмоции, переживания, действия и поступки;

2) формировать целую систему знаний о себе и систему самоотношений в виде личностной идентичности, самопринятия, самоуважения, чувства собственной компетенции;

3) повысить уровень овладения знаниями, умениями и навыками на основе актуализации знаний о себе;

4) создать условия для личностного развития на основе максимального использования компенсаторных средств выражения (навыки слухозрительного восприятия речи с использованием индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов и речевого общения в сочетании с культурой жестового языка;

5) преодолеть искаженные представления об окружающем мире, обусловленные отсутствием своевременной помощи в процессе социализации и взаимодействия с окружающим миром;

6) преодолеть двойственность внутриличностной позиции, проявляющуюся в стремлении увидеть отношение окружающих к себе как к слышащему и, в то же время, в наличии ощущения ограниченности своих сенсорных возможностей;

7) усилить мотивации развития слухового внимания, обогащения словарного запаса, улучшения просодической стороны речи, расширения возможностей общения и т.д.;

8) осознанно принять собственные недостатки слуха как естественное состояние организма или образ жизни;

9) стремиться к социализации и интеграции в общество путем осознания позитивных форм поведения.

Для оценки духовно-нравственного развития детей с нарушением слуха широко практикуются 2 подхода. Первый подход определяет осознание общечеловеческих понятий и духовно-нравственных качеств личности. На основе обобщения различных научных исследований в области развития личности выделяются следующие 4 степени осознанности:

1 степень – уровень эмоциональных обобщений, характеризующийся умением правильно ориентироваться в общей оценке поступков, относя их к хорошим и плохим;

2 степень – пассивное овладение понятиями, при котором ребенок еще не пользуется нравственными понятиями для обозначения конкретного факта, но этот факт может обозначить нужным словом или жестом;

3 степень – формирование умения раскрыть понятие через указание на характерный поступок («Он хороший друг, дал мне тетрадь, а потом еще ручку»);

4 степень – выражение обобщенных поступков в соответствующем понятии.

Второй подход ориентирован на понимание жизненной ситуации. Ссылаясь на исследование Е.А.Сорокоумовой [4], различают низкий, средний и высокий уровни глубины понимания ситуации:

низкий уровень – понимание лишь отдельных фрагментов ситуации и внешних черт вследствие недостаточных знаний и несформированности умения обобщать и оценивать знания о себе;

средний уровень – понимание совокупности элементов ситуации, черт личности вследствие возросшей потребности обобщать получаемые знания и осуществлять на их основе самооценку;

высокий уровень – понимание общего смысла ситуации вследствие способности обобщать имеющиеся знания об окружающем мире, людях и о себе, порождать и интерпретировать новые личностные смыслы в процессе взаимодействия и общения.

Духовно-нравственное развитие детей с нарушением слуха во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов. Большое значение имеет их высокий духовно-нравственный потенциал и особенно любовь к детям, поскольку высшие нравственные чувства в детях развиваются благодаря любви и вере самих воспитателей и учителей.

Одна из главных задач в работе с родителями – это, как уже проверено на практике, их вовлечение в учебно-воспитательный процесс. Необходима постоянная работа с родителями, когда семья и детский сад или школа не заменяют, а дополняют друг друга. Традиции семейного воспитания осваиваются детьми в процессе воссоздания уклада детской жизни в семье, который определяет содержание и виды детской деятельности. В детском саду и школе целесообразно проводить семейные театрализованные постановки, семейные вечера досуга, благотворительные акции и т.д. (Новый год, Рождество, Наурыз, Курбан айт, День матери, дни рождения детей и т.п.). Для педагогического просвещения современных родителей полезно обсуждение вопросов традиционного воспитания в семье.

Таким образом, педагогические особенности духовно-нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями, в т.ч. с нарушением слуха, по сути отражают своеобразие усвоения нравственных выводов в процессе обучения основам наук и накопления социального опыта. Это определяет большую, по сравнению с обычными детьми, нагрузку, обусловленную решением коррекционных задач [5,6].

1. *Выготский Л.С. Педология подростка. Глава 10. Развитие мышления //Собрание сочинений в 6 т. Т.4. – М.:Педагогика, 1984.*

2. *Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).*

3. *Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии //Собрание сочинений в 6 т. Т.5. – М.:Педагогика, 1984.*

4. *Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс.доктора психол.наук. – Самара, 2002.*

5. *Бондаренко Г.И. Я-концепция человека с инвалидностью //Дефектология. – 2006. – №5. – С.36-40.*

6. *Баймуратова А.Т. Духовно-нравственное развитие детей с ограниченными возможностями через познание себя //Духовно-нравственное воспитание: теория и практика: Материалы междунар.науч.-практ.конф. – Уфа, 2007. – С.40-45.*

Түйін

Бұл мақалада автор мүмкіндігі шектеулі балалардың рухани-адамгершілік білім беру басымдылығы, атап айтқанда, арнайы балабақшалар мен мектептердің білім беру кеңістігінде есту мүмкіндігі бар балаларға білім беру туралы айтады.

Түйінді сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, есту мүмкіндігі бар балалар, рухани және адамгершілік білім беру, абстракт ойлау, рухани және моральдық ұғымдар, өзін-өзі тану.

Summary

In this article the author talks about the priority of spiritual and moral education of children with disabilities, in particular, children with hearing impairment in the educational space of special kindergartens and schools.

Keywords: children with disabilities, children with hearing impairment, spiritual and moral education, abstract thinking, spiritual and moral concepts, self-knowledge.

УДК : 376.112.4

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ

И.А.Денисова- к п н, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая. Г. Алматы, Республика Казахстан
irenadenisova@mail.ru

В Государственной Программе развития образования в РК до 2020г. в качестве одной из основных представлена задача формирования у учащихся прочных навыков грамотного письма. Таким образом, орфографическая компетентность становится главной составляющей языковой грамотности школьников. Этот фактор языковой подготовки стал объектом изучения при проведении нами специального образовательного мониторинга, целевой группой которого стали учащиеся начальных классов специальных(коррекционных) организаций г.Алматы.Статья раскрывает научные и организационные основы разработки инструментария для проведения педагогической диагностики учебных достижений детей с ограниченными возможностями, обучающихся в условиях специальных(коррекционных) школ.

Ключевые слова: мониторинг, педагогическая диагностика, орфографические умения, структура учебной деятельности

Как показывают исследования [1], уровень орфографической компетентности ученика зависит от следующих условий:

- 1) насколько грамотно, с учетом психолого-педагогической структуры и операционального содержания самого орфографического навыка, запрограммировано формирование орфографических умений у школьников;
- 2) насколько полно и качественно к моменту начала изучения орфографии сформировано у ребенка фонетическое письмо;
- 3) насколько полно у ученика сформирована структура учебной деятельности, общеучебные умения и навыки, что включает в себя умение принять инструкцию (учебную задачу), работать в соответствии с заданием (умение действовать по правилам), осуществлять пошаговые и итоговые контрольные действия.

Первое из перечисленных выше педагогических условий продиктовало необходимость провести анализ действующих программ обучения русскому языку (Государственный общеобязательный стандарт образования РК, введенный в действие Постановлением Правительства №1080 от 23 августа 2012 г) с точки зрения их соответствия логике формирования орфографических умений. Авторы действующих программ и учебников при их составлении ориентировались на языковые возможности абстрактного среднего «массового» ученика. К сожалению, содержание обучения языку сегодня, по своей сути, как и в прошлом веке, является знаниецентрическим, оно не ориентирована на формирование метаязыковых и общеучебных умений. Обучение орфографии базируется, главным образом, на заучивании правил, что на практике становится самоцелью, но не является гарантом фактической грамотности учеников.

В отечественной специальной педагогике учебные достижения в области русского языка рассматривались, в основном, с точки зрения распространенности специфических и орфографических ошибок в диктантах или творческих работах учащихся. Исследования, касающиеся особенностей структуры и формирования орфографических умений у школьников с особыми образовательными потребностями, в литературе почти не встречаются. Именно такие исследования смогли бы объяснить причины низкой языковой компетентности учащихся специальных коррекционных школ.

Известно, что в структуру навыка орфографии входят:

- фонетический компонент, а именно: операция звукового анализа, о степени сформированности которой можно судить по наличию или отсутствию дисграфических ошибок в слуховом диктанте;
- морфемный компонент, а именно: операции морфемного анализа; словоизменения, словообразования;

- лексико- морфологический компонент , включающий себя операции систематизации словаря, определения грамматического значения слов [2].

Для определения фактического уровня языковой грамотности у младших школьников с ограниченными возможностями, исходя из структуры навыка грамотного письма и условий формирования орфографической компетентности, мы сформулировали главную задачу диагностического исследования : определить уровень операциональной готовности к усвоению орфографии по фонетическому, морфемному и лексико-морфологическому компонентам у учащихся с разными видами ограничения возможностей.

Содержание эксперимента составляли *уровневые задания по русскому языку*, заранее ранжированные по степени сложности языковых умений, или умственных действий, необходимых для их выполнения. Требование иерархического представления диагностических заданий с *уровневой градацией сложности содержания* и «отслеживаемых» целей должно выполняться в условиях проведения образовательного мониторинга.

Диагностический материал, соответствующий по содержанию требованиям ГОСО – 2012 и Типовым специальным образовательным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи был отнесен к определенным программным микроцелям. [3] При этом было произведено ранжирование заданий по их принадлежности к тому или иному уровню усвоения знаний: распознавание (узнавание); запоминание; понимание; применение, анализ, обобщение.

1-ый уровень – «уровень знаний», он же - уровень языковой фактической информации). Учащийся может узнавать, распознавать объекты среди других подобных, способен словесно описать действия с объектом изучения.

2-ой уровень - «уровень понимания», - предполагает умение применять усвоенную информацию для решения некоторых языковых задач в привычных условиях (например, умение проверить и вставить пропущенную букву в слово в написанном тексте).

3-ий уровень - «уровень применения языковой информации в изменившихся условиях». Ученик, работающий на этом уровне, способен решать любые языковые задачи путем трансформации знаний , с применением элементов анализа и синтеза.

Задания были ориентированы на работу в рамках разделов «Фонетика» (звуки и буквы), «Лексика и морфемика» (состав слова, словообразование) и «Морфология» (изменение частей речи и их правописание).

Уровневое распределение материала позволило диагностировать не только полноту и правильность фактических языковых знаний, но и уровни сформированности фонетической, морфемной и морфологической компетентности (от узнавания до трансформации). Три выше означенных раздела лингвистики являются базовыми при формировании грамотного письма, так как орфографическая задача может быть успешно решена только в случае, если ученик владеет:

- операцией звукоанализа , то есть может расчленить поток слышимых слов на звуки и перекодировать эти звуки в буквы) и умением определять ударный слог;
- операцией морфемного анализа , то есть может вычленить ту часть слова, в которой есть «трудное место», так как для проверки букв,находящихся в *разных* частях слова нужно знать и применять *разные* правила;
- умением ориентироваться в достаточно систематизированном собственном словарном запасе – для быстрого подбора проверочного слова с учетом его лексического значения.

Результаты выполнения учащимися заданий представлены в таблицах . Наиболее высокие баллы за выполнение заданий показали учащиеся с нарушением зрения. Их показатели близки к опубликованным в литературе данным по исследованию уровня грамотности учащимся массовой школы.[4]

Таблица 1 - Определение операциональной готовности к формированию грамотного письма.

(Средние баллы за выполнение основных заданий. Условные обозначения:»НЗ»- дети с нарушением зрения, «ТНР»- дети с тяжелыми нарушениями речи, «ЗПР»- дети с задержкой психического развития)

| Исследуемый компонент | 2 кл. НЗ | 3кл НЗ | 4 кл НЗ | 2 кл ТНР | 3 кл ТНР | 4 кл ТНР | 2 кл ЗПР | 3 кл ЗПР | 4 кл ЗПР |
|--|-------------|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Фонетический компонент (Максимальная оценка-15) | 14,3 | 14,7 | 14,9 | 6,9 | 9,9 | 12,7 | 9,0 | 10 | 12,5 |
| Морфемный компонент (максимальная оценка-90) | 71 | 75 | 83 | 31 | 43 | 62 | 39 | 48 | 57 |
| Лексико-морфологический компонент | 19 | 24 | 28 | 14 | 18 | 21 | 16 | 16 | 19 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (максимальная оценка-30) | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

По результатам выполнения проб в Атласе уровневых заданий можно сделать вывод о наиболее сложных для учащихся операциях. Самые низкие результаты детьми всех категорий были показаны в разделе «Состав слова», что говорит о недостаточной словообразовательной и словоаналитической подготовке учащихся 2-4 классов. Успешное словообразование для них оказалось возможным лишь на материале наиболее частотных продуктивных моделей и аффиксов. Усложнение словообразовательной задачи примерно в 11% случаев вызвало отказ от выполнения задания. Отмечались наиболее часто: различные нарушения звукослоговой структуры производных слов (торжесный, грамость), пропуск аффикса («Ленной» вместо «льняной»), замена нормативного словообразования («яблононый» вместо «яблочный»).

Как показали результаты 1-го этапа, выполнение уровневых заданий, учащиеся всех категорий оказались недостаточно готовыми к освоению орфографии по 3-м основным критериям: выполнение звукоанализа, морфемных операций и лексико-морфологической компетентности. Наибольшую сложность представляет операция словообразовательного анализа, а наименее развитыми оказались словообразовательные и формообразовательные умения.

Как показывает сопоставление ученических работ 1 и 2 этапов, в ряде случаев уровень выполнения заданий в Атласе оказывался достаточно высоким, что говорило о сформированности определенной языковой операции, об умении применить знание, однако в диктанте эти знания ребенком реализованы не были. Это может говорить об отсутствии орфографического чутья и слабой концентрации внимания, либо о несформированности структуры учебной деятельности, низком уровне общеучебных умений.

Одним из наиболее важных условий готовности к усвоению орфографии является достаточный уровень сформированности структуры учебной деятельности (владение общеучебными умениями и навыками). В связи с этим нами была сделана оценка характера деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе написания диктантов.

Таблица 2. Характерные особенности деятельности учащихся с ТНР, выявленные в ходе написания диктантов

| Вид диктанта | Время выполнения | Деятельность | | Критерий аналитической оценки | Уровень выполнения | Характер динамики овладения | Суммарный Показатель (распределение детей по уровням) | | |
|--------------|------------------|-------------------|--|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|---|------------|-------------|
| | | учителя | ученика | | | | критический | допустимый | оптимальный |
| Проверочный | 30 мин | о/п- 1ур.. 35% | Нет операция самоконтроля или т. по напоминанию - 32% | ... ○ ..77%. (%) | 1 ур.- 34% уч. | а,б-1ур- 21% уч .- | 31% | | |
| | | н/п – 2ур 36%. | Итоговый самоконтроль- 31% | | 2 ур.- 47% уч. | в,г-2 ур 53%уч. | | 42% | |
| | | э/п – 3ур 28%. | пошаговый самоконтроль-37% | | 3 ур.- 19% уч | д- 3 ур 26% уч. | | | 27% |

| | | | | | | | | | |
|------------|----------------|-------------------------------|--|--|---|---|--|-----|-----------|
| зрительный | 30 мин | о\п-10% н\п-12% э\п-78% | Нет операций самоконтроля-19% Итоговый самоконтроль-63% Пошаговый самоконтроль-18% | ... ○ .89)% . (%) | I Ур- 25% Пур.- 50% III- 23%уч | 1 ур.- 29% 2 ур.- 48% 3 ур.- 23% | 21% | 43% | 36% |
| | объяснительный | 35 мин | о\п- 45% н\п-30% э\п-25% | Нет операций самоконтроля-29% Итоговый самоконтроль-32% Пошаговый самоконтроль-39% | ... ○ .65%.. (%) | I Ур. 47% Пур.- 37%уч Шур 16% | 1 ур.- 35%уч 2 ур- 38%уч 3 ур.- 27% | 39% | 34,5 % |

Примечания

| Сокращение, символ | Пояснение |
|--------------------|---|
| о\п | Организующая помощь: учитель организует и контролирует действия ученика по решению языковой задачи |
| н\п | Направляющая помощь: учитель направляет рассуждения ученика |
| э\п | Эмоциональная помощь :учитель поддерживает ученика, одобряя его действия по решению языковой задачи |
| Критерий анал. | Критерий аналитической оценки- показывает, какой % слов от их общего количества написан без ошибок |
| Уровень вып. | 1 ур.-если правильно написаны менее 75% слов 2 ур.-от 76 до95 % слов написаны верно 3 ур.—96% слов и более написаны верно |
| Характер дин. | Характер динамики -определяет характер письменной деятельности в процессе |

| | |
|--|--|
| | выполнения диктанта по следующим критериям А-письмо вялое, без старания Б-письмо медленное В- письмо неравномерное, неритмичное Г-письмо стремительное, неконтролируемое Д-письмо ритмичное, в умеренном темпе, достаточно каллиграфичное |
|--|--|

Большинство учащихся с ТНР показали низкие результаты по критерию «Общеучебные умения». В эксперименте наблюдалось умение проводить самоконтроль и удерживать учебную задачу. При написании объяснительного диктанта это умение практически не было выявлено у детей, в то время как написание зрительного диктанта показал некоторую способность к самоконтролю и удерживанию учебной задачи. Это говорит в пользу более широкого использования заданий, требующих подключения зрительного анализатора.

Данные всех этапов исследования орфографической компетентности учащихся различных категорий детей с ОВР представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Распределение учащихся с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и нарушениями зрения по уровням сформированности орфографической компетентности (в процентах).

| | Т Н Р | З П Р | Н З |
|------|-------|-------|-----|
| 1 ур | 42 | 37 | 15 |
| 2 ур | 37 | 36 | 33 |
| 3 ур | 21 | 27 | 52 |

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в действующих программах обучения русскому языку в начальных классах специальных(коррекционных) школ выделено недостаточное количество часов на темы, которые являются базовыми для дальнейшего формирования орфографической грамотности (морфемика, элементы морфологии и лексики).

Изучение орфографии начинается в момент, когда школьники с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи еще не овладели фонетическим принципом письма. Таким образом, на фоне некомпенсированной дисграфии начинается формирование орфографических умений, что в будущем, – в среднем звене обучения, может привести к появлению стойкой дизорфографии, к непреодолимой неспособности ребенка к грамотному письму.

При обучении русскому языку также необходимо пересмотреть и временной компонент, и, кроме того, выделить тем и разделов, которые являются базовыми для формирования языковой грамотности учащихся, таких как «Понятие о звуках речи», « Звуки гласные и согласные», « Звуки ударные и безударные», « Согласные твердые и мягкие, звонкие и глухие», «Состав слова», «Словообразование».

Выше сказанное свидетельствует о необходимости создания специальных программ обучения младших школьников русскому языку, и осуществления текущего мониторинга учебных достижений школьников, позволяющего вовремя определять и преодолевать трудности и пробелы усвоения учебного материала.

1. А.Н. Корнев. *Нарушения чтения и письма у детей.* – Санкт-Петербург, «МиМ», 1997.
2. Н.Н.Алгазина. *Формирование орфографического навыка у младших школьников.* М., Просвещение..1994
3. И.А.Денисова, И.П.Гурьянова. *Новые типовые образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи.* ХАБАРШЫ-ВЕСТИНИК Серии «Специальная педагогика» №4(39), 2014
4. И.В.Прищепова. *Дизорфография младших школьников.* СПб, КАРО, 2006

Summary

The Article describes scientific and organizational bases of development of tools for carrying out pedagogical diagnostics of educational achievements of the children with limited abilities, who are studying at special (correctional) schools.

Keywords: monitoring, pedagogical diagnostics, spelling abilities, structure of educational activity

Түйін

Мақала ғылыми және ұйымдастыру зерттеме аспаптары негізін ашады арнайы (түзету) мектептерде оқитын мүмкіндіктері шектеулі балалардың педагогикалық оқу диагностикасының жетістіктерін өткізу үшін.

Түйін сөздер : мониторинг, педагогикалық диагностика, емделік ұсталықтар, оқу қызметтің құрылымы

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ И АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

У.С. Нургалиева - к. психол.н., доцент, заведующая кафедрой Психологии образования и социальных коммуникаций. *Казахский Национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, г. Алматы*
Ulmeken_01@mail.ru

О.В. Завалишина - к.п.н., доцент кафедры Психологии образования и социальных коммуникаций. *Казахский Национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, г. Алматы.*
olga.zavalishina22@mail.ru

В статье рассматриваются современные психотехнологии в работе с детьми с трудностями обучения и адаптации к школе. Раскрываются возможности использования методов арттерапии в коррекции дезадаптивного поведения младших школьников. Таким образом, использование различных видов арттерапии может быть эффективным при оказании психолого-педагогической помощи детям с трудностями обучения и адаптации к школе. Использование нетрадиционных техник способствует не только развитию познавательной деятельности, коррекции психических процессов, но и стимулирует положительную мотивацию, способствует созданию благоприятного эмоционального настроения в группе, воспитывает навыки адекватного группового поведения, облегчает процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, дезадаптивное поведение, психотехнологии, арттерапия, психокоррекция.

В настоящее время, в силу социально-экономических преобразований, происходящих в Казахстанском обществе, а также постоянно увеличивающегося количества детей с отклонениями в развитии, особо актуальной становится проблема поиска новых, эффективных направлений оказания психолого-педагогической помощи данной категории детей.

Как показывает реальная практика, а также данные специальных исследований, отмечается резкое увеличение популяции школьников, пограничной между нормой и патологией, т. е. детей, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные признаки дезадаптивного поведения и трудности обучения — своего рода «нижненормативный тип развития», составляющий группу риска последующего патологического развития [1, с.181].

Школьную дезадаптацию нужно рассматривать как более частное явление по отношению к общей социально-психологической дезадаптации, в

структуре которой школьная дезадаптация может выступать как в роли следствия, так и в роли причины. Школьная дезадаптация рассматривается как некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. Наиболее типичными проявлениями школьной дезадаптации являются неуспеваемость, нарушения поведения и межличностного взаимодействия у учащихся общеобразовательной школы [2].

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе обучения. При этом их описание нередко воспроизводит феноменологию, весьма сходную с клиническим описанием симптоматики пограничных нервно-психических нарушений, но эти нарушения не распространяются на детей, у которых эти нарушения вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

Речь в данном случае идет не о серьезных отклонениях от нормы, которые вовсе не позволяют обучаться в массовой школе, а временных, слабовыраженных и малозаметных недостатках. Как правило, это дети с легкой задержкой психического развития, дефектами воспитания эмоциональными, личностными и нейродинамическими нарушениями «пограничного уровня».

Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у ребенка формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьным нормам, реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими (как детьми, так и взрослыми), что на фоне полной утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную личностную направленность. Нередко у таких детей возникают нервно-психические и психосоматические расстройства (В.В.Ковалев, В.С. Манова-Томова, Ш.А.Амонашвили и др.) Ряд авторов не без оснований относит к категории дезадаптированных школьников детей с нарушениями поведения. М.Тuskowa, отмечает, что у детей в возрасте до 10 лет, с их повышенной потребностью в движениях, наибольшие трудности вызывают ситуации, в которых требуется контролировать свою двигательную активность. При блокировании этой потребности нормами школьного поведения у ребенка нарастает мышечное напряжение, ухудшается внимание, падает работоспособность,

быстро наступает утомление. Наступающая вслед за этим разрядка являющаяся защитной физиологической реакцией организма ребенка на чрезмерное перенапряжение, выражается в неконтролируемом двигательном беспокойстве, расторможенности, квалифицируемых учителем как дисциплинарные проступки.

Значительные трудности соблюдения школьных норм и правил поведения испытывают дети с различными нейродинамическими нарушениями, наиболее часто проявляющимися синдромом гиперактивности (или гипердинамическим синдромом) дезорганизующим не только деятельность ребенка, но и его поведение в целом. У возбудимых моторнорасторможенных детей типичными являются расстройства внимания, нарушения целенаправленности деятельности, препятствующие успешному усвоению учебного материала.

Другой формой нейродинамических расстройств является психомоторная заторможенность. Дети с этим нарушением отличаются заметным снижением двигательной активности, замедленным темпом психической деятельности, обедненностью диапазона и выраженности эмоциональных реакций. Эти дети также испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, так как не успевают работать в едином со всеми темпе, не способны к быстрому реагированию на изменение тех или иных ситуаций, что помимо учебных неудач препятствует нормальным контактам с окружающими.

Согласно данным выборочных исследований, уже в начальных классах выявляется около 25-30 % детей с подобными проблемами, и несвоевременное распознавание их характера и природы, отсутствие специальных корригирующих программ приводит не только к хроническому отставанию в

усвоении школьных знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития ребенка, к различным формам отклоняющегося поведения. [2, с. 7].

В связи со сказанным выше, особо актуальной становится проблема поиска эффективных технологий оказания психолого-педагогической помощи данной категории детей. В данной статье рассматривается ряд вопросов, связанных с возможностями использования современных психотехнологий, и в частности арттерапии, с целью оказания психологической помощи детям с трудностями обучения и адаптации к школе.

Как самостоятельная отрасль теоретического и практического знания арттерапия обособилась примерно в 30-е годы 20-го столетия.

Первоначально словосочетанием «арттерапия» обозначали различные методы использования всех видов искусства и творческой деятельности с терапевтическими целями. Развиваясь как самостоятельное направление, арттерапия заимствует прогрессивные фундаментальные теории и практические сведения из психологии, педагогики, искусства. При этом теория и практика арттерапии многое берет из психодинамической психотерапии и психокоррекции, базирующихся на психоанализе, бихевиоризме, на философии экзистенциализма и др.

Анализ современных исследований по терапии искусством позволяет констатировать полезность применения этого метода не только для лечебных целей, но и коррекционно – педагогических. В последние годы терапия искусством стала применяться в специальных медико-психолого-социальных центрах, в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных учреждениях [3, 4, 5].

М. Наумбург, оказавшая большое влияние на развитие арттерапии в США, опиралась на идею З. Фрейда о том, что бессознательное может находить выражение в спонтанном творческом процессе (в лепке, рисовании). Ценность применения искусства в терапевтических целях заключается в том, что с его помощью можно на символическом уровне экспериментировать с разными чувствами, исследовать и выразить их (Рудестам К., 1999).

Арттерапия один из эффективных подходов к осуществлению психологической помощи детям с проблемами развития, поскольку она повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в школе, снижает утомление, ликвидирует негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением, опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции, развивает чувство внутреннего контроля, помогает выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности, компенсируя их возможное отсутствие в родительском доме.

По мнению К. Юнга, арттерапия облегчает процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я». Эта форма психотерапии востребована при лечении неврозов, снижении тревожности, страхов, при повышении самооценки, а также является эффективным методом разрешения семейных

конфликтов, как правило, часто возникающих в семьях, где есть дети с проблемами в развитии.

Арттерапия особенно эффективна в тех случаях, когда ребенок не может ясно и четко выражать свои мысли вербально. В этом случае невербальный язык общения вселяет в ребенка уверенность, что он услышан и понят. Побочным продуктом арттерапии, по словам К. Рудестама, является чувство удовлетворения, возникающее в результате обнаружения скрытых талантов.

Для проведения арттерапии необходимы листы белой и цветной бумаги различного формата (школьники чаще всего выбирают формат А 4, в то время как для дошкольников необходимо больше рабочего пространства для творчества), карандаши, краски, маркеры, фломастеры, газеты, кусочки тканей, сухие листья, клей, пластилин, передники, чтобы не испачкать одежду и др. В основе арттерапии лежит творческая деятельность, неограниченные возможности ребенка для самореализации и самовыражения, что помогает ему адаптироваться в реальной жизни. Через рисунок, игру, сказку арттерапия дает выход социально неприемлемым негативным эмоциям и чувствам, поскольку ребенок может выпустить пар, снять напряжение в процессе работы. Иногда в процессе создания продукта творчества или созерцания художественного произведения ребенок проявляет и осознает сильные чувства, переживания, мысли, которые в повседневной жизни подавляются им самим и ускользают от внимания взрослого.

Для ребенка, привыкшего к порицаниям и низкому уровню академической успешности, творческая деятельность может стать одним из способов раскрытия его сильных сторон, видов деятельности, в которых он может реализовать свой потенциал, что в конечном итоге способствует повышению его самооценки и статуса в группе или в классе. Кроме того, иногда в процессе арттерапии ребенок получает возможность развить творческие способности. Рисование, лепка способствуют формированию навыка внутреннего контроля, концентрации внимания на ощущениях и чувствах. Активная творческая деятельность способствует снижению мышечного и эмоционального напряжения.

Введение изотерапии на уроках изобразительного искусства позволит стимулировать развитие познавательных процессов, двигательной сферы, скорректировать психологические проблемы. Так, работа с красками, лепка являются не только безопасными способами снятия напряжения, но и предоставляют возможность для самовыражения, «выхода» агрессивных чувств в социально приемлемой манере, способствуют формированию представлений о форме предмета, ориентировки в пространстве листа бумаги и др. Такие занятия будут способствовать развитию эмоциональной сферы детей, их мышления и естественной креативности [5].

Занятия строятся на основе принципов интегрирования, системности и преемственности. Выбор тематики занятий определяется характером нарушения развития и подбором наиболее адекватной тактики коррекционно-развивающей работы. В процессе занятий у детей развиваются

коммуникативные качества, обогащается эмоциональный опыт, активизируется мышление, осознаются и переживаются успехи-неуспехи, проектируются общественные взаимодействия, формируется личностная ориентация.

Значительные трудности в соблюдении школьных норм и правил поведения испытывают дети с различными нейродинамическими нарушениями, наиболее часто проявляющимися синдромом гиперактивности (гипердинамичности), дезорганизующим учебную деятельность и поведение в целом.

С гиперактивными и расторможенными детьми не рекомендуется использовать материалы, стимулирующие ненаправленную активность ребенка, способную перерасти в агрессивное поведение. В работе с ними необходимо использовать клеевую технику, рисование по стеклу, которые в большей степени способствуют «алгоритмизации» их деятельности.

При организации изотерапевтической работы с замкнутыми, эмоционально тревожными детьми желательно использовать материалы и художественные техники, позволяющие работать на больших форматах бумаги, доске, асфальте. При этом целесообразно применять кисти больших размеров, валики, что задействует максимальное количество различных групп мышц тела.

В изотерапевтической работе для преодоления проблем ребенка наряду с общепризнанными техниками (серийное рисование, спонтанные рисунки и др.) рекомендуют использовать нетрадиционные техники рисования (рисование пальцами, ладошкой, нитками, рисование под музыку, методом напыления, кляксография и др.)

Такие виды деятельности, как рисование пальцами или ступнями ног, развивают у ребенка кинестетическое восприятие. Совместная творческая деятельность помогает импульсивным детям научиться работать вместе со сверстниками или взрослым, контролируя собственные поведенческие реакции. Все виды нетрадиционного рисования способствуют развитию зрительно-моторной координации, коррекции мелкой моторики рук. Специалисты используют рисование для создания благоприятной психологической атмосферы, для снятия эмоционального и мышечного напряжения, развития эмпатии, внимания.

Таким образом, использование различных видов арттерапии может быть эффективным при оказании психолого-педагогической помощи детям с трудностями обучения и адаптации к школе. Использование нетрадиционных техник способствует не только развитию познавательной деятельности, коррекции психических процессов, но и стимулирует положительную мотивацию, способствует созданию благоприятного эмоционального настроения в группе, воспитывает навыки адекватного группового поведения, облегчает процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми.

Наше исследование не претендует на исчерпывающее решение данной проблемы, а представляет собой один из вариантов подхода к ее изучению.

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. *Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций* / Под ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глоzman. — М., 2003, с. 181-189.

2. *Диагностика школьной дезадаптации.* - М., 1993.

3. *Арттерапия* /Под ред. А.И. Копытина.- СПб., 2002.

4. *Медведева Е.А., Левченко И.Ю. и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании.* - М., 2001.

5. *Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии.* - СПб., 2003.

Түйін

Мақалада оқуда және мектепке бейімделуде қиындық көретін балалармен жұмыс істеудегі замануи психотехнологиялар қарастырылады. Кіші мектеп оқушыларының дезадаптациялық мінез-құлықты коррекциялауда арттерапия әдісін қолдану мүмкіншіліктері ашылады. Тоқетерінде, оқуда және мектепке бейімделуде қиындық көретін балаларға педагогикалық-психологиялық көмек ретінде арттерапияның түрлерін қолдану тиімді. Дәстүрлі емес техника қолдану таным- психикалық іс-әрекеттердің дамуы ғана емес, сонымен қатар позитивті түрткіге стимул, топтағы эмоционалды көңіл- күйге әсер етеді және адекватты топтық қылықты тәрбиелеуге, құрдастарымен, мұғалім, ересектермен коммуникация жасауды жеңілдетеді.

Түйін сөздер: мектептің дезадаптациясының, дезадаптивное тәртіп, психотехнологиялар, арттерапия, психокоррекция.

Summary

The article deals with modern psycho in working with children with learning difficulties and adaptation to school. Disclosed the possibility of using methods of art therapy in the correction of maladaptive behavior of younger students.

Thus, the use of different types of art therapy can be effective in providing psychological and educational assistance for children with learning difficulties and adaptation to school using unconventional techniques contributes not only to the

development of cognitive activity, correction of mental processes, but also stimulates positive motivation, helps to create a favorable emotional state in group brings skills adequate group behavior, facilitates communication with peers, teachers, and other adults

Keywords: school disadaptation, dezadaptivny behavior, psychotechnologies, art therapy, psychocorrection.

УДК 373.06 : 376.056.24

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Г.С. Дербисалова – научный сотрудник лаборатории социальной работы. Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики. Республика Казахстан, г.Алматы
derbisalovagulnaz@mail.ru

Одной из наиболее актуальных проблем в области современного образования РК является недостаточная разработанность научно-методических и организационных основ формирования инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с ограниченными возможностями. Создание такой среды предполагает изменения в образовании, которые должны коснуться не только технологических и организационно-методических аспектов, но и, что особенно важно на первоначальном этапе, нравственно-психологических параметров, в частности создание психологически комфортного климата в инклюзивном классе, сущность которого составляют отношения между педагогами, родителями, учениками и детьми с ограниченными возможностями. Цель данной статьи изучить особенности отношения основных участников образовательного процесса – учащихся общеобразовательных школ к детям с ОВ и к принятию ими таких детей в контексте совместного с ними обучения в одной школе (классе). В результате проведенного исследования было выявлено, что учащиеся общеобразовательной школы в целом выражают понимание и положительное отношение к детям с ОВ, которое впрочем, выражается главным образом в их сочувствии к ним. Также они допускают возможность обучения детей с ОВ в их школе, но большинство ответов детей указывают на неготовность и нежелание учащихся взаимодействовать с такими детьми в образовательном процессе, что является обязательным условием инклюзивного образования.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о существовании проблем в отношении здоровых детей к детям с ограниченными возможностями и о необходимости формирования позитивного толерантного отношения между ними, освоению всеми участниками социально значимых форм поведения в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями (ОВ), инклюзивное образование, культура инклюзивной школы, психологический климат, толерантное отношение.

Благоприятный психологический климат в инклюзивном учреждении (классе) является одной из основных составляющих инклюзивной среды образования и важнейшим условием ее функционирования.

Опираясь на понятия психологического климата, представленные в современной психологической науке, можно говорить, что под благоприятным психологическим климатом инклюзивного класса следует понимать «качественную сторону межличностных отношений здоровых детей и детей с ОВ, педагогов и детей, между педагогами и т.д., проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию каждой личности в группе» [1]

Психологический климат — это неофициальные отношения, которые складываются между членами группы и значительно влияют на ее работоспособность. Он в самых обычных условиях не формируется сам собой. Как правило, он формируется в результате упорного, целенаправленного и длительного труда всего коллектива, и является результатом его хорошо спланированной и организованной деятельности. К данному факту в отношении психологического климата в инклюзивных условиях прилагаются дополнительные сложности в виде изначального неприятия учащимися общеобразовательной школы детей с ОВ в качестве своих одноклассников, неправильных представлений о возможностях и особенностях детей с ОВ и неумением (а порой, и нежелание) строить позитивное взаимодействие с ними. [2]

Таким образом, в вопросах формирования благоприятного психологического климата в инклюзивном классе особую актуальность имеет проблема изучения отношения учащихся общеобразовательных школ к их сверстникам с ОВ.

Подобные исследования проводились и проводятся до сих пор в странах ближнего и дальнего зарубежья. Так, в исследованиях белорусских ученых процесс формирования межличностных отношений учащихся инклюзивных классов рассматривается в качестве важного средства обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является основной задачей интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская). В исследованиях названы основные условия успешности межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их сверстников, в т.ч. в условиях интегрированного обучения. Одним из таких условий является наличие благоприятного отношения к детям с особенностями психофизического развития в обществе [3]. Данный аспект освещен в работах В.П. Гудониса, О.Г. Комаровой, Л. Пожар, Т.В. Фуряевой, Д.В. Целока и др. Авторы также указывают на полученные экспериментальные данные своих исследований, указывающие на трудности реализации названного условия. Так, В.П. Гудонис отмечает, что общество не готово «понять и принять» незрячего из-за

ограниченности представлений о возможностях людей данной категории [4].

А Л. Пожар отмечает, что 90% опрошенных им детей не хотели бы иметь в качестве друга ребенка с нарушением интеллекта [5].

Сотрудниками нашей лаборатории было проведено собственное исследование с целью мониторинга мнения учащихся начальных, средних и старших классов образовательной школы о детях – инвалидах, об идее совместного обучения детей с ОВ с обычными детьми в общеобразовательной школе, о возможностях и перспективах инклюзивного образования. Нами был сделан анализ и подбор методов исследования, составлена методика. В качестве основного метода исследования был взят метод анкетирования. Каждый вопрос был тщательно обдуман с точки зрения доступности и понимания учащимися разных классов. По результатам этой работы была предоставлена аналитическая справка по результатам анкетирования

Из учащихся 8-11 классов в исследовании приняли участие 76 учеников средней школы №13 г. Алматы.

Перед анкетированием респондентам объяснили цель анкетирования и то, как правильно заполнять анкеты. Также давались разъяснения по ходу анкетирования в случаях возникших вопросов. К каждому вопросу предлагалось несколько вариантов ответов, из которых в качестве приемлемых можно было выбрать один или несколько ответов. Кроме того, респондентам каждый раз предоставлялась возможность написать свой вариант ответа.

Первый вопрос анкеты имел цель – выяснить позицию респондентов к идее их совместного обучения с детьми, имеющими нарушения в развитии. Он звучал так: «Как Вы относитесь к тому, что в Вашем классе будут учиться дети с ограниченными возможностями (далее ОВ)». Результаты анкетирования показали что, только 21,1% учащихся твердо поддерживают такую идею. Практически половина участников - 43,4% детей допускают такую возможность. Но 18,4% учеников определили свою позицию как «скорее был бы против» и 3,9% подростков сказали, что они категорически против. Остальные 13,2% затруднились ответить.

Второй вопрос анкеты был направлен на то, что бы выяснить, как учащиеся 8-11 классов расценивают отношение современного казахстанского общества к детям с ОВ. По сути, этот вопрос должен был показать, видят ли респонденты проблему в отношениях между обществом и детьми с ОВ, в современном положении детей с ОВ в обществе. Вопрос звучал так: «Как Вы считаете, можно ли назвать современное казахстанское общество дружественным по отношению к детям с ОВ».

Результаты обработки ответов респондентов, представленные в диаграмме 2, свидетельствует о том, что больше половины респондентов склонны расценивать отношение казахстанского общества к детям с ОВ как дружественное, 15,8% считают, что отношение общества скорее недружественное и еще 1,3% школьников отметили, что оно точно недружественное.

Одна шестая часть респондентов отметили, что затрудняются с ответом, это 15,8% подростков.

Третий вопрос имел цель – уточнить, какое выражение, по мнению респондентов, точнее всего отражает отношение нашего общества к детям с ОВ. Ответы распределились следующим образом (диаграмма 3): больше половины опрошенных считают, что отношение нашего общества к детям с ОВ является сочувственным; 7,9 % подростков полагают, что оно безразличное; 6,6% респондентов ответили, что отношение к детям с ОВ со стороны общества является отрицательным; 9,2% - оценили его как обычное и 5,3% - затруднились ответить. И всего 6,6% школьников оценили отношение общества к инвалидам как принимающее.

Анализируя высказанные мнения об отношении общества к детям с ОВ, можно сделать вывод, что большая часть респондентов считают, что общество проявляет дружественное отношение к детям с ОВ и в понятие этой дружественности они вкладывают в первую очередь сочувственное отношение населения к детям – инвалидам. Таким образом, основу дружественного отношения к детям с ограниченными возможностями, по представлениям учащихся 8-11 классов, составляет сочувствие к таким детям. Такое представление является распространенным, но недостаточным и нежелательным, по мнению самих детей с ограниченными возможностями. Дети с инвалидностью говорят о том, что нуждаются не столько в сочувствии, сколько в понимании, уважении и поддержке со стороны сверстников. Главная их потребность заключается в том, чтобы быть равными в обществе и иметь возможность общаться и жить в нем. Одним из направлений по формированию действительно дружественного отношения к детям с ограниченными возможностями и представлениях о таком отношении должно стать информирование населения о потребностях таких детей, причем не столько материальных (деньги, одежда, игрушки и пр.), сколько социальных (общение, проявление уважения, внимания и пр.).

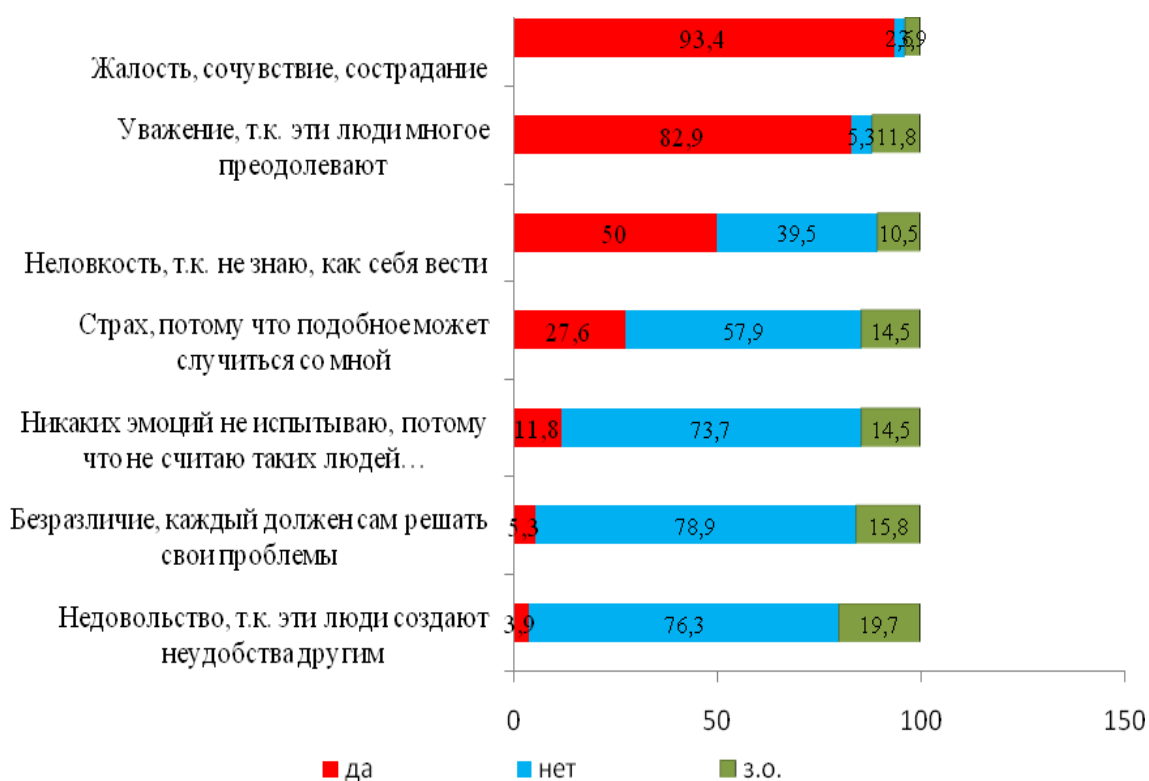
Среди важных фактов необходимо также отметить, что учащиеся признают и понимают, что в обществе нет принимающего отношения к людям с инвалидностью – такого отношения, когда люди открыты к контакту с инвалидами, готовы им помочь.

Результаты обработки ответов на следующий вопрос анкеты о том, какие чувства Вы испытываете, когда встречаете человека (взрослого или ребенка) с видимым физическим недостатком, подтвердили, что основными чувствами, которые испытывают участники анкетирования по отношению к инвалидам, являются жалость, сочувствие и сострадание (93,4%). С большим удовлетворением нужно подчеркнуть, что многие подростки также отмечают, что испытывают и чувства уважения к людям с инвалидностью (82,9%). Полагаем, что именно это чувство может послужить опорой для развития дружественности и толерантности в обществе по отношению к детям-инвалидам. Положительно можно расценить и ответ «никаких эмоций не испытываю, потому что не считаю

таких людей особенными, отличающимися от остальных», который выбрали 11,8 % анкетированных.

Среди негативных эмоций подростков больше всего чувства неловкости и страха. Половина из опрошенных испытывают неловкость при встрече с людьми с инвалидностью и практически каждый четвертый подросток указал, что испытывает чувство страха из-за того, что подобное может случиться и с ним. Результаты ответов более наглядно представлены в диаграмме 4.

Диаграмма 4. Процентное соотношение ответов респондентов на вопрос: «Какие чувства Вы испытываете, когда встречаете человека с видимым физическим недостатком?»



Следующий вопрос звучал так: «Как Вы считаете, почему дети, имеющие ограниченные возможности, не должны учиться в обычной школе?» Были предложены варианты ответов, которые наиболее часто звучат при обсуждении проблем развития инклюзивного образования. Необходимо было выбрать те ответы, которые соответствуют мнению респондента. Из общего числа опрошенных (76 чел) 6 респондентов не выбрали ни одного ответа т.е отметили что, затрудняются с ответом. Среди оставшихся 8 респондентов отметили сразу несколько вариантов ответов. Таким образом, всего было дано 86 ответов. Из них почти половину

(40,7%) составляет ответ «Для них будет тяжело учиться в обычной школе»; по 19,8 % составили ответы «Их будут обижать здоровые сверстники» и «Наши школы не приспособлены для детей с ОВ». Важно заметить, что эти ответы отражают в какой-то мере заботу о таких детях, и озабоченность подростков проявляется, прежде всего, с позиции наличия пользы или вреда совместного обучения для самих детей с ОВ.

Наличие таких ответов как «Они будут отставать в учебе и задерживать класс» (4,6%) и «Когда в классе ребенок с ОВ, обычным детям уделяется недостаточно внимания» (1,2%) говорит о том, что подростки не исключают и того, что совместное обучение детей с ОВ в массовой школе навредит обычным ученикам.

Некоторые учащиеся среди причин того, почему дети, имеющие ограниченные возможности, не должны учиться в обычной школе, отметили и то, что «Они должны общаться с другими детьми с ОВ, в общем классе им не будет хватать этого общения». Это мнение подростки поддержали 4 раза, что составило 4,6% от общего числа ответов.

Особо нужно отметить, что никто из учащихся не поддержал утверждение о том, что дети с ОВ в классе создают неудобства и дискомфорт для здоровых детей.

Трое анкетированных дали по одному собственному ответу, т.е. в целом три ответа. Позитивным моментом является то, что среди них два ответа звучали так: 1- «Пусть учатся, я не против»; 2- «Они должны учиться в обычной школе».

Но третий ответ был такой: «Я категорически против, потому что остальные дети начнут им подражать».

Таким образом, главная причина и препятствие к обучению детей в обычной школе, по мнению учащихся 8-11 классов, состоит в том, что детям-инвалидам будет тяжело учиться в обычной школе. В этом прослеживается влияние того чувства жалости и сострадания, о котором говорилось ранее и которое имеет место у 93,4% участников анкетирования.

Сравнивая ответы детей с результатами других подобных исследований, можно констатировать тот факт, что учащиеся старших классов подвержены сложившимся в нашей стране стереотипам в отношении детей с ОВ и возможности их обучения в общеобразовательной школе. Стереотипность в отношении детей с ОВ в нашей стране заключается в том, что их считают неспособными и неперспективными, бесполезными для общества. Многие исследователи отмечают, что такие стереотипные представления складываются вследствие того, что люди в большинстве своем в повседневной жизни сталкиваются с проблемой инвалидности нечасто, они не способны в полной мере понять, что это за люди и как следует выстраивать с ними отношения.

Об этом свидетельствуют и результаты ответов на следующий вопрос анкеты, который звучал так: «Готовы ли Вы взаимодействовать с детьми, имеющими ограниченные возможности? И если да, то, каким образом».

Результаты анкетирования показали, что только половина учащихся основной формой взаимодействия с детьми с ОВ выбрали общение, их них 42,1% учащихся готовы общаться лично, а 7,9% готовы общаться дистанционно. Остальные 30,2% учащихся основной формой взаимодействия видят оказание помощи детям с ОВ, из них 21,1% детей сказали, что готовы оказывать помощь при выполнении домашнего задания 5,2% старших школьников готовы оказать помощь семье, воспитывающей ребенка с ОВ, 3,9% - сказали, что готовы оказывать любую помощь.

Выбор ответов в процентном соотношении показан в диаграмме 5.

Диаграмма 5. Процентное соотношение респондентов при выборе формы взаимодействия с детьми с ОВ



Обобщенный анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

1. Проведенное анкетирование в вопросах отношения к возможности совместного обучения детей с ОВ с их нормально

развивающимися сверстниками, показало что, большинство учащихся 8-11 классов (64,2%) положительно относятся к совместному обучению с детьми с ОВ. Вместе с тем, они не склонны давать однозначную оценку своего отношения к идее их совместного обучения с детьми с ОВ в одном классе. В целом, дети выражают готовность обучаться со сверстниками с ограниченными возможностями, но глубины данной проблемы они представляют и поэтому психологически являются неготовыми к инклюзивному образованию. Об этом свидетельствуют показатели того, что «лично общаться с детьми с ОВ» готовы меньше половины опрошенных.

2. Учащиеся старших классов видят в совместном обучении в равной степени как положительные, так и отрицательные стороны. Положительное влияние учащиеся связывают в основном с улучшением их личностных качеств, а отрицательное влияние – с предположением снижения успеваемости.

3. Подавляющее большинство подростков не видят проблем в существующем отношении общества к детям с инвалидностью – они считают, что общество проявляет дружественное отношение к детям с ОВ и в понятие этой дружественности учащиеся 8-11 классов вкладывают в первую очередь сочувственное отношение населения к детям – инвалидам. Таким образом, основу дружественного отношения к детям с ограниченными возможностями, по представлениям учащихся 8-11 классов, составляет сочувствие и жалость к таким детям.

4. Из всех форм взаимодействия самыми предпочтительными для детей явились различные способы взаимодействия в разных видах совместной деятельности. Учащиеся готовы сотрудничать с детьми с ОВ, учась с ними в одной школе или классе, играя вместе на улице. Но в то же время мало кто из учеников готов «сидеть за одной партой с ребенком с проблемами в развитии» или «поддерживать близкую дружбу». Другими словами, с одной стороны отношение школьников является социально-одобряемым, но, внутренне они не готовы быть более включенными в проблемы этих детей, стать для них друзьями. В целом, отношение здоровых учащихся подросткового возраста к детям-инвалидам можно назвать декларативно толерантным, т.к. в нем прослеживаются ориентиры на соблюдение некой дистанции, когда речь идет об общении с детьми с ограниченными возможностями.

5. Подавляющее большинство учеников старших классов с пониманием относится к детям с ограниченными возможностями, они готовы оказывать им различного рода помощь, но, прежде всего, материальную. Но даже в этом случае личное взаимодействие здоровых школьников с детьми, с ОВ которым они помогают, остается минимальным, и дистанция между ними остается прежней.

1. Шепель В.М. Понятие психологического климата / В.М. Шепель // Вопросы психологии. — 2002. — № 3. — С. 17—21.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1998. – 376 с.
3. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
4. Гудонис В.П., Жилинскас И. Незрячий в обществе: социальные меридианы // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 186–197.
5. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 128 с.

Түйін

Мақалада жалпы білім беру мектеп оқушылардың мүмкіндігі шектеулі балаларға және инклюзивті білім беру идеяларына қатысты көзқарастары талданған.

Түйін сөздер: инклюзивті білім, инклюзивті мектептің мәдениеті, психологиялық ахуал, толерант қатынас бала-шағалар мүмкіндіктері шектеулі

Summary

This article is dedicated to the analysis of the relationship peculiarities students of secondary schools for children with disabilities and to the ideas of inclusive education

Keywords: children with the limited opportunities (LO), inclusive education, culture of inclusive school, psychological climate, the tolerant relation.

УДК 378.091:376-056.39

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ

А.К. Молдабаева - логопедия мамандандыруының 4курс студенті.

*Ғылыми жетекшісі: аға оқытушы Г.Б. Ибатова – аға оқытушы, п.ғ.м.,
Абай атындағы ҚазҰПУ, ibatova_g@mail.ru;*

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің ерекшеліктері мәселесі түзету-логопедиялық жұмыста маңызды орынға ие.

ЖСТД –да психикалық функцияларының дамымауы, өзіндік байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру үшін әр түрлі әдістер мен тәсілдерді қажет етеді.

ЖСТД баламен логопедиялық жұмыста байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру маңызды рөл атқарады. Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың хабарлап-сипаттау тілінің дамуына коррекциялық жұмыстың соңғы кезеңінде көңіл бөлінеді.

Түйін сөздер: байланыстырып сөйлеу, метафора, деформацияланған мәтін.

Байланыстырып сөйлеу тілінің грамматикалық дұрыстығын қалыптастыруда келесідей шарттарға мыналар жатады :

- Қалыпты сөйлеу тілін қалыптастыру;
- Балаларды өз бетінше сөйлеуге үйрету;

- Жұмыс барысында сөйлеу тілінің грамматикалық, дыбыс айту, сөздік қорын молайту.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру мәселелері ресейлік авторлардың Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева, В.П.Глухов, Л.Н.Ефименкованың еңбектерінде қарастырылған.

Баланың әңгімелеу білігін қалыптастыруда негізгі болып табылатын:

- әңгімені ашып айту, бұл маңызды болып табылады;
- әңгіменің көлемі белгілі бір мөлшерін сақтау;
- эпитет, антонимдерді, теңеулерді, метафораларды қолдану;
- әңгіме құрылымын сақтау (әңгіменің басы, соңын табу).

Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина мен Т.Б.Туманова жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды коррекциялық оқытуда контексттік байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыруға көңіл бөледі.

Балаларды байланыстырып сөйлеуге (түсінік, сипаттама- әңгіме т.б.) үйретудің бастамасы дайындық жұмыстар болып табылады (бірінші оқу жылының бірінші кезеңі). Бұл жұмыстың мақсаты – байланыстырып сөйлеу дағдысын қалыптастыру арқылы сөйлеу қабілеті мен тілін дамыту. Дайындық жұмыстарға жүйелі сөздердің лексикалық грамматикалық базисін қалыптастыру, түрлі құрылымдағы сөйлемдерді құрастыру дағдыларын, оқу барысында балалардың мұғаліммен және бір-бірімен толық қарым-қатынасқа түсе алу қабілеттерін дамыту және бекіту кіреді.

Сонымен бірге, балалардың оқуын ұйымдастырудың нұсқаулары мен әдістемелік ұсыныстары есепке алынады.

Дайындық кезеңінің міндеттері:

- мұғалім сөзін бағдарлы қабылдау және басқа балалардың сөзіне назар аудару дағдысын дамыту;
- мұғалімнің сұрақтарына жауап беру барысында фразалық сөздерді белсенді пайдалануды қалыптастыру; сұрақтарға жауап бергенде толық сөйлемдерді пайдалану дағдысын бекіту;
- суреттерде көрсетілген қарапайым іс-әрекеттерді сөйлеу арқылы сипаттай алу қабілетін қалыптастыру;
- сөздік байланыстарды құрастыруға қажетті бірқатар тілдік құралдарды меңгеру, әсіресе лексикалық (анықтауыш сөздер, етістік лексикасы т.б.);
- сөйлемдердің қарапайым синтаксистік үлгісін практикалық тұрғыда меңгеру; фразалық сөздерді меңгерумен байланысты ақыл-ой операцияларын қалыптастыру – айтылатын сөйлемдердің заттармен және тақырыппен байланыстыру қабілетін дамыту (іс-әрекет субъектісі немесе объектісі дұрыс анықталды ма, жасалынған әрекет дұрыс айтылды ма, заттың сапалары анықталды ма т.б.).

Көрсетілген міндеттердің орындалуы логопедиялық сабақтарда көрсетілген іс-әрекеттер, ситуациялық және сюжеттік суреттер, таңдалып алынған сөйлемдік ойындар мен жаттығуларға қатысты сөйлемдерді құрап, әңгімелеу арқылы жүзеге асырылады.

Байланыстырып сөйлеуді меңгерудің алғашқы сатысы болып табылатын сөйлемдері құру жұмыстары мынадай реттілікпен орындалуы керек:

- заттық суреттер немесе оларды пайдаланбай, логопед берген үлгі бойынша немесе олардың көмегінсіз сөйлемдерді толықтыру;
- көрсетілген іс-әрекет бойынша сұрақтардың көмегімен немесе оларсыз, үлгі бойынша немесе олардың көмегінсіз сөйлем құрастыру;
- ситуациялық суреттер бойынша (басында бір фигуралы, кейін көп фигуралы) сұрақтардың көмегімен немесе олардың көмегінсіз, үлгі немесе тірек сөздер бойынша, өздінен сөйлем құрастыру;
- сюжеттік суреттер бойынша құрастырылған және мағынасы бойынша байланысқан 2-3 сөйлемді жаттау және қайта айтып беру.

Жеке сөздерден қысқаша әңгіме құрастыру барысында, көрсетілген іс-әрекеттер бойынша сөйлемдер құрудың оқыту әдістемесі бірқатар зерттеулерде жан-жақты баяндалған. Осы көрсетілген оқыту түрлері Т.Б.Филичева, И.И.Ганның жұмыстарында көрсетілген.

Суреттер бойынша (заттық, ситуациялық т.б.) сөйлем құрастыру жаттығулары түрлі әдістемелік тәсілдерді пайдалану арқылы жүзеге асырылады. Жалпы тіл кемістігі бар балаларды оқыту барысында келесідей әдістеме нұсқасын пайдалану ұсынылады. Жаттығулар үшін екі түрлі суреттер пайдаланылады:

- 1) субъектті және оның орындаған нақты бір іс-әрекетін бөліп алуға болатын суреттер;
- 2) жалғыз немесе бірнеше кейіпкері бейнеленген, іс-әрекет орны нақты белгіленген суреттер. Осы арқылы балалар түрлі семантикалық-синтаксистік құрылымдағы сөйлемдерді реттілікпен құрауға үйренеді.

Бірінші суреттер бойынша мысалдар:

- субъект – әрекет (салт етістікпен белгіленген), мысалы: Бала жүгірді; Ұшақ ұшты;
- субъект – әрекет (предикат, бөлінбейтін баяндауыш тобымен белгіленеді): Балалар ағаш отырғызып жатыр; Қыздар шаңғы теуіп жүр;
- Субъект- объект-әрекет (Қыз кітап оқып отыр);
- Субъект-әрекет құралы-объект-әрекет (Бала балғамен шеге қақты).

Екінші сурет бойынша мысалдар:

- Субъект - әрекет орны - әрекет (құрал, әрекет құралы): Балалар алаңда ойнап жүр; Балалар төбешіктен шанамен сырғанап жүр.

Суреттерді таңдау барысында Б+Б бастапқы құрылымы арқылы сөйлемдері реттілікпен құрастыруға бағытталған жаттығуларды есепке алу қажет. Мысалы:

- Бала жазып отыр – Бала хат жазып отыр;

- Қыз сурет салып отыр – Қыз үйдің суретін салып отыр – Қыз үйдің суретін бояумен салып отыр.

Суреттерге қатысты сұрақтар мен жауаптардың үлгісі пайдаланылады. Соңғысы осы суреттерді пайдалану жұмысының басында қолданылады, кейін – сөйлем құрауда қиындықтар туындағанда пайдаланады. Қажет болғанда сөйлемнің бірінші сөзі немесе бірінші буыны айтылады. Сонымен бірге, сөйлемді бір-екі бала қосылып құрастыратын тәсілдер қолданылса да болады (біріншісі сөйлем басын, келесілері жалғастырады); фишкаларды пайдалану арқылы сурет бойынша сөйлем құрау: бала бір сөйлем айтады да, алдында тұрған фишканы алып отырады.

Содан кейін құрылымы күрделі сөйлемдерді құрастыруға кезек келеді, соның ішінде «екі предикаттық (баяндауыш)» сөйлемдер қолданылады. Мұнда бірыңғай баяндауышы бар сөйлемдер жатқызылады (мысалы: «Ата орындықта отыр, кітап оқып отыр»); екі симметриялық бөліктен құралған салалас құрмалас сөйлемдерден құралады, онда сөйлемнің екінші бөлігі біріншісін қайталайды («Қоян сәбізді жақсы көреді, ал тиін жаңғақты жақсы көреді және т.б.»).

Суреттер бойынша сөйлемдер құрастыру жаттығуларын түрлі дидактикалық ойындардың негізінде жүргізуге болады (мысалы, жабайы және үй жануарлары туралы «Кім не жақсы көреді?» ойыны бойынша және т.б.).

Ойын әдісін пайдаланып өткізілетін жаттығулар қатарына «Зейін сал» жаттығу-ойыны жатады, бұл ойында балалар «тізбек бойынша» бірқатар сөйлемдер құрайды, олар белгілері бойынша бір-бірінен ерекшеленеді; балалар осы өзгешелікті анықтап, алдыңғы бала құрастырған жауапқа өзгеріс енгізеді. Келесі бір тәсіл, бір бала бірнеше сурет бойынша сөйлем құрастырады, ондағы іс-әрекет жалғыз кейіпкермен біріктіріледі, ал екінші бала түстік белгілерді пайдалана отырып, жауаптың дұрыстығын бақылап отырады. Басқа суреттер бойынша сөйлем құрағанда олардың орындары ауысады.

Сонымен бірге, балаларда біршама грамматикалық жалпылау және карама-қайшылықты қалыптастыруға назар аударылады. Мысалы, жұпты суреттер бойынша сөйлемдер құрағанда (бір немесе бірнеше кейіпкерлердің қатысуымен) жекеше және көпше етістіктерді саралау және предикаттық байланысты дұрыс белгілеуді үйрету қажет. Мысалы:

Қыз жидек (бүлдірген, таңқурай) теріп жүр;

Балалар гүлдер, саңырауқұлақтар жинап жүр.

Ойын әдістері зейін салу, қабылдау, сөйлем мазмұнын есту және көру қабілеттерін қалыптастыруға және белсендіруге бағытталады.

Жеке ситуациялық суреттер бойынша сөйлем құрастырған соң бірнеше заттық суреттермен (басында үш-төрт, кейін екеу бойынша) байланысты сөйлемдерді құрауға өтуге болады. Мысалы: «Қыз», «су құйғыш», «гүлзар»; «Бала», «текше», «үй»; «Балалар», «ағаштағы үйшік» және т.б. суреттер бойынша.

Көрсетілген жаттығулар түрлерін компьютердің көмегімен де жүргізуге болады. Мысал ретінде осындай жұмыстың бір түрін келтірейік.

Экранда үлкен көлемдегі ситуациялық сурет көрсетіледі, онда карапайым әрекет суреттелген. Қойылу уақыты 10 сек., уақыт мөлшерін көбейтуге болады. Көрсетілген сурет бойынша бала сөйлем құрау қажет.

Кейін уақыт біткен соң ірі көлемді сурет кішірейіп, экранның оң бұрышына ауысады, ал оның орнына бейтарап фонда осы суреттің сұлбасы пайда болады, масштабы бұрынғы қалпында. Оның астында – сызықты қатарда – бірнеше ақ түсті төртбұрыштар пайда болады, бұл сөйлемде қанша сөз болатынын көрсетіп тұрады. Экран бұрышындағы суретті көрсетіп мұғалім «Мұнда не бейнеленген?» деп сұрақ қояды. Құралатын сөйлемде субъект, оның әрекеті, әрекет объектісі (құрал) болатынын түсіндіріп айту керек. Сөйлемді құрастыру барысында сұлбалық суреттердің орнында субъект, әрекет, объект немесе әрекет құралы көрсетіледі.

Егер бала сөйлемнің қандай да бір мазмұнды элементін айтпай қалса, онда ол сөз экранда шықпайды.

Сөйлемнің мазмұнына байланысты мультипликация көмегімен әрекетті үлгілеуге болады.

Элементтерді айту барысында ақ түсті төртбұрыштардың түсі өзгереді. Бұл баланың дұрыс айтылған сөздерге назарын аудартады.

Логопедтердің тәжірибесі бойынша жеке сөйлемдерді байланыстыру дағдыларын қалыптастыру жұмыстарына басқа да ұсыныстарды белгілеуге болады.

- Екі заттық суреттерді пайдаланып сөйлем құрау (әже, орындық; қыз, ваза; бала, алма) бірыңғай анықтауышты, басқа сөйлемнің тұрлаусыз мүшелерін пайдалану арқылы. (Бала алма жеп отыр. Бала өте дәмді/шырынды алма жеп отыр. Торлы кепеш киген кішкентай бала дәмді алма жеп отыр).

- «Деформацияланған» сөйлемдерді қалпына келтіру, (1) сөздер шашыраңқы берілсе (тіршілік етеді, орманда, ну, түлкі); (2) бір, бірнеше немесе барлық сөздер бастапқы грамматикалық түрде қолданылады (тіршілік ету, орман, ну, түлкі); (3) сөздер қалып кетеді (Түлкі ну ... тіршілік етеді); сөйлемнің басы (... ну орманда тіршілік етеді) немесе соңы жоқ болады (Түлкі ну орманда ...).

- «Жанды суреттер» бойынша сөйлем құрау (заттық суреттер пішіні бойынша кесілген), әрекетті фланелеграф немесе компьютерде көрсету арқылы жүзеге асырылады. Бұл жұмыс түрі өте серпінді, ситуациялық жағдайларды кеңістікте үлгілеуге, сөйлемде көмекші сөздерді, септіктерді пайдалануға мүмкіндік береді (Қораз, қаша – Қораз қашаға ұшып қонды. Қораз қашадан ұшып өтті. Қораз қашада отыр. Қораз қаша артында жем іздеп жүр және т.б.).

- Сөйлемді мағынасына қарай қалпына келтіру (Бала қағазды резенке қайшымен кесіп отыр, жел қатты соқты, себебі балалар бас киім киді).

- Логопед айтқан сөздерден қажеттісін таңдап, сөйлем құрау (Бала, қыз, оқу, жазу, сурет салу, жуу, кітапты).

Уақыт өте келе балалар сөйлемді мағыналық құрылымы бойынша реттілікпен құрастыруды, мәтіннен негізгі сөздерді табуды үйренеді, бұл жоспар құрудың алғашқы сатысы, кейін әңгіменің тақырыбын белгілеу, негізгі бөлігін анықтау, басы, жалғасы, соңы бар сөйлемді құруға дағдыланады.

Осы тапсырмаларды орындау барысында балаларда сөздердің және сөз тіркестерінің семантикасы жайлы түсінік қалыптасып, өзінің жеке ойларын нақты айтуға дағдыланады.

Байланыстырып мағыналы сөйлеу дағдысын қалыптастырудың кейінгі кезеңі монологтық сөйлеуді қалыптастыру жұмыстарымен байланысты болады. Ұсынылатын оқыту тапсырмалары:

- деформацияланған сөйлемді өзгерту;
- тірек сөздер бойынша сөйлем құрау;
- берілген сөздер бойынша сөйлем құрау;
- сұрақтар бойынша, сонымен бірге тізбек бойынша сөздерді қосу арқылы сөйлем құрау;
- сөйлемдерді санын, уақытын, сөздерді синониммен ауыстыру және т.б. арқылы өзгерту.

Осы жаттығуларға мысалдар келтірейік.

- берілген сөздер бойынша сөйлем құрастыру (сөздер, бастапқыда дұрыс, кейін өзгертілген нұсқада беріледі), мысалы: «Аю, бал, тәтті, жақсы көреді»; «Астында, аяқ, сықырлайды, қар, ақ»; «Қарағайға, Асан, ұя, соқты»; «Қар, жауып, жатыр, жапалақтап, жерге» және т.б.

- берілген сөз бойынша сөйлем құрастыру (жалғаулық-септік құрылым бойынша): «Ағаш астында - ағашта»; «Үйде – үй артында»; «Суда – су үстінде» және т.б.

Күнделікті қарым-қатынас барысындағы диалогтық сөйлесуді қалыптастырудың негізгі әдісіне тәрбиешінің баламен әңгімелесуі жатқызылады. Әңгімелесу әрекеті бірігіп талқылау, пікір айтумен тығыз байланысты болады, біріккен сөздік шығармашылық диалогтық сөйлемді дамытудың негізгі әдісі (үлкенмен бірігіп әңгіме құру және балалардың әңгімелесуі) болып табылады. Сонымен қатар, балаларда диалог құру әрекетін дамыту мақсатында ойын жаттығулар, бірігіп жұмыс жасау, бейнелеу т.б. әрекеттерді пайдалануға болады.

Әңгімелесу – мұғалімнің топтағы барлық балалармен арнайы ұйымдастырылған сөзі, ол белгілі бір тақырыпқа арналады.

Логопед әңгіме барысында:

- балалардың тәжірибесін анықтайды және реттейді, яғни адамдардың өмірі және табиғат жайлы түсінігі мен білімдері;
- балалардың қоршаған ортаға деген дұрыс көзқарасын қалыптастырады;

- тақырыптан ауытқымай, қоршаған әлем туралы бағдарлы және логикалық тұрғыда талдау жасауға үйретеді;
- өзіндік жеке ойларын анық және нақты жеткізуге үйретеді.

Сонымен бірге, логопед әңгіме барысында балалардың зейінін, тыңдай алу және түсіне алу қабілеттерін дамытады, өзін-өзі ұстау, анық және нақты сөйлеуге үйретеді.

Әңгіме барысында логопед және мұғалім-тәрбиеші балалардың белсенділігіне ерекше назар аудару қажет. Ол үшін мынадай ережелерді сақтаған дұрыс: алдымен топтағы барлық балаларға сұрақ қою керек, кейін балаларды жеке шақырған дұрыс.

Қойылған сұраққа көп балалардан қысқа жауап алуға тырысу қажет. Егер мұғалім жалғыз баламен ұзақ сөйлесетін болса, онда басқа балалар әңгімеден тыс қалып қалады. Дәл осы жағдай, егер мұғалім балалар білетін әңгімені қозғай беретін болса да қайталанатын.

Жауап беріп жатқан баланың сөзін қажетсіз бөле беруге де болмайды; егер бала толық біліммен қаруланбаса немесе ұяң болатын болса, онда баладан «толық» жауапты алғанша қинай беруге де болмайды; бұл жағдайда қысқаша немесе қарапайым жауапқа қанағаттанған дұрыс.

Әңгіме қызық әрі белсенді өту үшін балаларға түрлі өлеңдер, ертегілер айтылады, суреттерді бірге көреді. Әңгімелесудің басты мақсаты баланың білімін тексеру емес, сезіммен, олардың ойларымен, өзіндік пікірлерімен алмасу.

Көптеген педагогтардың айтуынша, балалар үшін шығармашылық әдебиеттер диалогтық қарым-қатынастың негізгі үлгісі болып табылады. Жатталып алынған шығармашылық диалогтар - өлеңдерді оқу (рөл бойынша оқу), сахналанған көрініс, ойындар – түрлі диалогтық сөйлеу нұсқаларын және диалогты дұрыс құруға үйретеді. Осы тұста халықтық педагогиканы еске түсірген жөн болар – диалог түрінде құрастырылған өлеңдер, сықақ өлеңдер, ойындар т.б. (3)

Өлеңдерді рөл бойынша оқу – осындай жоспардың бір әдісі. Балалар үшін сұрақ және жауап ретінде құрастырылған өлеңдер өте көп. Рөл бойынша өлеңдерді оқу арқылы балалар тек әркелкі диалог түрлерімен танысып қана қоймайды, сонымен қатар сөйлеу реттілігін, сұраулы, хабарлы, бұйрық сөйлемдерді ажыратуға және басқа да екпінді сөйлемдері бөліп қарауға дағдыланады.

Мәтіндік ойындарда да диалогтар кездесуі мүмкін. Ойын ережелері балаларды сөйлемнің реттілігін сақтауға, өздерінің жолдастарының сөзін тыңдауға үйретеді. Ойын барысында балалар түрлі нұсқадағы сөйлемдерді меңгере отырып, сонымен бірге негізгі диалогтық қарым-қатынастың ережесімен танысады.

Диалогтық сөйлеу әрекетін дамыту үшін сөздік ойындар аса маңызды орын алады. Көптеген халықтық сөздік ойындар әзіл-қалжыңға толы. Әзілдесіп, қалжыңдасу арқылы жүргізілетін ойындар мектепке дейінгі балалар үшін өте қызықты. Мысалы, «Менің атың кім?» ойыны. Негізгі

жүргізуші бастапқыда тәрбиешінің өзі болады, кейін балалар өздері басшы болады. Басшының міндеті жаңа сұрақтар ойлап табу; бұл қабілет ойын барысында қалыптасады. Оның мазмұны мынадай: қатысушылар дөгелектеніп орындыққа отырады. Басшы балалардан бір қызықты есімді есте сақтауын сұрайды (немесе балалар өздері таңдайды): Тарақ, Шар, Сыпырғы, Қаламсап, Самаурын т.б. Кейін басшы сұрақ қоя бастайды. Жауап бергенде, әркім тек өзінің «сөздерін» айту қажет. Жауапты тез, ойланбай беру керек. Логопедиялық практикада қозғалысы көп ойындар қолданылады. Олар дайын үлгі бойынша ойын-драма түрінде жүргізіледі және кейіпкерлердің түрлі диалогтық сөйлемдерін қосады. Мысалы, «Аққу-қаз», «Бояу», «Біз қайда болғанымызды айтпаймыз, көрсетеміз», «Бағбан» және т.б. ойындар.

Халықтық белсенді және рөлдік ойындар балалар арасындағы диалогтық қарым-қатынасты құруда түрлі әдістерді пайдаланады.

- Жолдасыңа бағдарлану, оны тыңдау және дауысын, сөздерін есту, көзіне қарау. Мысалы «Дауысы бойынша тап» ойыны (кім шақырғанын дауысы бойынша анықтау); «Не өзгерді?» ойыны (досыңның түрін есте сақтап, қандай өзгерістер болғанын анықтау).
- Жауап беруге бағдарлану, серігіңнің сөзін зейін салып тыңдау, оның сұрағына тезірек жауап беру;
- Өзара пікір алмасу арқылы диалог құру (сұрақ қою, пікір айту т.б.). Бұларға ойын ішіндегі түрлі диалогтар жатқызылады, мысалы «дәстүр» ретінде қалыптасқан қоштасу, сәлемдесу т.б.

Сөйлесу арқылы балалар белсенді қарым-қатынасқа түсуге, берілген тақырып бойынша диалог құру, диалогта белсенді рөл атқаруға және т.б. үйренеді. Сонымен бірге, топтық әңгіме құру дағдыларын қалыптастыру, оны қабылдау, педагогтың айтуы бойынша диалогқа қосылу т.б. әрекеттер жүзеге асырылады.

Диалогтық қарым-қатынасты құру дағдысын қалыптастыру кезінде балаларда толық жауап берудің практикалық дағдысын қалыптастыруға және бекітуге ерекше көңіл бөлінеді. Балалар жауап берудің белгілі бір түрін меңгереді, мұғалімнің сұрағындағы «тірек» сөздерін пайдалануға дағдыланады. Алғашқыда балалар мұғалімнің сұрағындағы алдыңғы не соңғы сөзін (сөз тіркесін) қайталау арқылы жауап беруді үйренеді. Мысалы:

- Бала не істеп жатыр? Бала... Бала ағаш отырғызып жатыр.
- Қыз не салып отыр? Қыз... Қыз үйдің суретін салып отыр.
- Қыз кімге жем беріп жатыр? Қыз балыққа жем беріп жатыр т.б.

Осы көрсетілген әдіс балаларды толық жауап беруге үйретеді, соның арқасында олар диалогта, тақырып бойынша әңгімелескенде белсенді қатысушы бола алады.

Сұрақтарды құрастыру дағдыларын қалыптастыру және бекітуге ерекше назар аударылады, ол үшін белгілі бір тақырып бойынша, сабақ

барысында, тыңдалынған мәтінді талқылау барысындағы ситуациялық жағдайлар қолданылады. Сұрақтарды құрастыруға үйрету барысында қолданылатын тапсырмалар түріне мысалдар: «Айнаш, Алтыннан сұрашы, ... (заттың атауы) қайда жатыр/тұр?»; «Әсем, Алуадан сұрашы, аю (доп, қуыршақ) қайда?».

Көрсетілген коммуникативті дағдыларды бекіту жұмыстары балалардың түрлі сұраулы сөйлемдерді берілген нұсқау бойынша жүйелі қайталау арқылы жүргізіледі, баланың атықан сөздерін мұғалім немесе басқа балалардың түзулеуі арқылы да жүзеге асырылады. Балалар сұраулы сөйлемдердегі тірек сөздерін (Қайда? Қашан? т.б.) игеру қажет. Осы негізде сұраулы сөйлемдердің құрылымдық-мағыналық сызбасы меңгеріледі:

Сұраулы сөз – (2) затпен байланысты, іс-әрекетті көрсететін сөз – (3) белгілі бір затты (әрекет объектісін) белгілейтін сөз. Көрсетілген сызба кейін анықтауыш сөздермен, пысықтауыш сөздермен т.б. толығып отырады.

Диалогтық қарым-қатынасты дамытуда аз ғана балалармен (2-3 адам) ұйымдастырылған сөздік дидактикалық ойындар ерекше орын алады. Бұл ойындарда танымдық тапсырмалар сөздік материалда беріледі (көп мағыналы сөздер, грамматикалық түрде, дыбыстарды дифференциялау және т.б.), ал ережелер балалардың өзара қарым-қатынасын ұйымдастырады. «Ережелер» өзінің серігіңді тыңдауға және естуге, оған сұрақ қоюға, бұйрық немесе тапсырма беруге, оның ойындық және сөздік әрекетімен келісуге немесе келіспеуге, өз пікіріңді дәлелдеуге, пікірлесуге, реттілікті сақтауға, сұрақтарға жауап беруге үйретеді.

Сөздік дидактикалық ойын барысында балалар ойын ережелерін сөйлеу әрекетінің ережесі ретінде қабылдайды, сонымен қатар ойын барысында өздерінің құрдастарымен қарым-қатынас жасауға үйренеді. Жұп бойынша қарым-қатынасқа түсу логопедиялық (коррекциялық) сабақтарда тиімді түрде ұйымдастырылады. Бұл үшін кесілген суреттермен, топтық ойын «Есте сақта да, суретін сал», шеңбер құрып доппен ойналатын «Сөйлемді аяқта» ойындары т.б. жүргізіледі; оқытудың келесі кезеңі – суреттер топтамасы немесе шартты сызбалар бойынша әңгіме құрастыру. Мысалы, «Мен жасырған затты тап» ойынын ұсынуға болады, бір бала затты жасырады (фишканы сурет астына қояды), ал басқа балалар оны табуға тырысады, олар «иә» немесе «жоқ» деп жауап беретіндей сұрақтар қоя бастайды.

Диалогты жүргізу дағдыларын дамыту мақсатында логопед және тәриеші балаларға түсінікті, оларға жақын тақырыпта әңгіме қозғайды (жеке немесе топтық тәжірибе туралы), сонымен қатар арнайы ойындар мен жаттығу ойындар жүргізеді (қойылымдық-рөлдік және дидактикалық ойындар: «Мектеп», «Дәрігер қабылдауында», «Ойыншықтар дүкені», «Пойыз», «Қуыршақ Айсұлудың туылған күні» және т.б.). Сонымен бірге, бала өзінің рөлін таңдап алатын ойын түрлерін жүргізуге болады. Бұл

жағдайда мұғалімнің көмегімен баланың бейнесі қандай, ол қандай киімде болады, не айтады, қандай іс-әрекет жасайтыны анықталады.

Қорытындылай келсек, мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптаспауы олардың сөйлеу, ойлау, әрекеттерінің дамуына, танымдық және коммуникативті қажеттіліктерін шектейді, білімді меңгеруіне кедергі келтіреді де, ЖСТД балалардың байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесі логопедияның теориясы мен тәжірбиесінің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Сондықтан, ЖСТД балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытуда жоғарыда аталған әдістер мен тәсілдер қолданылатын болса, сөйлеу тілі қажетті деңгейде дамып, келешекте балалардың қоршағандармен тіл арқылы қарым-қатынас жасауына ықпал етеді.

Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. - М.: Сфера, 2009. - 324 с.

Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - изд. 2-е. [Текст] / В. П.

Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. — М., 1991.

Өмірбекова К.К. СТЖД (II деңгей) балалардың сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын қалыптастыру // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы. №4 (35). 2013 б. 68-71.

Филичева, Т.Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / [Текст] Т. Е. Филичева. - М.: Просвещение, 2009. - 223 с

Резюме

В статье рассматриваются методики обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи

Ключевые слова: связная речь, метафора, деформированный текст.

Summary

This article discusses techniques for monitoring by the connected speech of children with the general underdevelopment of speech

Keywords: coherent speech, metaphor, distorted text.

УДК: 373-056.26

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПТЕ БІЛІМ АЛУҒА ДАЙЫНДЫҒЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КОМПОНЕНТТЕРІ

Коныратова А. 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға психологиялық дайындығы мәселесі қарастырылған. Мектепте білім алуға психологиялық дайындығының компоненттеріне және есту қабілеті зақымдалған балаларды диагностикалау мүмкіндіктеріне сүйене отырып, есту қабілеті зақымдалған және қалыпты балаларды салыстыра зерттеген эмпирикалық зерттеудің нәтижесін көрсеттік.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, дамуында бұзылыс жоқ қалыпты балалар, мектепте білім алуға психологиялық дайындығы, ерік-жігер, ақыл-ой, түрткі компоненттері.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға психологиялық дайындығы мәселесімен көптеген отандық зерттеушілер айналысқан (М.Р.Битянова, Л.С.Выготский, Н.И.Гуткина және т.б.) [1,2,3]. Баланың мектепке дайындығы түсінігін көптеген заманауи ғалымдар жалпы алғанда, мектепте жүйелі білім алуға қатысу мүмкіндігіне қолжеткізу деңгейін дамыту деп түсінеді. Мектепте білім алуға дайындық – баланың жас ерекшелік дамуын психологиялық, физиологиялық, физикалық және психикалық жағынан сипаттайтын көп аспектілі құбылыс. Осыған сәйкес балалардың мектепке дайындығын анықтау үшін бірнеше критерилер анықталған. Ең бірінші баланың мектепте білім алуға психологиялық дайындығының төмендегі компоненттерін жатқызуға болады: жеке тұлғалық, интеллектуалдық, мотивациялық, ерік-жігер және әлеуметтік [1].

Көптеген зерттеушілер баланың ақыл-ойының дамуын мектепте білім алуға дайындығының негізгі компоненті деп көрсетеді. Л.Выготский баланың мектепте білім алуға интеллектуалды дайындығы, балаларда интеллектуалды үрдістердің даму деңгейінен, ең алдымен заттар мен құбылыстарды жалпылау және дифференциялай алу білігінен тұрады деген ой тұжырымдаған еді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың ақыл-ой дамуының негізіне олардың танымдық бағдарлау және көп бөлігі перцептивті, ойлау әрекеттерінің түрлі типтерін игеруі жатады [2].

Л.С.Выготский және басқа да зерттеушілер баланың мектепте білім алуға жеке тұлғалық дайындығына оқушының ішкі позициясының қалыптасуын өзін-өзі танудың жаңа деңгейіне өтуі ретінде көрсетеді. [3,4]. Баланың мектепте білім алуға ерік - жігерлік дайындығына мұғалімді тыңдай білуін, арнайы іс-әрекет барысында зейінін қажетті уақыт аралығында тұрақтай білуін, яғни ерікті зейіннің дамуын жатқызуға

болады [5]. Мотивациялық дайындық балалардың мектепке түсу барысындағы түрткілердің болуымен бағаланады. Олардың ішінде танымдық, ойындық, әлеуметтік, позициялық және ішкі түрткілерді анықтайды. Анықталған түрткілер арқылы баланың мектепке деген қарым-қатынасы қалыптасады. Баланың мектепте білім алуға әлеуметтік дайындығы (әлеуметтік – психологиялық дайындық) мектепте оқу арқылы ересектермен, мұғалімдермен, балалармен қарым-қатынасқа түсе алуы сияқты қасиеттердің қалыптасуымен анықталады.

Г.Гетцер, А.Керн, С.Штербел, Я. Йирасек және т.б. шет ел зерттеушілері мектепте білім алуға психологиялық дайындығын үш аспектіге бөліп қарастырады: интеллектуалдық, эмоционалдық және әлеуметтік [6]. Авторлар ақыл-ой жағына баланың дифференциациялы қабылдау, ерікті зейін, аналитикалық ойлау мүмкіндіктерін жатқызады. Эмоционалды дайындығы деп балада эмоционалды тұрақтылық және импульсивті реакциялардың жоқтығы деп түсінеді. Әлеуметтік дайындықты авторлар баланың сыныптастарымен қарым-қатынасы және білім беру ұйымдарында қоғамдық жағдайда оқушының әлеуметтік рөлін сомдау, топта қабылданған ережелер мен қызығушылықтарға бағына алу мүмкіндігінің қажеттілігі ретінде ашып көрсетеді.

Әдебиеттерді аналитикалық талдау барысында соңғы екі онжылдықта отандық психология және педагогикада балалардың мектепте білім алуға дайындығын психодиагностикалаудың үлкен тәжірибесі жиналған. Сонымен қатар, бүгінгі күнге дейін баланың мектепте білім алуға психологиялық дайындығының біркелкі критерилері анықталмаған. Мектепте білім алуға дайындығын диагностикалау мәселесі, бүгінгі күнге дейін теоретикалық және тәжірибелік жағынан өте аз зерттелген [7]. Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға дайындығын психодиагностикалау сұрағы соңғы уақытта өте өзекті мәселелердің біріне айналды, себебі ол білім берудің интеграциялық оқыту бағытымен тікелей байланысты [8].

Мектепте білім алуға психологиялық дайындығының компоненттеріне қатысты әр түрлі авторлардың теорияларын тұжырымдай отырып, өз зерттеуімізде біз Е.Г.Речицкая және Е.В.Пархалинаның көзқарастарына сүйене отырып, мектепте білім алуға психологиялық дайындығының негізгі үш компоненттерін бөліп қарастырдық: ерік-жігерлік, ақыл-ой және мотивациялық [6]. Сондықтан да эмпирикалық зерттеуде, диагностикалық материал көрсетілген компоненттерді игеру қажеттілігіне сәйкес таңдап алынды.

Диагностикалық әдістерді іріктеу барысында балалар психологиясының қағидалық ережелерін ұстандық. Балаларға арналған диагностикалық тапсырмалар оларға қолжетімді түрде болуы қажет [9].

Ерік – жігерлік компонентін диагностикалауға зейіннің еріктілігі және ерік әрекетінің даму деңгейін анықтау кіреді (бұл өлшемдерді диагностикалау үшін «Түзетушілік сынақ» әдістемесі қолданылды). Бұл әдістеме зейіннің тұрақтылығының даму деңгейін, концентрациясын және эмоция әрекеті баланың еріктік күшеюіне әсер етуін анықтауға көмектеседі.

Мектепте білім алуға психологиялық дайындығының ақыл-ой компонентін диагностикалау ой, есте сақтау, көріп қабылдау операцияларын болжайды. Ой операциялары «Төртіншісі артық» деген әдістеменің көмегімен диагностикаланды. Естіп-сөйлеу және көріп есте сақтауын дамыту деңгейін зерттеу «10 сөзді есте сақтау» әдістемесі арқылы жүзеге асырылды. Көріп есте сақтау қабілетін зерттеуге «5 геометриялық фигураларды есте сақтау» әдістемесі қолданылды, ал көріп қабылдауын дамыту деңгейін игеру «Дайын суреттер» әдістемесінің көмегімен анықталды [10]. Мектепте білім алуға психологиялық дайындығының мотивациялық компонентін эмпирикалық игеруге М.Р.Гинзбург әдістемесі қолданылды.

Эмпирикалық зерттеулердің нәтижесіне сүйене отырып, есту қабілеті зақымдалған балалардың мотивациялық деңгейі қалыпты балалармен салыстырғанда төмен деңгейде деп қорытындылауға болады.

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе.* М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. Выготский Л.С. *Проблемы дефектологии.* М.: Прсвещение, 1995. 527 с.
3. Гуткина Н.И. *Психологическая готовность к школе.* СПб.: Питер, 2004. 208с.
4. Корытова Г.С. *Психологические особенности внутримейных отношений и их влияние на проявление школьной дезадаптации: дис. ... канд.психол.наук Улан-Удэ, 1998. 166 с.*
5. Лусканова Н.Г. *Методы исследования детей с трудностями в обучении.* М.: Фолиум, 1999. 32 с.
6. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. *Готовность слабослыщающих дошкольников к обучению в школе.* М.: Владос, 2000. 192 с.
7. Гадельшина Т.Г., Ерёмина Ю.А. *Специфика распознавания эмоций детьми с нарушениями слуха // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 6. С. 103-107.*

8. Нарзулаев С.Б., Похорукhov О.Ю., Добрянская З.И. *Использование новых информационных технологий в педагогическом процессе для обучения детей с особыми образовательными потребностями // Вестн. Томского гос.пед.ун-та. 2007. Вып. 5. С. 80-83.*
9. Соловьев И.М. *Психология глухонемых детей. М.: Наука, 1983. 368 с.*
10. Вассерман Л.И., Дорофеев С.А., Меерсон Я.А. *Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 360 с.*

Резюме

Рассматривается проблема психологической готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха. Опираясь на компоненты психологической готовности к школьному обучению и возможности их диагностики у детей с нарушениями слуха, автор представляет результаты эмпирического исследования в сопоставлении детей с нарушениями слуха и детей без нарушений в развитии.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, дети без нарушениями в развитии, психологическая готовность к школьному обучению, эмоционально-волевой компонент, умственный компонент, мотивационный компонент.

Summary

The article describes the problems of psychological readiness for school education of children with a hearing impairment. Based on components of psychological readiness for school education and possibility of their diagnostics of children with a hearing impairment, the author presented the received results of this empirical research in the comparative analysis of children with a hearing impairment and children without disorders in development.

Keywords: children with hearing impairment, children without disorder in development, psychological readiness for school education, emotional and strong – willed component, intellectual component, motivational component.

III. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу

Обучение и воспитание детей с ОВР

УДК 373.3(072)

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Т.Л. Лещинская, к п н, доцент , ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. г.Минск

Т.В. Лисовская- к п н, доцент , ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г.Минск)

lis_tva@tut.by

В статье обосновывается новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Впервые признается возможность включения старшеклассников в творческую деятельность, повышения их жизнеспособности в условиях использования особого учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: Сравнительный подход, компоненты содержания образования, социальный опыт, синхронное (совместное) чтение, развитие общения, жизнеспособная личность

Одним из шагов совершенствования специального образования в Республике Беларусь является создание условий для непрерывного, продолженного после 18 лет образования по реализации права на труд лиц с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) как живущих в семьях, так и для тех, которые находятся в домах-интернатах для взрослых.

Сегодня лица с интеллектуальной недостаточностью после окончания вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов) и при наличии медицинских показаний, имеют возможность получить профессию в учреждениях профессионально-технического образования. Но речь идет только о лицах с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Часть выпускников, освоивших образовательные программы специального образования (особенно это касается лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, с множественными, в основном с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и др.), по медицинским противопоказаниям не имеют возможности получить «профессию». Это слово не случайно заключено в скобки, так как в отношении данной категории лиц содержательный смысл его может быть трансформирован. Выпускники лишаются шанса трудоустроиться, дополнительного материального обеспечения, интеграции в общество, а значит, становятся социальными изгоями [2].

По результатам анкетирования родителей выпускников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) – государственных учреждений образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями установлено, что большинство подростков (старше 18 лет), более 95% после окончания обучения в ЦКРОиР ничем не занимаются, ничего и нигде не посещают.

Этот вопрос вызывает тревогу у сотрудников специальных учреждений образования нашей республики, специалисты которых хорошо понимают, что потеря развивающей и обучающей среды приведет к угасанию сформированных многолетним трудом достижений развития. Для родителей вопрос о будущем своего подростка ребенка представляется наиболее болезненным. Перспектива закрытого психоневрологического интерната не является привлекательной. Для такого выпускника год без образования равносителен десятилетним потерям обучения в ЦКРОиР в силу особенностей памяти, внимания и других познавательных процессов. Пойти в территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), которые принадлежат Министерству труда и социальной защиты и получили свое развитие у нас в стране сравнительно недавно, с 2007 года [2], многие выпускники как второго отделения вспомогательной школы (умеренная и тяжелая

интеллектуальная недостаточность), так и выпускники ЦКРОиР не могут в силу как субъективных, так и объективных причин не могут. Родители боятся отдавать, не могут каждый день возить на транспорте туда и обратно; существуют ограничения по возрасту – от 18 до 31 года и ограничения по степени самостоятельности в самообслуживании; социальные работники ТЦСОН не готовы к работе с данной категорией людей; в данных учреждениях не созданы условия для нахождения в них людей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Нам видится актуальным еще в условиях вспомогательной школы начать процесс подготовки к социальной, бытовой занятости, а для некоторых, возможно и трудовой подростков с выраженными психофизическими нарушениями (умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность, тяжелые множественные психофизические нарушения) с целью их дальнейшего (после 18 лет) трудоустройства [2]. Однако такую подготовку необходимо не только материально обеспечить, но и, в первую очередь, продумать содержательно, научно обосновать, разработать и внедрить соответствующий учебный план и его программно-методическое сопровождение.

С этой целью в рамках Государственной программы развития специального образования на 2012 – 2016 годы в Республике Беларусь с января 2015 года в соответствии с научным заданием создается проект нового учебного плана для вводимого X класса второго отделения вспомогательной школы. В Республике Беларусь учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обучаются на протяжении девяти лет в классах второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). Это связано с необходимостью создания условий для беспрепятственного перехода выпускников сразу же после школы в территориальные центры социального обслуживания населения по достижению ими 18 лет. Таким образом, воплощается в жизнь идея непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

При разработке и научном обосновании содержания образования на завершающем этапе обучения принимались во внимание: предшествующий опыт обучения (с первого по девятый класс во втором отделении вспомогательной школы); современное состояние социально-экономического развития страны; жизненная перспектива учащихся, обеспечение их жизнеспособности.

На основе сравнительного подхода определялись компоненты содержания нового образования и их иерархия. В современной общей педагогике содержание образования определяется как «система научных знаний, способов деятельности и социальных отношений, которыми должны овладеть обучающиеся» [7, с.40]. Соответственно в качестве основных выделяются когнитивный, практический, творческий, ценностный компоненты образования [1, с.153].

Применительно к детям с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью речь идет о коррекционно-развивающем образовании, которое, прежде всего, обеспечивает формирование и развитие личности, накопление социального опыта, овладение способами деятельности. Чем больше социальный опыт, тем успешнее осуществляется социальная адаптация учащихся. Иная содержательная характеристика образования, патобиологические детерминанты имеющихся психофизических нарушений обусловили иную иерархию компонентов специального образования. Первостепенно важным признается эмоционально-ценностный и практический компоненты. Реализация первого отражает создание эмоционально положительной образовательной среды, формирование доброжелательного отношения окружающих к учащимся, эмоционально-ценностную ориентацию последних. Данный компонент нашел отражение в учебных предметах: «Развитие эмоционально-волевой сферы», «Основы художественно-творческой деятельности» и др. Практический компонент отражает овладение умениями, способами деятельности, составляющими и обогащающими социальный опыт. Практический компонент является главным и обеспечивается всеми предметами учебного плана, но особую значимость имеют предметы: «Формирование жизнедеятельности», «Прикладной труд». Когнитивный компонент не является главным, определяющим. Формируются витагенные, жизненно необходимые знания, вытекающие из практических потребностей учащихся и их возможностей.

Творческий компонент впервые выделяется в образовании учащихся второго отделения вспомогательной школы. Он обеспечивается, прежде всего, предметами: «Совместное чтение и письмо», «Основы художественно-творческой деятельности», «Адаптивная физическая культура», «Развитие эмоционально-волевой сферы». Современное общество мобильно. Оно требует творческих учеников, способных создавать новое на доступном для них материале. Личностный потенциал учащихся с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями

выявлен исследованиями В. А. Баркова, Л.Б. Баряевой, Л.А. Головчиц, С. Д. Забрамной, Ю. В. Захаровой, Т.В. Лещинской, Т. В. Лисовской, В. И. Радионовой, А.М. Царёва. У детей данной категории более сохранна двигательная и эмоциональная сфера. Подключаясь к синхронной деятельности с талантливыми детьми и взрослыми, при создании определенных условий и использовании специальных технологий учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями способны создавать новое и достигать значительных успехов. Изменяется образ ученика с тяжелыми множественными нарушениями, благодаря использованию компенсаторных механизмов центральной нервной системы. Беззвучное имитирование речи говорящего, показ действий, использование собственных интерпретаций повышает осознанность ощущений, служит подпиткой в получении новых впечатлений. В процессе движений расширяется диапазон выполняемых действий, в деятельность включаются новые нервные структуры. Использование комплиментов, демонстрация достижений дает положительный эффект. Хорошее настроение, подключение эмоций повышает познавательные возможности. Высшие психические функции восстанавливаются и развиваются. Результативность работы достигается совместными действиями и внушением (психологической поддержкой, легким гипнотическим трансом). Возможность мыслительного управления деятельностью требует специального изучения. Можно предположить, что у детей с психофизическими нарушениями повышены внушаемость, влечения; имеющиеся особенности создают предпосылки для развития.

Перейдем к характеристике его предметных областей, расставив акценты в новом содержании образования учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Во втором отделении вспомогательной школы с I по IX классы изучался предмет «Элементы грамоты и развитие речи». В X классе вводятся взамен одного два предмета: «Совместное чтение и письмо» и «Развитие общения».

В процессе обучения элементам грамоты с I по IX классы изучались звуки, буквы, устанавливалась между ними связь. Преимущественно методом целых слов учащиеся учились читать. Предмет «Совместное чтение и письмо» решает новые задачи и предполагает использование иной методики обучения чтению. Главным становится смысловое восприятие текста, понимание получаемой, воспринимаемой информации.

С этой целью используется синхронное (совместное) чтение учителя и учащихся, включенное, последовательное, объяснительное чтение. Полагаем, что синхронная деятельность позволит отдельным учащимся усовершенствовать технику чтения. Концентрация внимания на смысле прочитанного, понимании его обеспечит повышение сознательности учебной деятельности. Воспринимаемая информация в повседневной жизни приобретет практическую значимость. Изменится процесс обучения письму и его назначение. С I по IX классы учащиеся прорабатывали рукописное написание слов, предложений. В X классе обучение будет включать письмо слов, предложений, текстов с помощью компьютера. Учащиеся познакомятся с назначением и содержанием некоторых деловых бумаг доступного содержания: объявлений, заявлений, расписок. Используется адаптированный к возможностям и потребностям учащихся облегченный русский язык.

Введение предмета «*Развитие общения*» продиктовано необходимостью расширения связи между учащимися с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и включения их в социальное взаимодействие в приемлемой для них форме. Общение может осуществляться не только с помощью речи (слов), но и посредством картинок, жестов, тактильных символов, телекоммуникации, графических символов (ребусов, символов Блисса), пиктограмм (рисунков или группы рисунков, отражающих определенное содержание), мануальных жестов, которые выступают в качестве жестовой поддержки речи или самостоятельного средства общения (жестовая речь). Может быть осуществлено общение, дополняющее речь, и аугментативное общение, расширяющее познание. Некоторые ученые дополнительное и аугментативное общение отождествляют [6, с. 20]. Мы считаем, что аугментативное общение шире, глубже дополнительного, так как расширяет обзор. Применительно к конкретным потребностям ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью может быть подобрана и использована специфическая форма общения – виткоммуникация (жизненная коммуникация). Содержание и характер виткоммуникации определяется удовлетворением жизненных потребностей ребенка и его возможностями.

Виткоммуникация носит условно-символьный характер. Открытая дверь, открытая форточка, книга могут обозначать начало события, закрытие – его окончание. Ритуальный характер может приобрести музыкальная заставка, фрагмент телефильма. Большая роль отводится

электронным образовательным ресурсам, которые приобретают особое символическое назначение и позволяют использовать цвет, звук для создания определенного эмоционального фона и сенсорной стимуляции посредством использования полярных раздражителей.

В X классе вводится предмет «*Элементы прикладной математики*».

Слово «прикладной» в «Современном толковом словаре русского языка» интерпретируется как «имеющий практическое значение, применимый на практике» [5, с.507]. Предмет «Элементы прикладной математики» включает учебный материал о действиях над числами, о величинах, формах, пространственных отношениях, имеющих практическое значение, применяемый в повседневной жизни. Замена предмета «Элементы арифметики» предметом «Элементы прикладной математики» позволяет расширить получаемую образовательную подготовку учащихся посредством дополнения арифметических чисел геометрическим материалом, имеющим практическое применение. Усиливается прагматическая направленность получаемого образования, так как в процессе изучения прикладной математики будут решаться сугубо практические задачи, имеющие непосредственное отношение к повседневной жизни.

Предмет «*Человек и его здоровье*» формирует знания и умения, позволяющие осуществлять безопасную для здоровья жизнедеятельность, отслеживать основные показатели здоровья, поддерживать здоровье и укреплять его. Здоровье рассматривается в широком понятии, то есть как телесное, физическое и психическое. Последнее характеризует состояние душевного благополучия, для которого характерно отсутствие болезненных психических проявлений и обеспечение адекватную условиям деятельности регуляцию поведения в деятельности. Предмет «Человек и его здоровье» имеет целью сбережение и сохранение здоровья в широком значении этого слова.

Новое содержание получаемого образования в выпускном классе выражает предмет «*Формирование жизнедеятельности*». Введение нового предмета обусловлено направленностью обучения на формирование способности и готовности осуществлять деятельность в жизненных ситуациях, что требует владения не только конкретными, предметными способами деятельности, но и обобщенными, надпредметными. Формирование обобщенных способов деятельности апробировано в процессе коррекционных занятий во втором отделении (исследование В. И.

Радионовой, вспомогательная школа № 5 г.Гомеля) [4, с.38 – 45]. Система актуальных обобщенных способов деятельности обусловлена сферами жизнедеятельности выпускников и необходимыми жизненными компетенциями.

Предмет *«Адаптивная физкультура»* решает задачи повышения двигательной активности, выносливости, использования большого личностного ресурса данной категории учащихся.

Предмет *«Прикладной труд»* включает ряд предметных областей:

- а) Ручной сельскохозяйственный труд;
- б) Основы штамповальной деятельности;
- в) Плетение (из лозы, макраме и др.);
- г) Уборка помещений и территорий;
- д) Уход за цветами;
- е) Хозяйственно-бытовой труд и др.

Предмет *«Основы художественно-творческой деятельности»* может включать музыкально-ритмические занятия, изобразительную деятельность (живопись, графику, скульптуру), театрализацию. Данное направление позволит осуществить взаимодействие педагогики и искусства и использовать их в коррекционных целях с учетом интересов и возможностей учащихся.

Новое содержание образования явилось предметом обсуждения в педагогических коллективах вспомогательных школ Республики Беларусь. Проанализировано 29 анкет, выражающих коллективное и персональное мнения. Представленный вариант учебного плана, отражающего новое содержание образования, получил поддержку и понимание. Воспроизводим оценочное суждение. «Вариант учебного плана разработан с учетом современного уровня развития педагогической науки, потребностей и возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обеспечивает развитие инклюзивных процессов, способствует усовершенствованию инновационной деятельности в сфере специального образования» (ГУО «Вспомогательная школа –интернат №11 г.Минска»).

Анкетирование выявило приоритетные предметные области, которые получили всеобщую поддержку. Предмет «Адаптивная физкультура» и предмет коррекционного назначения «Развитие эмоционально-волевой сферы» занимают ведущие позиции. Выразили «безусловно положительное» и «положительное» отношение к этим предметам 28 респондентов, один респондент – «нейтральное». Положительно оценен предмет «Прикладной труд» (23 респондента выразили «безусловно положительное» и «положительное» отношение, 3 респондента – «нейтральное» отношение, один – «негативное».

Одинаковую оценку получили три предмета: «Элементы прикладной математики», «Человек и его здоровье», «Основы художественно-творческой деятельности» (17 респондентов выразили «безусловно положительное» и «положительное» отношение, 3 – 5 респондентов – «нейтральное», 5 – 7 респондентов воздержались от выражения своего отношения. Новые, незнакомые предметные области «Совместное чтение и письмо», «Развитие общения», «Формирование жизнедеятельности» получили больше половины положительных оценок, но 10 – 11 человек воздержались от выражения своего отношения. Анкетирование показало, что имеется насущная потребность в разработке нового учебно-методического обеспечения, проведении семинаров, педагогических тренингов, мастер-классов, круглых столов по подготовке к работе по новому учебному плану педагогических кадров. Новое содержание предполагает использование новых технологий педагогической работы.

Вместе с тем, нашло понимание, что учащиеся способны к творческой деятельности при создании надлежащих условий для интерпретации происходящих действий, наблюдении и самостоятельном определении способов их выполнения. Большое значение имеет подключение эмоций и обеспечение двигательной активности. Рефлексия, самооценка, проектирование своих действий повышает их осознанность. Включение в совместную деятельность на основе образцов выполнения, составляющих новое дидактическое обеспечение учебного процесса, открывает новые возможности для развития учащихся.

Резюме. Новизна разрабатываемого содержания образования заключается:

а) в признании возможности творческого характера деятельности учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью при создании для этого соответствующих условий, которые определяются

новыми предметными областями, позволяющими использовать единство педагогики и искусства в коррекционных целях, а также эмоциональный и двигательный потенциал учащихся;

б) в выделении новой предметной области «Формирование жизнедеятельности», обеспечивающей овладение надпредметными, обобщенными способами жизнедеятельности, что будет способствовать повышению жизнеспособности и проявлению направляемой самостоятельности;

в) в введении виткоммуникации, расширяющей возможности общения, обмена мнениями на основе подключения символов и увеличения диапазона воздействия на нервную систему;

г) в большом разнообразии прикладного труда, что позволяет обеспечить дееспособность (частичную или полную), ощутить свою значимость и полезность, повысить самооценку.

Научные изыскания и практическая деятельность белорусских дефектологов доказала ограниченность монистического взгляда на ребенка с психофизическими нарушениями, тупиковость маргинализации специального образования. Совместными усилиями различных специалистов и родителей изменяется образ ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Доказано, что он может становиться все более самодостаточным и жизнеспособным, а главное – личностью.

1. Ефремов, О.Ю. Педагогика. Краткий курс /О. Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

2. Лисовская, Т.В. Организация труда людей с особенностями развития (опыт Германии)" /Т.В. Лисовская, Е.Ю. Фалевич. – Профессиональное образование. – 2013. – №4 (14) – С.37 – 45.

3. Постановление Совета Министров Республики Беларусь «Об утверждении Программы развития и оптимизации сети учреждений социального обслуживания», 28 сент. 2007 г., № 1229 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.levonevski.net/pravo/razdel5/num2/5d25886.html> – Дата доступа: 29.01.2013.

4. Радионова, В.И., Лецинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью/В.И. Радионова, Т.Л. Лецинская//Вестник адукацыі, 2012. – №5.– С.38 – 45.
5. Современный толковый словарь русского языка / Авт.-сост. А.Н. Чехомоненко. – Минск: Харвест, 2007. –784 с.
6. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра /Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Тервинф, 2014.—432с.
7. Чепиков, В. Т. Педагогика. Краткий учебный курс /В. Т. Чепиков. –М.: Новое знание, 2003. –173 с.

Summary

The new content of education of children with moderate and heavy intellectual insufficiency (intellectual backwardness) locates in article. The possibility of inclusion of seniors in creative activity, increases of their viability in the conditions of use of special educational and methodical providing is acknowledged at the first place

Keywords: Comparative approach, components of the content of education, social experience, synchronous (joint) reading, communication development, viable personality

Түйін

Мақалада зияының жеңіл және ауыр жетіспеушілігі бар (зияты зақымдалған) балалардың білім алуларының жаңа мазмұны негізделген. Ең алғаш болып жоғарғы сыныптардың шығармашылық іс-әрекетке қосыла алу мүмкіндіктерін, ерекше оқу-әдістемелік қамтамасыздандырылуды қолдану жағдайында олардың өмірлік қабілеттерін жоғарылату мүмкіндігі мойындалды.

Түйін сөздер: салыстырмалы жол табу, білім беру мазмұнының компоненттері, әлеуметтік тәжірибе, синхронды оқу, қарым-қатынасты дамыту, өмірлік қабілеті бар тұлға.

УДК 376.72

СТЖД БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ФОНЕТИКАЛЫҚ – ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ЖАҒЫН ЖЕТІЛДІРУ

Қ.Қ. Өмірбекова – п.ғ.к., арнайы педагогика кафедрасының профессоры

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық жағының қалыптаспау деңгейі көп жағдайда ана тілінің бағдарламасын меңгеруде қиындық туғызып, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуына әкеліп соғуы мүмкін. Сондықтан, ондай балалармен жүргізілетін түзету жұмысы барысында сөйлеу тілінің фонетикалық жағын қалыптастыру, дамыту, жетілдіру ерекше орын алады. Әр түрлі тілде оқитын балалардың сөйлеу тілін түзетуге бағытталған зерттеулерде түзету жұмысының мазмұнын, әдістерін анықтау барысында ана тілінің ерекшеліктерін ескеру қажеттілігі айтылады. Бірақ осы уақытқа дейін қазақ тілді сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалармен жүргізілетін түзету жұмысы барысында қамтып оқытылатын дыбыс айту сабақтарында дыбыстарды өту кезектілігі анықталып ғылыми тұрғыда негізделмеген. Жалпы және арнайы әдебиеттердегі, қазақ тілді балаларда жиі кездесетін дыбыс айту кемшіліктері, дауысты дыбыстарды айырып тану қиыншылықтары бойынша орналасу кезектілігі, сөйлеу тілі жалпы дамымаған қазақ тілді балалардың дыбыс айтуының бұзылуының таралуы және түрлері туралы деректерді басшылыққа ала отырып, алғашқы рет, СТЖД балалардың дыбыс айтуын жетілдіру жұмыс мазмұнын анықтау, дыбыстарды өту кезектілігі анықталып, негізделеді. Сонымен қатар мақалада сөйлеу тілінің фонетикалық – фонематикалық жағын жетілдіру жолдары қарастырылады.

Түйін сөздер :Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, фонетикалық, фонематикалық, қамтып оқыту, дыбыстарды өту кезектілігі.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған баланың сөйлеу іс – әрекетінің даму ерекшеліктері (Р.Е.Левина, Н.С. Жукова, Л.Р. Муминова, т.б. авторлардың еңбектерінде қарастырылды). Р.Е.Левина жұмысында “сөйлеу тілінің фонетикалық – фонематикалық қалыптасуы оның лексикалық – грамматикалық жағының дамуы мен тығыз байланыстылығын”-деп көрсетеді. Ондай баланың сөйлеу тілінің фонетикалық жағының қалыптаспау деңгейі көп жағдайда ана тілі бағдарламасын меңгеруде қиындық туғызып, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуына әкеліп соғуы мүмкін. Сондықтан СТЖД балалармен жүргізілетін түзету жұмыс барысында сөйлеу тілінің фонетикалық жағын қалыптастыру, дамыту, жетілдіру ерекше орын алады. Балаларың дыбыс айтуын қалыптастыру жұмысы:

- есту зейіні
- фонематикалық қабылдауын
- сөйлеу тілінің жылдамдығы мен ырғақтылығын қабылдауын
- дыбыстарды дұрыс, анық айтуын
- артикуляциялық аппараттың моторикасын
- сөйлеу кезіндегі тыныс алуын
- дауысты дұрыс пайдалануын

– сөйлеудің әуезділігін, мәнерлігін дамыту бағыттары бойынша жүргізіледі.

Түзету жұмысын тиімді жүргізу ана тілінің фонетикалық жағының қалыптасу ерекшеліктерін ескеруді талап етеді. Әртүрлі тілде оқитын балаларды сөйлеу тілін түзетуге бағытталған зерттеулерде (Л.Р. Вескер, Л.И. Савка, т.б.) түзету жұмысының мазмұнын, әдістерін анықтау барысында ана тілінің ерекшеліктерін ескеру қажеттігін айтады. Бірақ осы уақытқа дейін елімізде қазақ тілді СТЖД балалармен жүргізілетін түзету жұмыс барысында дыбыстарды өту кезектілігі анықталып ғылыми тұрғыда негізделмеген, тек бұл мәселенің кейбір аспектілері ғана қарастырылған.

Атап айтсақ, 5-6 жастағы қазақ тілді СТЖД балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық жағдайын, атап айтсақ дыбыс айтуының бұзылуының таралуын және түрлерін анықтауға бағытталған зерттеуде (Қ.Өмірбекова, В.Балқыбекова) төмендегідей ерекшеліктері анықталған:

- Сол жастағы қалыпты дамыған балаларда 5 дыбыс бұзылса, СТЖД балаларда 12 дыбыстың айтылуы бұзылғаны;
- Ызың, ысқырық, санорлы дабыстардың жиі бұзылғаны;
- Қазақ тіліне тән дыбыстардың ішінде жиі бұзылғаны “ң”, “қ” дыбысы;
- 66% СТЖД балаларда әртүрлі топтағы дыбыстарды алмастыруы байқалды (ш=с, р=л, ц=т', ж=з, с=з, ң=н, ц=ч, т.б.);
- 15% балаларда дыбыстарды бұзып айтуы байқалды, көбінесе тісаралық сигматизм (с, з), р дыбысын бұзып айтуы;
- 30% балаларда с-ш, р-л, л-ф, ж-з, қ-г дыбыстарын шатастыру кездесті;
- г – к дыбыстарын шатастыру;
- Дыбысты мүлдем айтпау тек мүлдем айтпау тек 3% балаларда кездесті.

Зерттеу барысында алынған деректер арнайы әдебиеттердегі кейбір авторлардың зерттеу нәтижесіне сәйкес келетіні байқалды. Бұл жағдай жалпы сөйлеу іс – әрекетінің жалпы заңдылықтары ұқсастығын көрсетеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған қазақ тілді балалардың дыбыс айтуын жетілдіру жұмыс мазмұнын, дыбыстарды өту кезектілігін анықтауда келесідей деректер мен зерттеулер нәтижелерін басшылыққа алынды:

- Бұрын бұзып айтылған әр дыбысты жеке өту, қарастыру, баланың фонетикалық түсінігінің қалыптасуына зор әсер ететіні туралы, Р.Е.Левинаның, Л.Ф.Спированың, Г.А.Кашеның, т.б. тұжырымдамасы;

- Б.Баймұратованың 3 – 4,5 жастағы қалыпты дамыған қазақ тілді балаларда жиі кездесетін дыбыс айту кемшіліктерін зерттеу барысында алынған нәтижелері;
- Ж. Абуованың дауысты дыбыстарды айырып тану қиыншылықтары бойынша орналасу кезектілігі (а, е, ә, ы, о, ү, и, і).
- Қ.Қ. Өмірбекова, В. Балқыбекованың 5 – 6 жастағы СТЖД балалардың дыбыс айтуының бұзылуының таралуын және түрлерін зерттеу нәтижелері.

СТЖД (IV деңгей) балалардың дыбыс айтуында күрделі бұзылыстар байқалмағанымен, ұқсас дыбыстарды ажырата алмауы, шатастыруы, сөздің буындық құрамын бұзып айтуы кездеседі.

Дыбыс айтуын жетілдіру сабақтарының негізгі мазмұны:

- Ұқсас (ызың – ысқырық, қатаң – ұяң, жуан – жіңішке) дыбыстарды естіп ажыратуын дамыту;
- Буындық құрамы күрделі сөздердің айтылуын бекіту. Машықтанған сөздердің мағынасын түсінуге және белсенді сөйлеу тілінде қолдануына көңіл бөлу керек;
- Дыбыстық талдау, жинақтау дағдыларын қалыптастыру, бекіту;
- Мәнерлеп сөйлеуін жетілдіру, дамыту;
- Баланың айта алатын дауысты, дауыссыз дыбыстарды анық айтуын бекіту;
- Дыбыс айту бұзылыстарын түзету;
- Дыбыстарды ажыратуын қалыптастыру (т', ч, с, щ, р, л);
- Сөз қорын буындық құрамы күрделі сөздермен толықтыру;
- Фонематикалық естуін жетілдіру, сөздің дыбыстық құрамын саналы түрде қабылдауға үйрету, дыбысты сөзден бөліп айту және сол дыбысты акустикалық және артикуляциялық белгілері бойынша салыстыру;
- Сөйлеудің жылдамдығын, ырғақтылығын, интонациясын дұрыс қолдануға үйрету.

Қамтып оқытудың арнайы дыбыс айту сабақтарында төмендегідей кезектілікпен жұмыс жүргізу ұсынылады:

- Алдымен артикуляциясы қарапайым дыбыстардан бастаған тиімді (а, у, ә, м, п, о, к, қ, н, и, ы). Бұл дыбыстарды дұрыс айтуға жаттықтыру артикуляциясы күрделі дыбыстардың айтылуын меңгеруге негіз болады;
- Кейінірек: с, з, ү, б, і, д, т, ө, ғ, г, ұ, ң дыбыстар өтіледі;
- л, ш, ж, р;
- ц, ч, щ, в, ф, х, һ, ю, я, э.

Дыбыс айтуын түзету жұмыс барысында баланың *фонематикалық процесстерін дамытуға бағытталған жұмыс қатар жүргізіледі*. Баланың фонематикалық қабылдауы жеткілікті деңгейде қалыптаспауы, оның дыбыстық талдау дағдыларын меңгеруде қиындық тудырады, яғни

сауат ашу дағдыларының қалыптасуына әсерін тигізеді. Сондықтан IV деңгейдегі балалармен түзету жұмыс барысында баланың фонематикалық қабілетін (түсінігін) дамытуға бағытталған жұмыс түрлерін барлық сабақтарда кеңінен жүргізу тиімді.

Сабақта қолданатын сөздік материалдарды, тапсырмаларды іріктегенде балалардың жас ерекшеліктері мен сөйлеу мүмкіншіліктерін ескеру қажет. Баланың сабаққа деген қызығушылығын, эмоциональды реакциясын арттыру үшін әртүрлі ойындарды қолданудың маңызы зор. “Тыңда, дұрыс қайтала”, “Буын тізбектерін есте сақта”, “Телефон” ойындарын баланың фонематикалық қабылдауын дамыту барысында қолдануға болады.

1. “Буын тізбектерін есте сақта” ойыны.

I вариант. Анық, асықпай айтылған буындарды қайталау.

ма – па – да

ма – па – да – қа

ма – па – да – қа – ға

II вариант. Логопед айтқан буындарды керісінше қайталау (қа – са, мө – тө – са)

2. “Кім зейінді”, “Дұрыс тап” ойыны.

Әдістемелік нұсқау. I вариант. Мен айтқан есімдерді қайтала. Арман, Оспан, Әлия, Ұлжан, Талғат, Әлібек, Әмір, Айдос.

II вариант. Мына сөздерде қандай дыбыс естіледі (қаз, қозы).

3. “Дыбыстарды ауыстыр” ойыны.

I вариант. “ш” дыбысын “с” дыбысына ауыстыру

шу

шал

шара

шабақ

II вариант. Сөздегі бірінші дыбыстың орнына “т” дыбысын айт.

май

көл

торт

парақ

күлкі

III вариант. Сөздегі “ү” дыбыстың орнына “ұ” дыбысын қойып айту.

4. “Сөзді аяқта”, “Қандай буын қойылды” (сурет бойынша) “са” немесе “ша” буындарын қосып сөзді аяқта.

тама(ша)

ала(са)

ала(ша)

шыр(ша)

5. Өлеңді тыңдап “С” дыбысы бар сөздерді естеріңе сақтап айт.

Пеш қасында мысық отыр

Екі көзін қысып отыр

Тышқан етін жегісі кеп

Оның тісі қышып отыр.

6. “Қатесін тап”. Сөйлемді тыңдап қатесін тауып, дұрыс қайтала.

Мұрат дүкеннен топ сатып алды.

Балалар аулада ашық ойнап жүр.

Сөздің дыбыстық құрамын талдауға арналған тапсырмалар, ойын түрлері.

1. “Басшы қандай дыбыс”

Дыбысты танып, бөліп айтуын дамыту. Логопед шағын тақпақтарды, жұмбақты негізгі дыбысты анық, баса айтып оқиды. Мысалы:

Сауысқанды, сағызды,

Сарымсақты сәбізді.

Бастап тұрған қай дыбыс?

Жапалақтап жауады

Жердің бәрін жабады

Бұл не аппақ мақтадай

Кәнеки кім табады?

2. “Дүкенде” ойыны

Дыбысты бөліп айтуға үйрету. Логопед сатушының рөлінде, бала – сатып алушы. 3 атты сатып алу үшін алдымен сөздің басындағы дыбысты айт.

3. “Айтуға болмайтын дыбыс”

Сөздегі дыбысты анықтауын бекіту. Логопедтің сұрағына жауап бергенде (м, ж) дыбыстарын аттамаймыз.

– Не мыяулайды?

– ысық

– Не жорғалайды, ысылдайды?

– ылан

– Не маңырайды?

– озы (ой).

4. “Дыбыстардың үйшігі” ойыны

Сөздің дыбыстық құрамын талдауын қалыптастыру, бекіту.

Логопед: үш үйшік салыңдар, енді осы үйшікке “доп” сөзіндегі дыбыстарды орналастырайық.

5. “Лото” ойыны.

Дыбыстық талдау дағдысын дамыту. Балаларға әртүрлі суреттер таратылады.

Логопед: әріпті көрсетіп, кімде бұл әріп бар суретті көрсетуін сұрайды.

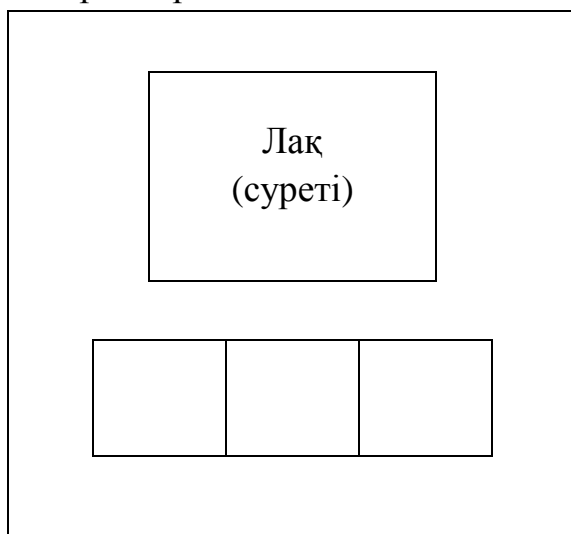
Сосын, сол сөздегі дыбыстың орнын (басында, ортасында, аяғында) анықтайды.

6. “Жанды дыбыстар” ойыны.

Дыбыстық талдау, жинақтау дағдысын дамыту. Әр балаға а,п,а дыбыстары болуы ұсынылады. Сосын логопед бірінші “а” дыбысын, “п” дыбысын сосын буын (сөзді) біріктіріп айтады.

7. “Эльконин карточкасы”

Сөздің дыбыстық құрамын талдап қалыптастырудың алғашқы кезеңінде “Эльконин карточкасын” қолдану өте тиімді. Карточканың негізгі мақсаты – сөзде әр дыбыстың өз орны, кезектілігі болатыны туралы ұғымды балаларда қалыптастыру болып табылады. Карточкамен жұмыс жасау әдістемесін қарастырайық.



Логопед: - суретте не бейнеленген?

Бала: - лақ

Логопед: - неше тор?

Бала: - үш

Логопед: - торлар дыбыстардың үйшігі. Сөзде әр дыбыстың өз орны болады. “Лақ” сөзінде қандай дыбыстар бар екенін бірге анықтаймыз. Сендер мұқият тыңдасаңдар тез табасыңдар.

Логопед “Л” дыбысын созып “Лақ” сөзін айтады.

Логопед: - бірінші қандай дыбыс естіледі?

Бала: - “Л” дыбысы

Логопед: - дұрыс. Келесі екі дыбысты да солай созып айтып орындарын анықтап тор көзге түсті текшелермен белгілейді.

Содан соң, логопед сұрақ қою арқылы барлығы неше дыбыс, дауысты, дауыссыз дыбыстардың орнын анықтайды.

СТЖД (IV деңгей) балалардың фонематикалық қабылдауын, талдауын, жинақтауын дамытуға бағытталған жұмыс түрлері сауат ашу сабағының негізгі бөлігі болып саналады да, әр сабақта кеңінен жүргізіледі.

1. Левина Р.Е., Основы теории и практики логопедии. М., 1969.

2. Өмірбекова.Қ.Қ. Балқыбекова.В.С. Состояние фонетической стороны речи детей – казахов с ОНР. Вопросы теории и практики психологии и педагогики – Алматы АГУ им Абая. 1999. с 38 – 42.

3. Төлебиева Г.Н. Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың фонетикалық – фонематикалық түсініктерін дамыту. Хабаршы «Арнайы педагогика» №1 – 2, 2013.

Резюме

В статье рассматриваются особенности формирования фонетико – фонематической стороны речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и пути её совершенствования. Обоснована последовательность изучения звуков на фронтальных занятиях.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи, фонетика, фонематика, фронтальное занятие, последовательность звуков.

Summary

In the article below author reviews the features of the formation of phonetic – phonemic aspects of speech of the preschool children with the general underdevelopment of speech and the ways of its improvement. Furthermore, the sequence of sounds on the study at frontal lessons is justified.

Keywords: General underdevelopment of speech, phonetics, phonemics, frontal activity, sequence of sounds.

УДК : 323.1

**«ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» КУРСЫН ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА
МАҢЫЗДЫ ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**
Тыныбаева Л.М. *аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай
атындағы ҚазҰПУ. Қазақстан Республикасы. Алматық.
kafedraspkaznpu@mail.ru*

Мақалада балалық жастағы ең қиын және ауыр кезең – жасөспірімдік жас кезеңі зерттеледі. «Өзін-өзі тану» оқу курсы жүйесіндегі жасөспірім тұлғасын психологиялық түзетудің басты шарттары қарастырылады.

Түйінді сөздер: рухани мәдениет, дағдарыс, құндылықтар, тұлға, жасөспірім

Рухани дағдарыс жағдайында, оқушылардың рухани мәдениетін қалыптастыру мәселесі аса өзекті болып саналады. Әлемді рухани-адамгершілік қабылдау үшін «салауатты» гуманитарлы ортаны құратын және мәдени-тарихи тәжірибені біріктіретін, биік өнермен балалардың жеткіліксіз қарым-қатынасы, құндылықтар жүйесіндегі өзгерістерге, жақсылық пен зұлымдықтың, адамгершілік пен өнегесіздіктің арасындағы нақты шекаралардың жойылуына әкеледі. Мұны қазіргі қоғамдағы барлық жағымсыз құбылыстар – нашақорлықтың, ішімдік ішудің өсуі, қылмыскерліктің артуы көрсетеді [1].

Ғалымдар, мәдениет қайраткерлері, педагогтар мен психологтар қоғам мен тұлға үшін адамгершіліктің төмендеуі, рухани құндылықтардың бұзылуының жағымсыз салдары болатынын атап көрсетеді. Бұл тұрғыда академик Д.С.Лихачевтің ой тұжырымын келтіруге болады: «біз рухани тұрғыда өлетін болсақ, онда физикалық тұрғыда өмір сүре алмаймыз», автор өскелең жас ұрпаққа рухани тәрбие беру мәселесін ерекше өзекті деп санайды [2].

Қазақстанның бірінші ханымы Сара Алпысқызы Назарбаева өскелең жас ұрпақты рухани-адамгершілік дамыту бойынша «Өзін-өзі тану» кең ауқымды білім беру бағдарламасының бастамашысы болды. Идеяның авторы бастапқыда даналықтың шыңының – Махаббат болатынына, ал бақыттың құпиясының – адамның өзін-өзі тануына, бақытқа және өмірлік табыстарға жету үшін өзінің шектелмеген мүмкіндіктерін ашу екендігіне сенімді болды. «Өзін-өзі тану» бағдарламасын апробациялау бойынша эксперименттің басталуы, жаңа мыңжылдықтың басталуымен сәйкес келуі терең мәнге ие болды. Мәдениеттанушылардың пікірлері бойынша, осы кезден бастап «антропоцентрикалық типтегі мәдениет» деп аталатын, әлем тарихындағы жаңа кезең басталды. Бұл кезеңнің мазмұны адамның мәнін және оның қоршаған әлемдегі орнын құндылықты тұрғыда ұғынуды қамтиды [3].

Ұзақ уақыт бойы философия, аксиология, этика саласындағы отандық және шетелдік зерттеушілер (С. Айтбаева [4], А. Куандық [5], Р.Дуйсенбаев [6], А. Джапарова [7] З.Шалгынбаева [8], Р.Акедилова [9], Н.А. Бердяев руханилықты жеңудің адамзат өмірінің басты міндеті

екендігін атап көрсетеді. Бірақ, руханилықты әдеттегіден гөрі кең мағынасында түсіндіру қажет. Руханилық адамның әлемде жүргізетін күресі үшін де қажет. Руханилықсыз құрбандық етуге және ерлік жасауға болмайды. Күн сәулесінің шуағы да - рухани қуаныш болып саналады. Күн де рухани. Адамзат денесінің пішіні, адамның бет-жүзі де рухани. Өзінің үстірт санасының күйі бойынша, көп жағдайда өзін терең түсінбейтін материалист адамның руханилығы да үлкен болады. Рух пен руханилық тарихи және табиғи әлемді қайта өңдейді, қайта түрлендіреді, қайта ашады, оған еркіндік пен мән береді [10].

Қазіргі қоғам мен адамды талдай отырып, И.А. Ильин олардың негізгі кемшілігінің «бөлшектеніп ажырауында», яғни ақыл-ойды жүрекке, сезімге қарама-қарсы қоюда болады деп санайды. Қазіргі адамзат қоғамының «жүрекке» деген елемеушілігінің негізінде, И.А.Ильиннің пікірі бойынша, адамның заттар арасындағы зат және денелер арасында дене ретіндегі көрінісі алынады [11].

И.С. Кон адамгершілік мәселелерінің – зерттеуді талап ететін және зерттеу үшін қолжетімді болатын шынайылық екендігін атап көрсетті. Тек осы мәселенің шексіздігі туралы әрдайым есте сақтау қажет және зерттеудің қатаң ғылыми әдістерінің әрдайым оның өзінен «аз» болатынын ұмытпау керек. Мұндай түсіндіру адамгершілік мәселелері бойынша зерттеушінің жұмысын адамгершілікті етеді, тұлғаның адамгершілік тұрғыда қалыптасу үдерісінің шексіз күрделілігін, оның моральды «Менін» адекватты және объективті сезінуіне мүмкіндік береді [12].

Адамгершілік бастаудың өзі бізге жалпы игілікке қамқорлық жасауды міндеттейді, себебі онсыз жеке адамгершілікті қамқорлық өзімшіл, яғни адамгершіліксіз болады. Адамгершілік кемелдіктің өсиеті бізге Құдайдың Сөзінде бір рет берілген және ол сөз бізге тотықұс сияқты қайталау үшін, немесе өз сөзімізге сөз қосу үшін емес, өзіміз өмір сүретін ортадағы адамгершілік басымдылықтарды жүзеге асыру үшін беріледі, басқаша айтқанда, адамгершілік принцип А.Г.Спиркин бойынша қоғамдық іс-әрекетте міндетті түрде жүзеге асырылуы қажет [13].

Психологтар, мысалы Б.Г.Ананьев рухани-адамгершілік тәрбие мәселесінің тұлғаны зерттейтін ғылымдар жүйесіндегі талқылауға көп түсетін мәселелердің бірі болатынын атап көрсетті. Оның пікірі бойынша, құндылық бағдарлардың қалыптасуы, адам өмірінің бойында жүзеге асады, ал кемелденген, белсенді және дербес тұлғаның көрсеткіштерінің бірі ретінде, оның жеке адамгершілік өзіндік санасында көрініс табатын тұрақты адамгершілік ұстанымы алынады [14].

А.Н. Леонтьев бойынша, адамгершілік мотивация ішкі ұмтылыстардың жобаланатын әрекетке, іс-әрекетке деген негізделуін, тұлғаның іс-әрекетті орындауға деген қызығушылығын, оның адамгершілік мінсіздігі мен тазалығын дәлелдеуін білдіреді, сонымен бірге өзі және басқа адамдар алдындағы борыш сезімін саналы ұғынумен, яғни ар-ұят әрекетінің механизмімен байланысты болады. Адамгершілік

мотивация ар-ұят өлшемі бойынша орындалады [15], сонымен қатар бұл мәселемен Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, А. М. Прихожан, Ж. Пиаже, Л. Кольберг, Г.Е. Залесский және т.б.) шұғалдынды.

А.С. Макаренконың педагогикалық көзқарастары жасөспірімнің өзіне деген құндылықты қатынасын қалыптастыру арқылы оның тұлғасын тәрбиелеуге және дамытуға бағытталған, сонымен бірге, адекватты жыныстық теңдестіруді қалыптастыру арқылы танылуға деген талаптың мазмұнына бағытталған.

В.А.Сухомлинский мектеп жасындағы балаларды әлеуметтік-адамгершілік дамыту мен тәрбиелеу мәселесінің педагогика ғылымы үшін әрдайым өзекті болатынын атап көрсетті. Қазіргі кезде бұл мәселе қазіргі қоғамда қалыптасқан жағдайға сәйкес, сөз жоқ өзекті бола түсті. Пайда болған құндылықты кеңістік, адамның құндылықтарды сақтау және берудің тәсілі ретіндегі мәдениеттен оқшаулануына негізделген руханилықтың болмауы, өскелең жас ұрпақтың жақсылық пен жамандықты түсінуіндегі трансформацияға әкеледі және қоғам үшін моральды тұрғыдағы деградация (тоқырау) қаупін туындатады. Ш.А. Амонашвили және басқа ғалымдар адамның адамгершілігін қалыптастыру мәселесін зерттеді [16].

XXI ғасырда адамзаттың қандай басымдылықтарды таңдайтыны көп жағдайда білім беруге байланысты болады. Қазіргі замандағы білім берудің доминантасы ретінде, тұлғаның интеллектуалды дамуына бағдарлану алынады. Тәжірибе бізді «білімге орталықтанған» тәрбиенің оқушыларды рухани жағынан бай етпейтініне сендіреді.

Сондықтан, қазіргі білім беру мен тәрбиенің басым мақсаттарының бірі ретінде, оқушылардың тұлғасының рухани-адамгершілік саласын дамыту алынады.

Бұл күрделі мәселені шешу және өскелең жас ұрпақтың рухани-адамгершілік мәдениетін дамыту және тәрбиелеу бойынша жауапкершілікті, қоғам жалпы білім беретін орта мектепке және біріншісіне басым рөл бере отырып, отбасына жүктейді. Көріп отырғанымыздай, мектеп оқушылардың ғылыми білімнің негіздерін меңгеру үшін қолайлы жағдайлар құрып қана қоймай, сонымен бірге, оқушының тұлғасын қалыптастыруға, оның дене, ақыл-ой және рухани күштерін дамытуға бағытталуы керек [17].

Көп жағдайда адамгершілік, тәрбиелік және педагогикалық мәселелер жасөспірімдік кезеңмен байланысты болады.

Жасөспірімдік кезең – балалар жасындағы ең қиын және ең күрделі жас кезеңі. Оны тағы өтпелі кезең деп атайды, себебі осы кезеңнің бойында балалықтан ересектенуге, жетілмеушіліктен жетілуге деген өзіндік өту жүзеге асады, бұл жасөспірімнің өмірінің барлық қырларын жанап өтеді. Баланың жасөспірімнің табысты қалыптасуы, ал кейін жас адамның тұлға ретінде қалыптасуы, оның қоғамдық өмірге енуін ғана емес,

сонымен бірге өмірдегі өз орнын табуымен анықталады. Осылайша, жасөспірім жаңа әлеуметтік-мәдени рөлдерді меңгеру жағдайында, мінез-құлық пен қарым-қатынастың өзіндік нормаларын таңдау және табу функциясын орындауға бағытталған.

Жасөспірімдік жас кезеңі үлкен дербестікпен, парасаттылықпен, жауапкершілікпен айрықшаланады, алайда мінез-құлықтағы жағымсыз өзгерістер пайда болады: дөрекілік, шыдамсыздық, өкпелегіштік, адекватты емес өзіндік бағалау. Бұл тұрғыда индивидтің мінез-құлқының ұйымдасуының бұзылуы байқалуы мүмкін, бұл маңызды емес формалардан басталып, қылмыс жасауға дейін баруы мүмкін, бұған мінез-құлықтың типтері сәйкес келеді: ауытқушы (адекватты емес мінез-құлық, бірқатар нормалардың бұзылуы), девиантты (тәртіптің бұзылуы) және делинквентті (құқық бұзушылыққа бару). Мұндай оқшаулану жасөспірімнің өзінің қызығушылықтары мен үміттерін жүзеге асыру мүмкіндігін көрмеген кезде туындайды [15].

Өз халқын және өз елін жақсы көретін, отандастарының қазіргі жағдайы мен болашағы туралы ойлайтын толыққанды тұлғаны тәрбиелеуге жетелейтін жолдардың бірі ретінде, педагогика ғылымының тәжірибесі мен құралдарына ерекше зейін аудару мен табанды үндеу алынады. Жасөспірімдерде базалық құндылықтар мен құндылық бағдарлар жүйесін қалыптастыру мәселесі, қазіргі жалпы білім беретін орта мектеп үшін жоғары мәнділігімен сипатталады [18].

Дағдарыстық кезеңде жасөспірім осы кезеңнің барлық қиындықтарын жеңуде қиналады. Бұл кезде жасөспірімге оқуда және тәрбиеде ерекше тәсіл қажет болады.

Өкінішке орай, мектеп өзінің алдында алғаш мектепке келген бала емес, басқа баланың болатынын әрдайым есепке ала бермейді. Мұндай балаға басқаша қатынас білдіру керек.

2010 жылдың бірінші қыркүйегінен бастап, Қазақстанның барлық білім беру мекемелерінде «Өзін-өзі тану» жаңа пәні енгізілген болатын. Аталған пәннің басты мақсаты, көптеген құзырлылықтарды дамыту арқылы адамды үйлесімді қалыптастыру, оның рухани-адамгершілік білім алуына ықпал ету болып табылады.

Осылайша, «Өзін-өз тану» курсының ауқымды, білімділік, тәрбиелік мүмкіндіктерін түсіне отырып, Қазақстан Республикасының қазіргі заманғы білім беру тәжірибесінде «Өзін-өзі тану» курсы оқитын контингентте туындайтын жеке-тұлғалық қиындықтарды шешудегі аталған курстың әлеуетті мүмкіндіктері жеткіліксіз қолданылады. Біздің ойымызша, курстың мүмкіндіктерін жасөспірімдік кезеңнің дағдарысын психологиялық түзету мәселелерін шешуде ерекше жүзеге асыруға болады. Жоғарыда баяндалғандардан біздің зерттеу жұмысымыздың **проблемасы** туындайды: Жасөспірімдік кезеңде тұлғаның дағдарысын психологиялық түзетудің негізгі шарттары қандай?

Мәселені теориялық талдау нәтижесінде, оқушылардың қиындықтарын шешуде көмек беруге бағдарланған жасөспірімдердің өзін-өзі тануын психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету моделі жобаланып, жасақталды.

Бұл мақсатты жүзеге асырудың негізгі сатылары ретінде алынатындар:

- оқушының қиындықтарын анықтау;
- жасөспірімге өзінің қиындықтарын саналы ұғыну үшін көмек беру;
- жасөспірімді өзін-өзі тануға мәселені шешудің тәсілі ретінде бағдарлау;
- жасөспірімге өзін-өзі тану бойынша іс-әрекетін ұйымдастыруға көмек беру;
- жасөспірімге өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекетті жобалауға көмек беру.

Мұндай іс-әрекеттің психологиялық-педагогикалық эффектісі төмендегі нәтижелер арқылы көрініс беруі мүмкін:

- жасөспірімге өзін-өзі дамыту бойынша іс-әрекетті жобалауға көмек беру.
- жасөспірімнің өзіндік қиындығын саналы ұғынуы және онымен жұмыс істеу тілегі;
- жасөспірімнің өзін-өзі танудың қолданбалы мәнін түсінуі және өзін-өзі тануға дайындығы;
- оқушының өзі туралы нақты білім алуы, өзін-өзі тану механизмдерін меңгеруі;
- жасөспірімнің қиындықтардың себептерін анықтауы, өз біліміне сүйеніп, өз бетімен, дербес қиындықты шешу тәсілдерін құруы.

Диагностика жүргізгеннен кейін, зерттеу мәліметтерін салыстыра отырып, біз келесі тұжырым жасай аламыз: біз айқындаған барлық көрсеткіштер бойынша, зерттелген жасөспірімдерде олардың жағымсыз сипаттамалары байқалды. Мысалы, көптеген оқушылардың мазасыздану деңгейі жоғары және өте жоғары (35 оқушы – 46% және 6 оқушы – 8%), төмендетілген өзіндік бағалау (47 оқушы – 61%), кикілжіңді мінез-құлықтың бейімделуші және жалтарушылық типі (29 оқушы – 38% және 18 оқушы – 24%), эмоционалды реакциялардың рефрактерлі және дисфорикалық типтері (41 оқушы – 53% және 9 оқушы – 12%), өзіндік қатынастың интерналды типі (52 оқушы – 68%). Бұл мәліметтер зерттелетін таңдама тобын екіге бөлудің негізгі өлшемдері ретінде алынды: бақылау және эксперименталды топтар.

Алынған нәтижелердің статистикалық сенімділігін, біз математикалық статистика әдістерінің көмегі арқылы, атап айтсақ, Колмогоров-Смирнов критерийі және Фишердің Бұрыштық қайта құру критерийі бойынша дәлелдейміз.

Жасөспірімдік кезең бала өміріндегі оңай кезең болып саналмайды. Лингвистикалық мағынада «жасөспірім» сөзі латын тілінің «adolescere» -

өсу, жетілу, алға қарай жылжу, қамқорлықтан шығу, кәмелетке толу – сөздерінен пайда болып, онда дербестікке, әлеуметтік кемелденуге, өмірде өзіндік орнын табуға ұмтылған он-он бес жасар баланың даму ерекшеліктерінің квинтэссенциясы болады. Жас ерекшелік кезеңдегі дамуды зерттеген көрнекті ғалым Л.И.Божович жасөспірімдік кезеңдегі дағдарысты осы кезеңдегі өзіндік сананың жаңа деңгейінің пайда болуымен байланыстырады, оның сипаттамалық белгісі ретінде, жасөспірімде өзіне тән сапаларға ие болған тұлға ретінде өзін-өзі тану қабілеті мен қажеттілігінің пайда болуы алынады. Бұл жасөспірімнің бойында өзін-өзі танытуға, өзін-өзі көрсетуге (яғни, құнды болып саналатын тұлғалық сапаларды көрсетуге ұмтылыс) және өзін-өзі тәрбиелеуге деген ұмтылысын туындатады. Жоғарыда аталған қажеттіліктердің депривациясы, жасөспірімдік кезеңдегі дағдарыстың негізін құрайды.

Жасөспірімдік кезеңнің дағдарыс сатысындағы жаңа құрылым ретінде, ересектіктің басталуының айқын үлгісі ретінде, «ересектену сезімі» деп аталатын – ересектену кезеңіндегі өзіндік сананың ерекше формасы алынады. Жасөспірімдік кезеңнің басталуының бұл психологиялық симптом уақыт бойынша физиологиялық симптомдармен сәйкес келмейді: ересектену сезімі жыныстық жетілуден біршама ерте пайда болуы мүмкін. Д.Б.Элькониннің анықтамасы бойынша, ересектену сезімі сананың жаңа құрылымы болып саналады, ол арқылы жасөспірім өзін басқа адамдармен (ересектер немесе жолдастары) салыстырады, меңгеру үлгілерін табады, басқа адамдармен өзіндік қатынасын табады, өзінің іс-әрекетін қайта құрады.

Ересектену түрлерін Т.В.Драгунова қарастырды және зерттеді. Олар алуан түрлі:

1. Ересектенудің сыртқы белгілеріне еліктеу – темекі шегу, карта ойнау, спирттік ішімдік ішу, ерекше сөздік қор, киім киюде және шаш үлгісіндегі ересектердің сән үлгісіне ұмтылу, косметика және т.б. Бұл ересектенуге жетудің ең оңай және ең қауіпті тәсілдері. Көңілді, жеңіл өмірдің ерекше стиліне еліктеуді, әлеуметтанушылар мен заңгерлер «бос уақыттың төменгі мәдениеті» деп атайды, мұнда танымдық қызығушылықтар жоғалады және уақытты соған сәйкес өмірлік құндылықтармен көңілді өткізуге деген спецификалық, өзгеше бағдар қалыптасады.

2. Жасөспірім ұлдардың «нағыз еркек» сапасына теңесуі. Бұл күш, батылдық, ерлік, шыдамдылық, ерік-жігер, достыққа адаалдық және т.б. Өзін-өзі тәрбиелеудің құралы ретінде, көп жағдайда спортпен шұғылдану алынады. Көптеген қыздар қазіргі кезде ерлерге тән сапаларға ие болғысы келетінін атап өткен жөн.

3. Әлеуметтік кемелдену. Ол бала мен ересек адамның іс-әрекеттің алуан түрлеріндегі ынтымақтастық жағдайында пайда болады, мұнда жасөспірім ересек адамның көмекшісі орнын алады. Әдетте бұл

қиындықтарды бастан өткеретін отбасыларында байқалады, онда жасөспірім ересек адамның орнын басады. Мұнда жақындарына қамқорлық жасау, олардың әл-ауқаты өмірлік құндылық сипатына айналады.

4.Интеллектуалды ересектік. Ол жасөспірімнің бірнәрсені білуге және бірнәрсені шынайы жасай білуге ұмтылысында көрініс табады. Бұл танымдық іс-әрекеттің дамуын ынталандырады, оның мазмұны мектеп бағдарламасының шекарасынан шығады. Жасөспірімнің білімінің ауқымды бөлігі – бұл өзіндік жұмыстың нәтижесі. Оқу мұндай оқушыларда жеке мәнге ие болады және өзіндік білім алуға айналады.

2010 жылдың бірінші қыркүйегінен бастап, Қазақстанда «Өзін-өзі тану» жаңа оқу пәні енгізілді, ол білім алушылардың рухани-адамгершілік дамуына ықпал етуге бағытталған.

Бұл пән оқушыларға көмек береді: 1) әлемге деген эмоционалды-құндылық қатынасқа негізделген адамзаттың әлеуметтік-мәдени тәжірибесін меңгеруге; 2) адамгершілік-рухани салада оқушылардың білімділіктің белгілі деңгейіне жетуде, танымдық және тұлғалық мәселелерді шешу бойынша оқушылардың жеке тәжірибесін қалыптастыруға; 3) тұлғаны дамыту, оның жеке тәжірибесі мен мінез-құлқын байыту, әлеуметтік іс-әрекеттің алуан түрлілігі жағдайында тұлғаның шығармашылық мүмкіндіктерін ашуға; 4) адамгершілік заң тұлғаның өзіндік заңы болып саналатын тұлғалық автономияны дамытуға; 5) адамгершілік таңдау негізінде тұлға үшін маңызды мәселелерді шешу тәжірибесін қалыптастыруға.

Егер жасөспірімдер жоғарыда аталғандарды немесе оның аз бөлігін меңгерсе, онда бұл олардың өмірін осы күрделі кезеңде біршама жеңілдетеді және психологиялық, физикалық тұрғыда салауатты тұлғаны әрі қарай қалыптастыруға көмек береді.

Эксперименттік жұмыстың нәтижелері, «Өзін-өзі тану» курсы жасөспірімдерге оқытуды біз құрастырған психологиялық қамтамасыздандыру бағдарламасының тиімділігін көрсетті. Жүргізілген өлшеу нәтижелері бойынша, эксперименталды топтағы жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктері бойынша, көрсеткіштердің өзгеруіндегі жағымды динамика байқалады.

Эксперименталды топтағы жасөспірімдердің негізгі көрсеткіштерінің қалыптасу деңгейіндегі өзгерісті бағалау үшін, сонымен бірге психологиялық қамтамасыз ету бағдарламасын ендірудің нәтижелілігін статистикалық тұрғыда бекіту үшін, біз Фишердің бұрыштық қайта құру әдісіне жүгіндік.

Осы әдістің негізінде, біз бақылау және диагностикалық кезеңдегі эксперименталды топтың жасөспірімдерінің нәтижелерін салыстырдық, олар «Өзін-өзі тану» курсы оқыту барысында, жасөспірімдерді психологиялық қамтамасыз ету бағдарламасын жүзеге асыру барысындағы маңызды өзгерістерге қол жеткізді. Мәліметтер кестеде ұсынылған.

Тәрбие іс-әрекетінің оқу іс-әрекетіндегідей, нақты мазмұны болуы қажет. Біртұтас тәрбие тұжырымдамасының болуы, педагогтің икемді және құзыретті ұстанымы жасөспірімдердің жұмыстың өзгеретін талаптары мен формаларын аса позитивті қабылдауына ықпал ететін болады.

Тәрбие іс-әрекетін жүзеге асыруда, этикалық кодекстің негізінде оқушыларға әсер ету немесе ықпал ету шарасы туралы шешім қабылдау қажет (бұл психикалық дені сау адамдардың тұлғасының ішкі әлемі мен мінез-құлық формаларының сипаттамасын жетілдіруді қамтитын жұмыс туралы әңгіме болуымен негізделеді). Тәрбие іс-әрекеті жасөспірімнің тұлғасының резервтеріне сүйену арқылы жүзеге асырылуы қажет (оқушылар үшін жоспарланатын өзгерістердің шынайылығы мен қалаулы болуы туралы ақпарат қажет), себебі бұлай болмаған жағдайда, жасөспірім өзінің артып келе жатқан функционалды мүмкіндіктері мен тәжірибесімен, жүзеге асырылатын әсерлерге табысты түрде қарсы тұрып қоймайды, сонымен бірге педагогикалық беделдің төмендеуіне ықпал етеді. Тәрбие жұмысын оңтайландыру, психологиялық ақпаратқа сүйену жағдайында мүмкін болады, бұл өз кезегінде даму нормативтерін зерттеуге және тұлғаның осы нормативтермен жеке сипаттамаларын салыстыруға мүмкіндік береді.

1. Аванесов С.С. *Введение в философскую суицидологию*. - Томск: Изд-во Томского университета, 2000.

2. Аверин В.А., Григорова З.Н. *Личностные детерминанты девиантного поведения подростков: Эколого-социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в XXI век // Материалы IV Международного конгресса*. СПб., 1998. - С. 324-326.

3. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. М., 1993.

4. Александров А.А. *Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера // Нарушение поведения у детей и подростков*. М., 1981. С. 51-59.

5. Александров А.А. *Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях Л.*, 1988. С. 34-42.

6. Александрова Ю.В. *Психологическая помощь в преодолении социально-возрастных кризисов*. — М.: С Г У, 2000.

7. Александрова Ю.В. *Характеристика психологических особенностей подростков и юношей*. М., СГУ, 2002.

8. Амбрумова А.Г. *Личность. Психология одиночества и суицид // А.Г. Амбрумова. Актуальные вопросы суицидологии*. - М., 1988.- С. 69-81.

9. Амбрумова А.Г. *Непатологические реакции в суицидологической практике // Научные и организационные проблемы суицидологии*. М., 1983. С. 40-51.

10. Амбрумова А. Г. Роль личности в проблеме суицида // *Актуальные проблемы суицидологии*. М., 1981. С. 32-44.

11. Амбрумова А.Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения // *Комплексные исследования в суицидологии. Сборник научных трудов*, М., 1986, С. 7 - 25.

12. Амбрумова А.Г., Вроно Е.М. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике // *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1985. № 10. С. 1557-1560.

13. Амбрумова А.Г., Полеев А.М. Неотложная психотерапевтическая помощь в суицидологической практике. — М., 1980.

14. Амбрумова А.Г., Ратинов А.Р. Мультидисциплинарное исследование агрессивного и аутоагрессивного типа личности. М., 1986.

15. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности // *Актуальные проблемы суицидологии*. М., 1978. С. 6-28.

16. Амбрумова А.Г., Трайнина Е.Г. К вопросу о саморазрушающем поведении подростков // *Саморазрушающее поведение у подростков*. Л., 1991. С. 29-36.

17. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1980.

18. Андреева Г.М. *Социальная психология* / Г.М. Андреева. — М.: Изд-во МГУ, 1988.\

Summary

This article investigates adolescence the most difficult and complex of all children ages. Studied the basic terms of psychological adjustment in adolescent personality system training course "Self-knowledge".

Keywords spiritual culture, crisis, values, personality, teenagers.

Резюме

В статье исследуется подростковый возраст - самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Изучены основные условия психологической коррекции личности подростка в системе учебного курса «Самопознание».

Ключевые слова : духовная культура, кризис, ценности, личность, подростки.

УДК: 373.3.016:81

АНА ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА МЫСАЛДАРДЫ ОҚЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Т.Садуақас – п.ғ.к., аға оқытушы

Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру теориясы мен әдістемесі кафедрасы

Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы), Қазақстан gulbanu_sadvakasova@mail.ru

Мақалада бастауыш сыныптың ана тілі сабақтарында мысалдарды оқыту ерекшеліктері туралы сөз болады. Онда мысалдың оқушы бойында жақсы мінез-құлық қалыптастырудағы таптырмас құрал екендігі айтылып, оның көркем шығарманың басқа түрлерінен төмендегідей өзгешеліктері сараланып көрсетілген: а) аллегориямен

айтылатындығы; ә) мысалда белгілі бір үгіт, тәлім-тәрбиелік мән болатындығы; б) оның оқылу ерекшелігі. Аталмыш үш ерекшелік нақты, мысалдармен берілген. Оқыған мысалдың мазмұнын түсіне білу; оқушының айтылған ойға сенімді әрі тиянақты қатынасы болуы; мысалда айтылған ойды талдай білу сияқты мәнерлеп оқудың ұстанымдарын басшылыққа алу қажеттілігі айтылған. Осы талаптарға сәйкес мысалдарды мәнерлеп оқу тәсілдері берілген. Жоғарыда айтылғандар басшылыққа алынып, мысалды оқыту жолдары көрсетілген: оқылатын мысал жөнінде мұғалім алдын ала әңгіме өткізеді; мұғалім мысалды әуелі нақышына келтіре өзі оқиды, сонан кейін оқушыларға оқытады, мысалдың мазмұны талданады; мысалдың кей жерлерінен үзінді келтіре отырып, ондағы негізгі ойдың не екені қорытындыда әңгімеленеді; мысалдың мазмұнына ұқсас өмірде кездесетін іс-әрекеттерден мысалдар келтіріледі; рөлге бөліп оқытылады.

Кілттік сөздер:мысалдарды оқыту ерекшеліктері, аллегориямен айтылуы, тәлім-тәрбиелік мәнің болуы, оқылу ерекшелігі, мәнерлеп оқу ұстанымдары, мысалды оқыту жолдары.

Қоғамда болып жатқан құбылыстар бастауыш білім беру мазмұнына елеулі өзгерістер енгізуді талап етіп отыр. Сол себепті, бағдарламада атап көрсетілетіндей, оқу жұмысында «білім мазмұнының теориялық деңгейін көтеру мен оқу әрекетін қалыптастыруды оқушы дамуының басты шарты ретінде қарастыратын дамыта оқыту идеясы» [1] басшылыққа алынады.

Бастауыш сынып оқушыларын дамытудың маңызды факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесін ғана емес, сонымен бірге баланың ақыл-ой әрекеті, тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін бүкіл оқу барысын жолға қою болып табылады.

Осындай күрделі міндетті шешуде ана тілі сабақтары ерекше орын алады. Осы ана тілі сабақтарының маңызы туралы Ж.Аймауытов былай дейді: «Оқытатын пәндердің бәрін бірдей керекті, бәрін қаусырып, орап алатын пән – ана тілі екені даусыз. Ана тілін жақсы меңгеріп алмай, өзге пәндерді түсіну мүмкін емес. Ана тілі халық болып жасағаннан бергі жан дүниесінің айнасы. өсіп, өніп, түрлене беретін мәңгі құламайтын бәйтерегі ... Жанның барлық толқындарын тұқымнан тұқымға жеткізіп, сақтап отыратын қазынасы – сол халықтың тілі. Ана тілін үйрену – сөздерді жаттау, олардың жүйесін, өзгеру заңдарын білу ғана емес, тіл үйренумен қатар, бала тілдің сансыз көп ұғымдарын, ойларын, сезімдерін, сұлу үлгілерін, ойлау жүйесін, ой пәлсафасын да меңгереді» [2, 306].

Қазақтың әйгілі ақыны, әрі педагогі М.Жұмабаев «... жамандықтан жаны жиреніп, жақсылықты жаны тілеп тұратын құлықшы болса, міне, осылай болғанда адам баласының дұрыс тәрбие алып, шын адам болғандығы» дей келіп, «... «Бала істеген жауыздықтың жазасын тәрбиеші көтерсін» деген иран елінің мәтелі шын, дұрыс мәтел»[3], – деп, адамгершілігі мол, инабатты жас ұрпақты тәрбиелеуді ұстазға міндеттейді.

Мұғалімнің мұндай жауапты міндетті шешуінде бастауыш сыныптарда мысалды оқытудың рөлі ерекше. Өйткені, мысал – оқушы бойында жақсы мінез-құлықтарды қалыптастырудың таптырмас тәрбие

құралы. Сонымен бірге бастауыш сынып оқушысының көңіл-күйін, сезімін тәрбиелеуде де мысалдарды оқытудың маңызы зор. Демек бастауыш сынып мұғалімінің мысалды оқыту ерекшеліктерін білу қажеттігі – қоғам талабынан туындап отырған келелі мәселелердің бірі.

Көркем шығарманың басқа түрлерінен мысалдың мынадай өзгешеліктері бар: а) аллегориямен айтылатындығы; ә) мысалда белгілі бір үгіт, тәлім-тәрбиелік мән болатындығы; б) оның оқылу ерекшелігі. Осыдан келіп мынадай әдістемелік сұрақ туады: Мысалдағы аллегорияны ашу керек пе, жоқ па? Мұндай сұраққа жауап беру үшін, мысалдың сипатын, қасиетін, мазмұнын, оны балалардың қалай қабылдайтынын байқап, анықтап алған дұрыс. Шынында, бастауыш сынып оқушылары мысалды оқығанда суреттелген оқиғаның тартымдылығына қызығады, оны шындық деп қабылдайды. Сондықтан мысалды оқып шығысымен, автордың мұндағы суреттеп отырған жан-жануарлары кімдердің бейнесі, оны кім деп түсінесіңдер деген тәрізді сұрақ қою үлкен қателік болар еді. Өйткені, оқытуды мұндай әдіспен жүргізу – оқушылардың мысалды оқығанда алған әсерлерін әлсіретіп жібереді. Сондықтан, керісінше, алған әсерлері бәсеңдемей күшейе түсетіндей, мысалдағы кейіпкерлердің іс-әрекетін, тереңірек ұғына түсетіндей жағдай туғызатын әдіс-тәсілдері қарастырылуы керек. Ол үшін, алдымен, мысалдағы суреттелген оқиғаны, қатысушы кейіпкерлерді шындық өмірде болатындай етіп түсіндіру керек. Ал мысалда суреттелгендер шындық болмыс жөнінде балаларға қате түсінік береді, өйткені қарға, түлкі сөйлемейді ғой деген түсініктен қауіптенудің қажеті жоқ. Олардың сөйлемейтінін балалардың өздері де жақсы біледі, сонда да оны шындық сияқты қабылдайды. Мысалдарды оқығанда көңіл қоятын нәрсе – оқушыларға оның мазмұнын қабылдату және ондағы кейіпкерлердің іс-әрекетін талдату.

Мысалдардағы аллегорияны ашу ісін мынадай тәсілмен іске асыруға болады: мысалда суреттелген оқиғаға ұқсас оқиға іздестіріледі. Мысалы, Е.Ерботиннің «Даңғой» деген мысалы оқылғаннан кейін, «Мақтанып көп сөйлеп, аз іс тындыратын адамдар өмірде кездесе ме?» деген сияқты сұрақ қою арқылы ондағы негізгі ойды сапалы түрде түсінуге жетелеу керек.

Мысалдың екінші бір ерекшелігі – онда белгілі бір үгіт, тәлім-тәрбиелік мәні бар қорытынды пікір бар болатындығы. Ол қысқа түрде мәтіннің басында не аяғында беріледі. Мысалы, Е.Ерботиннің жоғарыдағы мысалда берген қорытынды пікірі мынадай:

Жарамаса кәдеге,
Құр жатқаннан не пайда?
Өндірмесе дәнеме,
Мақтанғаннан не пайда?

А.Байтұрсыновтың 4-сыныптың Ана тілі оқулығында И.А.Крыловтан аударып берген «Аққу, шортан һәм шаян» мысалының соңғы шумағындағы:

«Жігіттер, мұнан ғибрат алмай болмас,

Әуелі бірлік керек болсаң жолдас.

Бірінің айтқанына бірін көнбей,

«Істеген ынтымақсыз ісің оңбас» –

деген қорытынды түйіні оқушыларды өзінше тұжырым жасауға, ойлануға итермелейді. Халқын бірлікке шақырып, олай болмаған күнде «бөлінгенді бөрі жейді», «көлденен көк аттыға жем» болатынын жетесіне жеткізеді.

Мысал оқытуда осындай қорытынды пікірді пайдаланып, құрғақ сөзбен «мұндай жаман мінез-құлықтан, іс-әрекеттен аулақ болу керек...» деп үгіт айту ретінде жүргізілген жұмыстың бастауыш сынып оқушыларына әсері аз болады. Осындай үгітті, тіпті сол оқылып отырған мысалдан үзінді келтіре отырып айтқанда да, сегіз жастағы баланың санасына бірден қона қояды деу қиын. Сондықтан мысал оқытуда ондағы айтылатын үгітті табуға тырыспай, оның кейіпкерлері мен сол кейіпкерлердің іс-әрекеті, өзара қарым-қатынасы, бір-біріне айтқан сөздеріндегі негізгі ой анық ашылуға тиіс. Осыған орай, мысалдан шығатын қорытынды пікірді мәтін талданып болғаннан кейін ғана оқуға болады.

Мысал оқытудың үшінші ерекшелігі – оны дауыстап оқу тәсілінде. Ғалымдар Ғ.Сүлейменов пен Х.Арғынов «Ана тілінен» әдістемелік нұсқаулар жинағында «Мысалда повесть пен драманың элементтерінің болуы оны оқудан гөрі мәнерлеп айтуды талап етеді» [4, 62], – дейді.

Бастауыш сынып оқушылары мысалдың көркемдігін және оның әсерлілігін мәнерлеп оқу арқылы байқайды. Мысалды мәнерлеп оқуда оның негізгі ұстанымдарына сүйенген жөн:

а) оқыған мысалдың мазмұнын түсіне білу; ә) оқушының айтылған ойға сенімді әрі тиянақты қатынасы болуы; б) мысалда айтылған ойды талдай білу. Осындай талаптарды сақтаған кезде ғана мысалдарды мәнерлеп оқу тәсілдерін игеруге болады.

Мысалды дұрыс түсіну, сол арқылы тыңдаушыға дұрыс әсер ету дегеніміз – мысалдағы ең негізгі ойды, негізгі идеяны түсіну, соны білу.

Екіншіден, сол мысалда айтылғандарды жүреппен сезіну, көз алдына келтіріп елестету. Үшіншіден, сол өзі меңгерген түсінігін тыңдаушыға жеткізу мүмкіндігін жасау, тыңдаушының шығармадағы әрбір оқиғаны, әрбір суреттеуді дұрыс түсініп, дұрыс бағалауын қамтамасыз ету. Міне, осы айтылған үш талап бірдей орындалса, оқушы мәнерлеп оқуды игерді деуге болады. Бұл талаптардың орындалуы, әсіресе бастауыш сынып мұғалімі тарапынан арнаулы жұмыстың жүргізілуін керек етеді. Ол үшін мәнерлеп оқуға керекті жағдайларды және мәнерлеп оқудың іске асырылуына керекті құралдарын (екпін, кідіріс, дауыс қарқыны, әуені, ырғағы т.б.) мұғалім өзі жақсы біліп, олардың дұрыс орындалуын үнемі қадағалап отыруы шарт.

Мәселен, логикалық екпін түскен сөз басқа сөздерден өзгешерек, өзі ие болып тұрған мәнін аңғартарлық жағдайда оқылады. Мысалы, Асқар Тоқмағамбетовтың «Бидай мен Қаңбақ» мысалында:

Өзі қаңбақ болсын,

Онда қандай салмақ болсын!

Тұрақтай алмай тегістікке,

Тірелді бір күні егістікке, – деген шумақтағы «қаңбақ», «салмақ», «тұрақтай алмай», «егістікке» сөздеріне екпін түсіп тұр. Әсіресе, «қаңбақ» сөзі бұл аталған сөздерден өзгешерек басым дауыспен айтылып, логикалық екпінмен оқылады.

Екінші бір мәнерлеп оқуға үйретудегі керекті құрал – паузаның (кідірістердің) орынды болуы.

Логикалық кідірістің оқылып отырған сөйлемдегі мағынаны айқындауда мәні зор. Бұл – сөздердің немесе сөз тізбектерінің басқа сөздерден бөлінкелей, ой екпінінің сазын бере айтылуы. Мысалы, Жәнібек Кәрбозиннің «Ақ жаңбыр» мысалында: «Ақ жаңбыр бір тамбайды, бір басталса, тәулік бойы тынбайды. Үнсіз тұрып төге береді, төге береді. Мұны көрген Өткінші жаңбыр Ақ жаңбырға «Жалқау жаңбыр» деп ат тақты» деген сөйлемдердегі екінші сөйлемдегі санамалап оқылатын «төге береді, төге береді» деген бірыңғай мүшелерге логикалық кідіріс жасалады. Бірінші сөйлемдегі «ақ жаңбыр» сөзі логикалық кідіріспен оқылады.

Психологиялық кідіріс мысал-мәтіннің мән-мағынасына, ондағы қатысатын кейіпкерлердің іс-әрекетіне, олардың көңіл-күйінің құбылуына байланысты оқылады. Мысал-мәтінге дұрыс психологиялық пауза жасалып оқылғанда, тыңдаушы ерекше назар аударып, онан әрі не болатынын тағатсыз күтеді. Кейде шығарма кейіпкерімен қосыла қуанып, қосыла ренжиді. Психологиялық кідіріс мысал-мәтін мазмұнына лайықта жасалған жағдайда тыңдаушының алған әсері ұзаққа созылады. Мысалы: Шона Смаханұлының «Тәкаппар» мысалында балықтың

« – Жөнімді өзім білем,

Сусыз-ақ өмір сүрем» деген сөздері менсінбеушілік, өктем дауыспен оқылса,

« – Мөлдір суым, мекенім,

Енді қайтсем жетемін?!

Қадіріңді білмедім,

Неге шалқып жүрмедім?!» – деген тұстары жалбарынышты, өкінішті, зарлы үнмен оқылады.

А.Байтұрсыновтың 4-сыныпта берілген «Екі шыбын» мысал жанрын [5, 121-122] өту кезінде шығармадағы сөздерге түсінік беру мен мәнерлеп оқуға баса көңіл бөлінеді. Ол үшін ұстаз мысал мәтінін талдауда шығарманың идеялық мазмұнына қарай дауыс интонациясын дұрыс тауып, оқу арқылы оқушының ой-сезіміне әсер етудің тәсілдерін алдын-ала қарастырады. Айталық, хабарлы, сұраулы, лепті сөйлемдерді оқуда немесе кейіпкерлердің мінезіндегі психологиялық өзгерістерді (олардың қуанышы, ашуы, ыза-кегі, т.б.) оқудағы дауыс ырғағының кейіпкерлер сезіміне байланысты өзгеріп түрленіп отыруын мұғалімнің ескермеуі мүмкін емес. Бұған осы мысалдағы 1-шыбынның

«Көзіме күні бойы көрінбеп ең,

Келесің, сөйле, – дейді, – сен қай жақтан?» сөздерін таңғалу, сұрау мағынасында, ал 2-шыбынның

«Жер жыртып күні бойы, шаршап келем,

Мазалап сұрап саған не керегі?» сөздерін маңғаздана оқуы дәлел бола алады. Демек психологиялық кідіріс жасау арқылы оқушы сезіміне әсер етіп, соның нәтижесінде оқушыларға кейіпкерлердің ерекшелігін немесе автордың көзқарасын танытуға болады. Ол үшін мысал кейіпкерлерінің психологиялық көңіл-күйін шебер суреттейтін тұстарын таңдап алып, кейіпкерлердің іс-әрекетіне, мінез-құлқына сай дауыс ырғағымен оқытып жаттықтыру өз жемісін береді. Бұл жерде мұғалімнің өз басының мысал мазмұнына қарай эмоциялық сезіммен оқу үлгісі үлкен рөл атқарады. Бастауыш сынып мұғалімі үйде өзі де сыныпта өтілетін мысал мәтінін бірнеше рет сазына келтіре оқып жаттығып, психологиялық дайындық жасайды.

Мәнерлеп оқуға үйретудің тағы бір керекті құралы – *оқу қарқынының бірқалыпты болуы*. Дауыс қарқынын дұрыс пайдалана білгенде, оқылатын сөз немесе сөз тіркестеріне, сөйлемдерге ойнақылық, шат көңілділік, бірқалыптылық, солғындық пен баяулық сияқты сан түрлі сипатта құбылтуға мүмкіндік береді. Басқа да мәнерлегіш тәсілдермен тығыз байланысты орындалып, бірін-бірі толықтырып, шығарма мазмұнын сөйлеушінің тыңдаушыға әсерлі жеткізуіне мүмкіншілік жасайды. Сондықтан сөйлеу қарқыны орындаушының айтпақ ойымен тікелей байланысты.

Дауыс қарқынын кез-келген мысал кейіпкерлерінің сөзін оқып талдау арқылы түсінуге болады.

Сөйлеу қалпының әуені де мысалды мәнерлеп оқу кезінде оқуға қойылатын талаптардың бірі ретінде қарастырылады. Сөйлеу қалпының әуені деп мәтінді оқу кезінде дауыс ырғағының бірде төмендеп, бірде көтеріліп мәтіннің мағынасына қарай құйылып отыруын айтамыз.

Сөйлеу қалпының әуені мысал-мәтіннің мазмұн-мағынасына қарай бірде жоғарылап, бірде төмендеп, бірде орташа қалыпқа түсіп отырады.

Мысалды мәнерлеп оқу үшін онымен алдын ала танысып, сонан соң оқығанда ғана автордың идеясын жеткізе оқып шығуға болады. Мысалда адам психологиясы жан-жануарлар арқылы жан-жақты суреттеледі. Оны өз мәнінде тыңдаушысына жеткізу үшін мұғалім оқитын мысалдағы қай сөздің, сөйлемнің қандай мағынаны, қандай көңіл-күйді білдіретінін алдын-ала таныс болуға тиіс.

Міне, осы сияқты жәйттерге көңіл бөліп, дайындық жұмыстарын жүргізген мұғалімдер ғана оқушыларды мәнерлеп оқытуға үйрете алады.

Мысалды мәнеріне келтіріп оқу оқушылардың ынтасын арттырып, олардың мысалдың кейбір жолдарын бір-екі оқығанда-ақ жаттап алуларына жағдай жасайды.

Сонымен жоғарыда айтылғандарды басшылыққа ала отырып, мысалды оқыту жолдарын төмендегіше көрсетуге болады:

1. Оқылатын мысал жөнінде мұғалім алдын ала әңгіме өткізеді; онда балаларға түсінігі ауырлық келтіретін сөздердің (сол мысалдың ішінде кездесетін) кейбіреулерін кірістіре отырып, олардың мағыналарын аша

кетеді. Мысалы, Сансызбай Сарғасқаевтың «Қызғалдақ пен Қарасора» мысалын оқымас бұрын «қарасора» сөзінің мағынасы суреттен көрсету арқылы немесе анықтама беру тәсілі арқылы түсіндіріледі. «Қарасора – арам шөп» немесе «Қарасора – жабайы өсетін өсімдік».

2. Мұғалім мысалды әуелі нақышына келтіре, өзі оқиды, сонан кейін оқушыларға оқытады.

3. Мысалдың мазмұны талданады. Мысалы, Әбдірахман Асылбековтың «Түлкі мен тиін» мысалын оқығаннан кейін мынадай сұрақтар қойылады:

- Мысалдың кейіпкерлері кімдер?
- Түлкіні автор қалай суреттеген?
- Тиінді автор қандай кейіпкер есебінде берген?

Мұғалімнің айтқанын оқушылардың қалай түсінгенін осылайша байқаған соң, сөздік жұмысы жүргізіледі. Онда «қиыр, маң, жайрады» деген сөздердің мәні түсіндіріледі. Осыдан соң мысалды 2-3 оқушы мәнерлеп оқиды.

Мәтіннің мазмұнын оқушылардың түсінген-түсінбегенін байқау үшін мынадай сұрақтар қойылады:

- 1) Түлкі тиінге кездескен сәтте не деді?
- 2) Тиін оған қалай жауап қатты?
- 3) Сол сәтте қандай жағдай болды?
- 4) Қай аңның айласы басым түсті деп ойлайсың?
4. Мысалдың кей жерлерінен үзінді келтіре отырып, ондағы негізгі ойдың не екені қорытындыда әңгімеленеді.

5. Мысалдың мазмұнына ұқсас өмірде кездесетін іс-әрекеттерден мысалдар келтіріледі.

6. Рөлге бөліп оқытылады.

2-сыныпта берілген «Даңғой», «Тәкаппар» мысалдарын оқытуда [6] жоғарыда аталған жұмыс түрлерінен басқа оқушыларды шығармашылыққа үйрететін төмендегідей тапсырмалар беруге болады:

1. Мысалдан қиярдың сөзін тауып, мәнерлеп оқы.
2. Мақтанған қияр қандай күйге ұшырады?
3. Мысалда қорытынды ой айтылған жолдарды тауып оқы.
4. Сызбаны толтыр.

| Мысалда берілген сөздер | Мағынасы |
|-------------------------|---------------------------|
| ... | мақтаншақ |
| Даңғойланды | мақтанды |
| ... | үлкен болам |
| ... | тас жерде |
| ... | керекке, қажетке, пайдаға |

6. Даңғой қиярдың суретін сал.

7. Ойланып жауап бер.

Базарға 1 кг қияр алуға келдің. Қолыңда 80 теңге ақша бар. Бір жерде біркелкі қияр сатылып жатыр. Бағасы – 100 теңге. Екінші жерде үлкен-үлкен қияр сатылуда. Бағасы – 70 теңге. Қайсысын аласың? Неліктен?

Ш.Смаханұлының «Тәкаппар» мысалы бойынша:

1. Мысалдан балықтың сөздерін тауып, кестеге жаз.

| Балықтың 1-сөзі | Балықтың 2-сөзі |
|-----------------|-----------------|
| | |

2. Мысалдан сусыз өмір сүргісі келген балықтың жайы суреттелген жолдарды тауып оқы.

3. Мысалдағы қорытынды ой не? Ол қай жолдарда берілген?

4. Осы мысал бойынша қандай сурет салар едің?

5. Екі мысалды салыстыр.

| Е.Ерботин. Даңғой | Ұқсастығы | Ш.Смаханұлы. Тәкаппар |
|----------------------|-----------|--------------------------|
| | | |

6. Мысалдардан өзіңе қандай сабақ алдың?

– Ал 3-сыныпта берілген «Қарлығаш пен Шөже торғай»мысалымен [7] жұмыста «Шөже торғайдың Қарлығашпен әңгімесін мәтіннен тауып оқы», «Шөже Қарлығаштан не сұрағысы келді?», «Қарлығаш оның сұрағына қалай жауап берді?» тапсырмалары тұтастықтан жеке объектіні тауып, оқушының осы тұсқа мән беруін мүмкін етеді.

Мысалдың мазмұнына ұқсас өмірде кездесетін іс-әрекеттерден мысалдар келтіріледі. Мүмкіндігіне қарай рөлге бөліп оқытылады.

Сонымен, бастауыш сынып мұғалімі оқушылардың бойында жақсы қасиеттерді қалыптастыру, жаман қылықтардан аулақ болуға үйрету бағытындағы тәлім-тәрбиелік мәні бар жұмыстарды ұйымдастыруда мысалдарды оқыту ерекшеліктерін басшылыққа алса, жақсы нәтижеге жетері сөзсіз.

1. Жалпы білім беретін мектептің оқу бағдарламалары. (I-IV сыныптар).–Алматы: Б.Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының Республикалық баспа кабинеті, 1997. – 337 б.

2. Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. Кітапта: Бес томдық шығармалар жинағы. Төртінші том. – Алматы: Ғылым, 1998. – 448 б.

3. Жұмабаев М.Педагогика.–Алматы: Ана тілі, 1991.–160 б.

4. Екінші кластағы оқыту. Алматы: Мектеп, 1982.– 184 б.

5. С.Рахметова., Т.Әбдікәрімова., Р.Базарбекова. Ана тілі: Жалпы білім беретін мектептің 4-сыныбына арналған оқулық.–Алматы: Атамұра, 2011.-320 б.

6. *Б.Қабатай, С.Рахметова, П.Жаманқұл. Ана тілі: Жалпы білім беретін мектептің 2-сыныбына арналған оқулық.–Алматы: Атамұра, 2009.-272 б.*

7. *Т.Әбдікәрімова., С.Рахметова., Б.Қабатай. Ана тілі: Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық.– Алматы: Атамұра, 2010.-352 б.*

Резюме

В статье рассматриваются вопросы обучения басням на уроках родной речи в начальных классах; подчеркивается их роль в формировании положительных черт характера учащихся. А также анализируются следующие особенности басни, отличающие ее от других художественных произведений: а) изложение в форме аллегории; б) наличие определенного наставления, воспитательного характера; в) специфичность чтения. Эти три черты показаны в конкретных примерах.

В данной работе подчеркивается необходимость умения осознанного выразительного чтения, анализа прочитанного и высказывания своего мнения; описываются методы обучения басням.

Ключевые слова: особенности обучения басням, изложение в форме аллегории; наличие воспитательного характера, специфичность чтения, выразительность чтения, методы обучения басням.

Summary

In the following article describes the teaching features of fables in primary grade. There was talked fable as a mean of development humanity skills at children and also are told fables types features in the art poetry: a)it's pronounce with allegory b)fable is mean of education; it's reading features. It's three features showed with examples in the article. And for this rules of method of oral reading fables is considered.

Following problems showed the ways of teaching fables. Before the teacher tells story, he also oral reads the fables then pupils read the fables and they analyze the contents of fables. Then pupils tell part and tell the main idea of fables, they give examples connection with real life and they act it.

Keywords: the features of reading fables pronounce with allegory, be humanity idea, reading features, principles of oral reading, the ways of learning fables.

УДК 376. 22

СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ЛОГОБЫРҒАҚТЫ (БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОМОТОРЛЫ ҚЫЗМЕТТЕРІН) ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕМЕСІ.

*М.М-Рахимова Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика
кафедрасының аға оқытушысы.*

Мақалада логопедиялық ырғақ сабақтарын құрастыруға бағыт беретін сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалардың психомоторлы қызметтерін тексеру әдістемесі қарастырылған.

Түйін сөздер: психомоторлы қызмет, қимыл-қозғалыс координациясы, статикалық координация, қимыл-қозғалыстың ауыспалығы, қимыл-қозғалыстың кеңістікте ұйымдастырылуы, қимыл-қозғалыстың көлемі мен сапасы.

Логопедияда балалардағы сөйлеу тіл ақаулықтарының ерте кезеңінде жою қағидасы бекітілуде, өйткені қандай да бір шамадағы кез келген сөйлеу тілінің бұзылысы баланың ары-қарай сөйлеу тілінің дамуына, жүріс-тұрысына, қызметіне кері әсерін тигізуінен байқалуы мүмкін. Мектепке дейінгі жаста балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын жою оңайырақ және тезірек болатындығы белгілі. Соған сай сөйлеу тіл ақаулықтарының әр түрлерінде (ринолалия, дизартрия, дауыстың бұзылысы, алалия және т.б.) логопедиялық тексеру өткізіліп, жұмыстың барысы анықталып отырады. Кәзіргі кезде сөйлеу тіл бұзылыстары бар балаларға логопедиялық ырғақты әсер ету қолданыс табуда және ол өзінің өзектілігін жоғалтқан емес (Г.А.Волкова, Ю.А.Флоренская, Г.Р.Шашкина және т.б.) [1,2]. Логопедиялық ырғақ моториканың дамуына жағымды әсер етеді және сөйлеу тіл бұзылыстарын жоюдың нәтижелі әдістемесі болып табылады. Логоырғақты сабақтағы әуен, қимыл-қозғалыс және сөз ағзаның барлық моторлы қызметтеріне жағымды әсер етуге мүмкіндік береді (жалпы қимылдар және артикуляциялық қимыл қозғалысқа). Логопедиялық ырғақтың дизартриясы бар балалармен жұмыста қолданудың тиімділігі туралы И.А.Денисованың шәкірттерімен жүргізілген зерттеулері дәлелдеуде [2]. Логоырғақты сабақтардың әдістемелері моториканың және сөйлеу тілдің даму деңгейін ескеріп дифференциалды құрылуы керек. Сондықтан біз логопедиялық ырғақты тексеру әдістемесіне тоқталамыз.

Реабилитациялық әдістемелер жүйесіндегі логопедиялық ырғақты қолдану бойынша Г.А.Волкованың мәліметіне сай сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалардың психомоторлы және сенсорлы қызметтерін тексеру қарастырылады.

Тексеру кешенділік, жас ерекшелік, жеке жол табу, жеке тұлғалық ерекшелікті ескеру қағидаларды, тексерушінің қимыл қозғалыс саласының және сөйлеу тіл бұзылысының қалпын ескеру негізінде өтіледі.

Тексеруде көрнекілік, сөздік және іс-тәжірибелік әдістер қолданылады. Олардың көмегімен сенсорлы, қимыл-қозғалыс жүйесі, кейбір психикалық үрдістер зерттелінеді.

Сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларда аз байқалатын қимылдың бұзылысы, гнозис, праксистің, оптико-кеңістіктік түсініктердің бөлшекті бұзылыстары болуы мүмкін. Логоырғақты тексеру сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалардың психомоторлы және сенсорлы қалыптарының сипатын нақтылауға, тереңдетуге мүмкіндік береді. Біз

мақалада сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалардың психомоторлы жақтарын тексеру әдістемесіне тоқталамыз.

Логоырғақты тексеру тапсырмаларын дамудың ауытқушылығы жағдайында ажыратпалы диагностика мақсатында қолдануға болады (алалия – олигофрения, алалия– сөйлеу тіл дамуының тежелуі, сенсорлы жетіспеушілік – естудің төмендеуі, дислалия – дизартрия және т.б).

Психомоторлы қызметтерді тексеру әдістемесі.

Қимыл-қозғалыс үлгілерін орындау кезінде қимылды есте сақтау, қимыл-қозғалыстың ауыспалығында өзін өзі бақылай алуын тексеру.

Тәсіл: оқытушы жеткіншектерге, үлкендерге қолға арналған алты қимыл қозғалысты, төрт қимыл қозғалысты – мектеп жасындағы балаларға, үш қимыл қозғалысты–мектепке дейінгі жастағы балаларға көрсетеді және оларды қайталап беруді ұсынады.

Белгілеу: дұрыстығын, орындалудың кезектілігін. Қолға арналған жаттығулар: қолды алдыға, жоғары, жанға, кеуде алдына, белге, төменге түсіру.

Тәсіл: логопедтің артынан біреуге қалып отырып жаттығуларды қайталау. Жаттығулар мөлшері сол қалыпта.

Тәсіл: оқытушының артынан алдын ала шартталған біреуінен басқасын «тыйым салынған» қимыл қозғалысты орындамай, басқасын орындау.

Қимыл қозғалыстың ерікті тежелуін тексеру.

Тәсіл, үлкендер мен жеткіншектерге арналған: бір уақытта бір қолмен үш қимылды орындау және екінші қолмен екі қимылды орындау. Оңмен: алдыға, жанға, төменге. Солмен: алдыға, төменге.

Белгілеу: екі қолдың қимылдарының байсалдылығын және нақтылығын; екі қолдың қимылдарының бір уақытта басталатындығын және бірге аяқталатындығын, немесе қолдың қимылдары олардың бөлектенуі кезіндегі нақтылықсыздығын.

Мектепке дейінгі жастағы балаларға: марштау және белгі бойынша тоқтау.

Қимыл қозғалыстың статикалық координациясын тексеру.

Тәсіл, үлкендер мен жеткіншектерге арналған: көздің жұмулы қалпында тұру, бір аяқтың басы екіншісінің өкшесіне тигізулі қалыптағы, аяқтың табандарын бір сызықтың бойымен орналастыру, қолдар алдыға созылған. Орындалу уақыты –15 секунд, үлгі әр аяққа екі реттен орындалады.

Мектеп жасындағы және мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған: үлгі сондай, орындалуы – 5 секунд, әр аяққа екіреттен.

Барлық жас топтарына арналған тәсіл: көздің жұмулы қалпымен оң аяқта, одан кейін сол аяқта тұру, қолдар алдыға созылған. Орындалу уақыты – 15 секунд жеткіншектер мен үлкендерге арналған; 5 секунд – мектепке дейінгі жастағы балалар мен мектеп жасындағы балаларға.

Белгілеу: қалыпты еркін ұстап тұра алатындығын немесе күштеумен орындайтындығын, бір жанға екінші жанға қатты теңселуінің белгіленуін: денемен, қолмен, баспен балансты ұстау; тұрған орнынан қозғалып кетеді

немесе жанға ұмтылыс жасауы; екінші аяқтың еденге тиюі, немесе кейде құлауы, көзін ашады және үлгіні орындаудан бас тартады.

Қимыл қозғалыстың динамикалық координациясын тексеру.

Тәсіл, үлкендер мен жеткіншектерге: төртке дейінгі санауда бір уақытта қолмен ассиметриялық және қарама қарсы қимылдарды орындау. Оңмен: «бір» дегенде – қолды алдыға көтеру, алақан ашық, «екі» дегенде – жұдырық түйю, «үш» дегенде – жұдырықты ашу, «төрт» дегенде – қолды төменге түсіру. Одан кейін оң және сол қолдың қимыл қозғалысын біріктіру.

Белгілеу: үлгіні дұрыс орындауы немесе екінші және үшінші ретте қандайда бір күштеумен орындауы; орындау жылдамдығының баяулығы, көру бақылауын қолдануы; немесе үлгіні орындай алмауы.

Мектеп жасындағы және мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған тәсіл: адыммен алақан соғуды кезектестіріп орындау арқылы, марштау. Алақан соғуды қадам арасындағы аралықта орындау.

Белгілеу: бірден дұрыс орындауы; екінші, үшінші реттен дұрыс орындауы; күштемнің байқалуы, қол және аяқ қимылының епсіздігі, қадам мен алақан соғуды кезектестірудің мүмкінсіздігі.

Барлық жас топтарына арналған тәсіл. Бірінің артынан бірін алты отырып тұру қимылын орындау. Өкшемен еденді тимеу, аяқтың ұшымен ғана орындау (мектеп жасына дейінгі балаларға үш отырып тұру жаттығуы).

Белгілеу: дұрыс орындауын; күштеммен немесе тенселіп орындауы, дене мен қолмен баланстауы; шектен тыс күштенуін, толық табанға тұруы.

Зейінді тексеру.

Үлкендер мен жеткіншектердің, мектеп жасындағы балалардың зейіннің тұрақтылығын тексеру тәсілі: логопедтің артынан 15-20 қимылды, бір қимылға кейінірек орындау.

Белгілеу: тексерушінің қимылдары, санама бойынша қай қимылда қателесіп логопедтікімен бірге орындалуы.

Жеткіншектер мен үлкендердің зейіннің ауыспалығын тексеру тәсілі: белгілі бір кезектіліктегі қолға арналған төрт қимыл қозғалысты жаттау ұсынылады, мысалы: жанға, алдыға, жоғары, төмен; одан кейін белгілі бір жылдамдықты ұстанып осы жаттығуларды ойша орындау ұсынылады; берілген белгі бойынша ол ойша тоқтаған қимыл қозғалысты көрсетеді.

Белгілеу: қимыл қозғалыс жылдамдығының бұзылысын, орындалған қимылдардың кезектілігінің бұзылысын.

Мектепке дейінгі балалардың зейіннің таратушылығын тексеру тәсілі: бір қолмен екі қимыл қозғалысты және екінші қолмен бір қимыл қозғалысты орындау. Оңмен: жанға, жоғары; солмен алдыға. Әр қолмен қимыл қозғалысты екі рет орындау, одан кейін екі қолдың қимылдарын біріктіру.

Белгілеу: бір уақытта, нақты, байсалды орындауын.

Қимыл-қозғалыс координациясын тексеру. *Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:* қимыл-қозғалыс – аяқ иық денгейімен екі жаққа орналасқан, қолдар жоғары; сол аяқты ұшымен, алдыға шығару, қолдар білекте.

Қимыл-қозғалыстың ауыспалығын тексеру. *Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:* ыйық денгейінде қолдарды жоғары екі жаққа көтеру, шынтақты бұғу, иықты тию, қолды белге жеткізу, отыру, тік тұру, қолды дене бойымен түсіру ұсынылады. Шеңбер бойынша адымдау, секіру, жүгіру және қайта жүру (қимылдардың сипатын белгі берілу бойынша ауыстыру).

Қимыл-қозғалыстың болуын немесе болмауын тексеру. *Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:* қолды жоғары, жанға көтеруді, белге қоюды ұсыну. Қолды бұғу, саусақтарды жұдырыққа түю, алақанды ашу. Еденнен аяқты алмай тұрып, денемен солға, оңға бұрылу.

Бөлімнің барлық тәсілдері бойынша белгілеу: қимылдың болуы немесе болмауы; тапсырманы бірінші, екінші, үшінші реттен орындауы; тапсырманы орындамайды.

Қимыл-қозғалыстың кеңістікте ұйымдастырылуын тексеру. *Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:*

Еліктеу бойынша. Логopedтің артынша кері бағытта, шеңбер бойымен жүру қимыл қозғалысын орындау. Жүрісті шеңбер ортасынан бастап оңға қарай жүріп бастау, шеңберді айналып өту, ортаға сол жақпен оралу. Бөлмені оң бұрыштан бастап ортасынан диагональ бойынша өту, бөлмені айналып өту, қарама қарсы бұрыштан ортасынан диагональ бойынша оң бұрышқа қайта оралу. Орында өзін айналу және қимыл қозғалысты оң жақтан бастап, секіре бөлме бойымен жүгіру; тура сол сол жақтан.

Сөздік нұсқау бойынша. Осы тапсырмаларды орындау.

Белгілеу: кеңістіктік координациясындағы қателіктерді – дененің оң, сол жақтарын, бастапқы қолын, білмеуін, орындаудағы өзіне деген сенімсіздігін.

Қол саусақтарының ерікті моторикасын тексеру. *Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:*

Еліктеу бойынша. Санау бойынша орындау. Саусақтарды жұдырыққа түю – ашу (5-6) рет; үстел үсті бойымен алақанды ұстай келе, саусақтарды , ашу, бірге біріктіру (5-6) рет; саусақтармен сақина құру – алақанды ашу (5-6) рет; қолдың саусақтарын бас бармақпен біріктіру, алдымен оң қолдың, сол қолдың, кейін екі қолмен бір уақытта орындау (мектепке дейінгі жастағы балаларға «Сәлеметсіңбе, саусақ» ойынымен өткізу). Екі қолда бір уақытта екінші, үшінші, екінші және бесінші саусақты көрсету (5-6) рет. Екі қолда бір уақытта екінші саусақты үшіншісіне қою және керісінше, үшіншісін екіншісіне (5-6) рет.

Сөздік нұсқау бойынша. Осы тапсырмаларды орындау.

Белгілеу: үлгілерді байсалдылықпен, нақты, бірдей уақытта орындауын және ынғайсыз сезінуінің, күштеп орындауының байқалуын; қимылды

орындай жылдамдығының бұзылысын (логопедтің санамасы бойынша емес); орындай алмауын; солақайлықтың болуын.

Оральды праксисті тексеру.

Ерін қимыл қозғалысының көлемі мен сапасын тексеру.

Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:

Сөздік нұсқау бойынша: ерінді алдыға шығару («түтікше»), қалыпты ұстап тұру. Ерінді «жымию» (тістер көрінбейді) қалыпында созу, қалыпты ұстап тұру. Жоғарғы ерінді жоғарға көтеру, жоғарғы тістер көрініп тұрады. Төменгі ерінді төменге түсіру, төменгі еріндер көрінеді. Бір уақытта жоғарғы ерінді жоғарға көтеру, төменгі ерінді төменге түсіру.

Белгілеу: дұрыс орындайтынын; қимыл диапазоны қандай; судрғылы қимылдардың болуын; бұлшық еттердің тым күштелуінің байқалуын; бір жақ ұртты толтыру жеке орындау мүмкіндігін.

Бет бұлшық ет қимыл қозғалыстарының сапасы мен көлемін тексеру.

Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:

Сөздік нұсқау бойынша: сол ұртты толтыру, оң ұртты толтыру, екі жақ бетті бір уақытты ұртқа толтыру.

Белгілеу: дұрыс орындалуын; қарама қарсы жиырылған беттің күштелуін; бір бетті жеке ұртқа толтыру мүмкіндігін.

Тіл қимыл қозғалысының көлемі мен сапасын тексеру.

Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:

Еліктеу бойынша: тілді «жалпақ» етіп орындау, үшке дейінгі санауда ұстап тұру. Тілді «күрекше» етіп орындау, үшке дейінгі санауда ұстап тұру. Тілдің ұшын кезектестіріп ауыздың оң жақ бұрышынан сол жақ бұрышына алмастыруды орындау. Тілді көрсету, оны жоғарғы ерінге көтеру («мұрынның ұшына тию»). Тілді көрсету, оны төменгі ерінге қою және төменге қарай иекке түсіру. Тіл қағу.

Белгілеу: дұрыс орындалуын; тіл қимыл қозғалысының диапазонының нақтылығын; бұлшық етте біріккен қимыл қозғалыстардың байқалуын; тілдің қалай қимылдауын: епсіздік, нақтылықсыздық, барлық денемен орындалуын, баяулық; қимыл қозғалыстың орындалуын немесе орындалмауын.

Ерікті мимикалық маториканы тексеру:

Шеке бұлшық ет қимыл қозғалысының көлемі мен сапасын тексеру.

Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:

Сөздік нұсқау бойынша:

Қабак түю, қасты жоғары көтеру, қабак жыйыру.

Белгілеу: дұрыс орындалуын немесе қимылдардың қосарланып орындалуын (көздің жабылуы, беттің тартылуы), қимылдардың орындалмауын.

Көз бұлшық ет қимыл қозғалысының көлемі мен сапасын тексеру.

Барлық жастағы топтарға арналған тәсілдер:

Сөздік нұсқау бойынша: аздап қабақты түсіру, қабақты қатты жабу, көзді сығырайту, кезектестіріп оң және сол көзді жабу.

Сонымен балалардың психомоторлы қызметтерін тексеру логопедиялық ырғақ сабақтарын өткізуді кұрастыру қағидаларын белгілеуге мүмкіндік береді.

Қолданылған әдебиет:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.:Владос.2002.
2. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. М.Академия.2005.
3. Денисова И.А; Ли Ю.Р «Коррекция произношения младших школьников с дизартрией средствами логопедической ритмики»Вестник. Серия «специальная педагогика» №1 (36) 2014.

Резюме

В этой статье рассматривается методика обследования психомоторного развития детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: психомоторное развитие, координация, статическая координация, динамическая координация

Summary

In this article methodology of inspection of psychomotor development of children with speech violations is discussed

Keywords: psychomotor development, coordination, static coordination, dynamic coordination

УДК 376- 056.263

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

*Асамбаева С.Ж. – учитель начальных классов,
специальной(коррекционной) школы-интернат №5 для детей с
нарушениями слуха. г.Алматы, республика Казахстан
Lau.02@mail.ru*

В статье рассматриваются теоретические основы методики проведения словарной работы в школе для детей с нарушениями слуха. Раскрываются задачи расширения лексического запаса слабослышащих учащихся, описывается ряд организационных и методических указаний по выполнению словарной работы, в соответствии с основными дидактическими принципами. Также в статье раскрывается значимость организации и содержание методики словарной работы и ее специфические особенности, обусловленные своеобразием речевого развития категории детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, речевые нарушения, словарная работа, словарный запас, звуко-буквенный анализ, развитие речи.

Специальная школа для детей с нарушениями слуха – это своеобразная «школа речи», в которой ученики учатся не только говорить, но и понимать обращенную к ним речь. Перед специальной школой стоит задача обучать речи так, чтобы у слабослышащих учащихся развивалась

способность отражать действительность при помощи словесной речи. Это значит, что в корригирующем процессе эти дети должны усваивать те обобщения, которые заключены в нашей речи и которые отличаются от обобщений, свойственных наглядно-образному мышлению. Этим особенно усложняется отбор языкового материала, предлагаемого слабослышащим детям для усвоения.

Большое значение придается расширению словарного запаса в процессе обучения чтению, потому что с этим связано овладение словом, роль которого в познании объективной действительности огромна. Вместе со словом приходят знания о мире, развивается мышление, обеспечивается общение с членами коллектива, говорящего на данном языке [1].

Однако в целях более полного преодоления последствий дефекта слабослышащие дети должны овладеть не только письменным и дактильным видами речи, но и устным словом, поскольку оно является наиболее употребительным средством общения.

Овладение словесной речью – необходимое условие всестороннего развития слабослышащего ребенка. Это главная задача всего учебно-воспитательного процесса. Словесная речь расширяет познавательные возможности слабослышащего ребенка, обеспечивает постепенный его переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, оказывает глубокое влияние на формирования всей личности ребенка, способствуя включению его в общество слышащих.

В отличие от неслышащих, речь слабослышащих развивается в условиях использования частично сохранившейся функции слухового анализатора. Это приводит к тому, что слабослышащий ребенок накапливает слова в искаженном виде. Искажения слов, характерные для слабослышащих детей, не имеют места у неслышащих, речь которых развивается лишь на основе сохранившихся без участия слуха.

Мы знаем, что ограниченный запас слов и недостаточное овладение грамматическим строем языка влекут за собой ограниченное понимание устной речи и читаемого текста. Поэтому в специально создаваемой для слабослышащих речевой среде языковой материал должен быть представлен в упорядоченном, систематизированном виде. Вся организация процесса овладения языковым материалом должна быть направлена на то, чтобы создать активные условия для его усвоения и тем самым сформировать механизмы, обеспечивающие самостоятельную речевую деятельность.

В программе по чтению для детей с нарушениями слуха, в соответствии с принятой системой формирования речи, имеется раздел «Развитие речи». Овладение навыками устной речи протекает в единстве с усвоением словаря и грамматических закономерностей языка, оно тесно связано с развитием письменной речи.

В связи с этим словарная работа является одним из средств, призванных целенаправленно и последовательно способствовать

преодолению нарушений развития речи у слабослышащих детей. Такую роль словарная работа выполняет постольку, поскольку овладение словом – процесс, затрагивающий все важнейшие психические функции учащихся (восприятие, представления, мышление, речь, память, эмоции), требующий волевых усилий, сосредоточенности и внимания.

Под словарной работой в школе слабослышащих следует понимать систему планомерно проводимых занятий, имеющих своей целью формирование и расширение лексического запаса речи учащихся. Данная проблема формирования лексического запаса у слабослышащих детей, и вопрос об отборе лексики и установлении ее типологии были исследованы А.Г. Зикеевым. Такое определение словарной работы обусловлено глубоким речевым недоразвитием учащихся, одними из проявлений которого являются резко выраженная ограниченность лексического запаса, искаженное восприятие, произношение и понимание, неправильное употребление слов, которые могут быть в речи слабослышащих учащихся [2].

Методика словарной работы имеет свои теоретические основы и, в первую очередь, нужно опираться на основы лингвистического и психологического порядка. Главным и наиболее специфичным для такой языковой единицы, как слово, является его лексическое значение, т. е. его предметно-содержательная, понятийная сторона. Обозначаемое словесным знаком понятие есть то, что связывает язык и мышление. Следовательно, усвоение определенного круга слов предполагает и усвоение их определенных значений, и формирование лексических обобщений — понятий.

Таким образом, осваивая лексику на уроках чтения, дети включаются в разные виды практической и интеллектуальной деятельности. Овладевая словарем, они познают предметы и явления действительности, анализируя и сравнивая их, учатся абстрагировать свойства и качества этих предметов и явлений, вычленять присуще им признаки и действия. Формирующиеся с помощью обобщения понятия постепенно закрепляются за ними как за их носителями. Поэтому *первой задачей* словарной работы на уроках чтения является изучение учителем словаря учеников своего класса и постоянный контроль за правильностью понимания ими слов, выносимых для обработки на уроках чтения. Нередко создается видимость правильного понимания слов учащимися даже в тех случаях, когда слово правильно употребляется в речи. Зная о возможных искажениях и смешениях слов у детей, учитель обязательно должен обеспечить правильность восприятия слов, понимание которых он проверяет (повторное произношение, запись слова, звуко-буквенный анализ, частичное дактилирование). *Вторая задача* состоит в планомерном расширении лексического запаса учащихся. Данная задача реализуется на всех уроках (как по разделам программы по русскому языку, так и на уроках по другим предметам), однако ведущая роль в формировании

лексического запаса самостоятельной речи слабослышащих детей принадлежит урокам развития устной и письменной речи, так как именно на этих уроках происходит усвоение словаря в специально разработанной системе.

Отметим, что задача расширения лексического запаса многогранна. В методическом плане ее надо рассматривать как состоящую из ряда последовательно решаемых задач:

- семантизация лексики, первичное пользование ею (сначала на уровне понимания);
- дальнейшее уточнение значений и последующее их расширение;
- формирование лексических обобщений через активную речевую практику: «Усвоить новое слово – это не только понять его смысл, но и сделать «своим», ввести его в активный словарь [3].

Содержание словарной работы (а она, как уже отмечалось, является составной частью всех уроков русского языка и чтения и других предметов) определено программой, но также диктуется тем дидактическим материалом, который дан в учебниках по чтению и частично обеспечивается учителем. Успех в решении всех задач словарной работы в большой мере зависит от того, на каком лексическом материале, в какой последовательности и системе его усвоения эта работа будет проводиться.

Учеными (А.В. Прудникова, М.Т. Баранов) разработаны принципы отбора тематических групп и словарно-семантической работы русского языка. Первым из этих принципов является тематический, т. е. отбор и организация лексики на основе ее употребительности в той или иной сфере жизни и деятельности детей («Школа», «Семья», «Спорт» и т. п.). Целесообразность следования этому принципу отбора лексики прежде всего обусловлена тем, что общение происходит в определенных жизненных ситуациях и обстоятельствах, мотивируется потребностями, которые в них возникают. При такой группировке устанавливается тесная связь между познанием действительности и усвоением соответствующего лексического материала. Тематический отбор лексики в определенной мере согласуется и с тематическим принципом группировки лексики в языке (например, тема «Город» дает такие группы слов: *виды построек, виды транспорта, учреждения обслуживания* и др.). Как жизненные ситуации, так и сгруппированная по темам лексика взаимосвязаны. Одни и те же предметы, явления, становятся объектами многократного анализа в разных темах и подтемах. Соответственно, обеспечивается повторяемость лексики, включение в роль будет использован в темах «Фрукты», «Овощи», с использованием названий фруктов и овощей учащиеся столкнутся в других естественноведческих темах. Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». В этот раздел входят слова родового значения (*мебель, посуда* и т. п.); различные признаки предметов (с подразделением

на семантические группы); состояние лица или среды (*тепло, холодно*); качество или степень действия (*аккуратно, весело, некрасиво*) и др.

Вторым принципом отбора и группировки лексики для уроков чтения является *учет словообразовательного признака слов*. Этот принцип отвечает двум важнейшим задачам словарной работы: образованию у слабослышащих детей лексико-грамматических обобщений и созданию возможностей к расширению потенциального словаря, развитию способности к самостоятельной семантизации новой лексики путем догадки, переноса усвоенных значений словообразовательных частей слова на другие слова определенной морфологической модели.

Таким образом, характер значений (большая или меньшая отвлеченность, степень обобщения), уровень структурной сложности предлагаемых для усвоения моделей и слов, их представляющих, должны учитываться при распределении материала по годам обучения. Например, работу над словообразованием существительных рекомендуется начинать с моделей, содержащих суффиксы со значением уменьшительности, ласкательной, увеличительной (*-чик, -ик* и др), на следующем этапе вводить слова с суффиксами, передающими более отвлеченные значения (обозначения лиц – *школьник, колхозник*; объектов, имеющих пространственную характеристику, – *умывальня, спальня*; названия вместилищ – *чайник, молочник, кофейник* и т. д.).

Описанные принципы отбора лексики позволяют также учесть и другие важные для формирования словарного запаса факторы: распространенность, степень употребительности слова в речи, типичность, повторяемость, тех или иных лексических явлений, сочетаемость слова с другими словами, образовательно - воспитательную актуальность вводимых в речь слов, их доступность на данном уровне развития слабослышащих детей.

М.Т. Баранов определяет следующие цели обогащения словарного запаса учащихся:

- 1) количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося запаса слов;
- 2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами [4].

Следует отметить, что словарная работа находит место при подготовке к чтению, в процессе чтения и разбора текста, при воспроизведении и обобщении прочитанного. Все формы подготовительной работы связаны с объяснением какого – минимума словарного состава, незнание которого может помешать пониманию читаемого материала и имеет ряд требований:

1. Словарную работу необходимо планировать при подготовке к изучению темы (раздела) и к отдельному уроку. Это значит – отбирать лексический минимум, который нуждается в разъяснении, определять место и назначение словарной работы на разных этапах изучения текста

приемы объяснения и закрепления словаря. Отбор словаря для объяснения производится учителем в процессе словарно - фразеологического анализа текста при подготовке к уроку чтения. Выделяются слова, незнакомые учащимся, непонятные по смыслу выражения и фразы, но в первую очередь те, без которых не может быть понятно и воспроизведено идейно-тематическое содержание текста. В каждом отдельном случае при решении вопроса о поурочной дозировке учитывается необходимость умеренного подбора словаря, чтобы иметь возможность не только раскрыть его лексическое значение, но и провести упражнения по закреплению его в речевой практике, не снижая образовательно-воспитательный эффект урока.

2. Словарная работа органично включается во все виды деятельности учащихся с читаемым материалом. В одних видах деятельности словарь разъясняется, в других закрепляется и активизируется. В рассказе учителя новый словарь логично включается в сюжетную ткань изложения и тут же поясняется. В тех случаях, когда в ходе подготовки дети рассматривают картину и проводится беседа по ней, путем наглядных образов уясняется значение тех или иных слов – понятий и выражений. Школьникам объясняются те слова, которые важны для предметного (тематического) понимания содержания текста и легко включаются в разговор, направленный на создание интереса к предстоящему чтению. После первичного ознакомления с текстом следует повторное чтение с комментариями, пояснением значения новых слов и выражений в контексте. При разборе прочитанного уясняется значение слов и выражений. Осуществляется дифференцированный подход к словарю, выделяется словарь для активного усвоения. Для закрепления активизируемых слов используется беседа, чтение и составление плана, пересказ. При обобщении прочитанного от учащихся требуется так строить высказывания, чтобы в них включались объясненные ранее слова, предназначенные для активного употребления в речи.

3. При проведении словарной работы необходима стимулировать познавательную активность учащихся, привлекать их к осмыслению слов в контексте, к другим приемам объяснения. С младших классов дети приучаются осмысливать словарь в контексте. Для этого их побуждает передавать смысл слова, словосочетания, фразы путем выполнения различных практических заданий: подобрать картинку, зарисовать, показать на макете, слепить и т.д. Например, в предложении «Я привстал немного, посмотрел в молодой осинник и сразу же затаил дыхание» учащимся непонятны слова «привстал», «затаил дыхание». Их смысл лучше всего раскрывается в демонстрации действия. А в предложении «Стали они мокрые платья выжимать» незнакомое словосочетание «платья выжимать» поясняется по готовой иллюстрации. Смысл в предложении словосочетаний «дуют ветры», «бывают метели», «снег шапками лежит» поясняется путем зарисовок. Смысл незнакомых слов и словосочетаний

познается детьми на наглядной контекстной основе. Для объяснения незнакомых слов в младших и средних классах, кроме включения детей в практические действия, используются и такие примеры, как: Показ предмета, обозначающего конкретные вещи (например «красная звездочка», «сугроб», «лукошко»); Показ картинки, модели, изображающих нужный предмет, объект, явление, которое учащиеся не могут наблюдать непосредственно (например «дупло», «гнездо», «скворец»); по картинке можно показать и некоторые действия (например «карабкается», «течет по дну оврага»).

Наряду с наглядными, используются и вербальные приемы объяснения незнакомых и непонятных слов:

- подбор синонимов, слов, близких по значению (например «не заметил» - «не увидел»; и т.д.);
- перифраза - замена слова или выражения объяснением, состоящим из знакомых слов (например «метель», «дует сильный ветер и идет снег», «заботятся»- «кормят, поят, строят, теплые жилища»).

При выборе того или иного приема объяснения слов в каждом отдельном случае нужно учитывать ряд причин: возраст и развития учащихся; характер самих слов, значение которых надо объяснять; объем словарного запаса у учащихся данного класса; состояния грамматических знаний и других условий.

4. Целенаправленное обогащение и расширение лексического запаса школьников достигается организацией специального закрепления определенного минимума активного словаря в их речевой практике. В этот минимум входят слова и выражения, без которых нельзя раскрыть основное фактическое и идейное содержание прочитанного текста, слова, которые имеют наибольшее частотное употребление в разговорной и общеупотребительны в литературной речи. Одной из форм закрепления слов является ведение школьниками словарей. В практике школ для детей с нарушениями слуха наибольшее применение находят посттатейные словари, в которые выписываются слова, объясняемые в определенном тексте. Слова записанные с указанными учителем орфоэпическими знаками и ударением. После их устного проговаривания, данные слова лучше запоминаются [5].

В рассматриваемом контексте, следует сказать, что успешное решение всех этих задач и требования обеспечивается системной словарной работы, в которой реализуется ряд организационных и методических указаний, которая строится в соответствии с основными дидактическими принципами.

Большое значение имеет создание необходимых условий для закрепления словарного запаса учащихся с нарушениями слуха. Это составление общеклассных и индивидуальных тематических и алфавитных словарей. Для слабослышащих учащихся, страдающих речевыми нарушениями, слова, записанные в эти словари, соответствующим образом

должны обрабатываться: проставляется ударение, знаки, указывающие на нормы правильного произношения. Например, слово «здравствуйте» выглядит так: здра(в)ствуйте!

В целом, успех словарной работы может быть достигнут только при соблюдении всеми учителями-дефектологами единых требований к речи учащихся, орфоэпически правильного произношения, грамотного письма, общей культуры речи.

1. Баранов М.Т. Вопросы изучения лексики русского языка. - М., 1962.
2. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся.— М., 1976.
3. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. М.:, 2005.
4. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка. - М., 2000.
5. Методика преподавания русского языка в школе глухих. / Под ред. Л.М. Быковой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Түйін

Мақалада нашар еститін балаларға арналған мектепте сөздік жұмысты жүргізу әдістемесінің теориялық негіздері қарастырылған.

Түйін сөздер: нашар еститін балалар, сөйлеу тілінің бұзылыстары, сөздік жұмысы, сөздік қор, дыбыстық талдау, тіл дамыту.

Summary

The article discusses the theoretical basis of the technique of dictionary work at school for deaf children.

Key words: hearing-impaired children, speech disorders, dictionary work, vocabulary, sound-letter analysis, the development of speech.

УДК: 376.33

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА МУЗЫКАЛЫҚ ЫРҒАҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Жолдыбаева Айнұр - 5B010500-Дефектология мамандығының 3 курс студенті, bekzatkhankyzy@mail.ru

Ғылыми жетекшісі: п.ғ.к., аға оқытушы **Бекбаева З.Н.**, kaznauzake@mail.ru

«Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру ұйымдарының түрлері қызметінің үлгілік қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесінде есту қабілеті зақымдалған балалардың білім алуы

қарастырылған. Елбасымыз 2050 жылға дейінгі «Мәңгілік ел» Жолдауында жеке тұлғаларды қалыптастыру бағыттары айқындалған болатын.

Сондықтан да бүгінгі күні мектепке дейінгі есту қабілеті зақымдалған балалардың музыкалық ырғағын қалыптастыру, тәрбиелеу ерекшеліктері өзекті және маңызды мәселе.

Түйін сөздер: музыкалық ырғақ, қалыптастыру, тәрбие,

Мүмкіндігі шектеулі балаларға музыкалық тәрбие беру әдістемесінің тарихы көрсеткендей, баланың дамуы мен білімі, сол өмір сүріп жатқан мәдени ортаның дамуымен тығыз байланысты. Музыка мен ырғақ эстетика, этика және мәдениеттанумен тығыз байланысты. Мектепке дейінгі мекемелерде музыкалық тәрбие түзетушілік-дамытушылық үрдістерімен байланысып, білім, тәрбие, түзету міндеттерін атқарады. Даму мүмкіншіліктері өзгеше балалардың музыкалық тәрбиесі әр балаға лайықтап, түрлі ұйымдастырылған музыкалық әрекет арқылы жүзеге асады. Балалар музыкалық дағды мен білімді, музыканы қабылдау, ән айту, билеу, балаларға арналған музыкалық аспаптарды ойнау, яғни музыкалық әрекеттер үрдісі кезінде жинақтайды. Ұйымдастырылған музыкалық әрекет нысаны баланы мақсатқа бағытталған түрде музыкалық мәдениетке иландырады. Баланың даму ерешеліктеріне клиникалық-психологиялық есеп береді.

Мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалардың музыкалық тәрбиесі музыкалық әрекет арқылы жүзеге асады: музыкалық қабылдау – қиын сезімдік үрдіс, ішкі әсерленушілікпен толтыру. Ол музыкалық сезім мен қабылдаумен астасып, бұрынғы алынған тәжірибе тірі қауымдастықпен, қазіргі жағдайда баланың ішкі жан дүниесімен, әсерленушілікпен бірігеді. Музыканы қабылдау баланың орындауындағы музыкалық әрекеттің бір түрі және баланың орындауын әдістемелік амал түрінде (ән айту, би билеу, музыкалық аспаптарда ойнау) қабылдануға болады.

Балаларға музыканы тыңдату үшін вокалды және аспапты тематика бойынша әр түрлі шығармалар қолданады; ол өз кезегінде балалардың бейнелеу қызметтік көрінісі ән айтқанда, музыкаға қимылдағанда, музыкалық аспапта ойнағанда көрінеді; музыкалық білім беру қызметінде балалардың музыкалық өнер туралы мәліметтері, олардың ерекшеліктері және де әр түрлі музыкалық әрекетте тәжірибесінің дамуын өзіне сіңіреді; балалық көркем- музыкалық қызметте өзін көрсетеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың музыкалық тәрбие алуы музыкалық қызметтің әр түрлі формаларымен жүзеге асырылады:

- Музыкалық сабақтар
- Сабақтан тыс музыкалық әрекет [1].

Музыкалық сабақтар – музыкалық өнердің құралдары арқылы мүмкінді шектеулі балалардың дамуына түзету, үйрету, оқыту, музыкалық тәрбие беруді ұйымдастыру формасы. Ол балалардың клиникалық-психологиялық, жас ерекшеліктеріне байланысты есебімен бағдарламалық

талаптарға сәйкес жасалынады. Балалармен жүргізілетін жұмыстар фронталды және жеке түрде жүргізіледі. Фронталды сабақ өтілетін балалардың жастары бірдей болуын талап етеді.

Мектепке дейінгі баланың музыкалық қабілетіндегі мәселелерді ересектермен бірге отырып шешеді. Әр мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі баланың жеке дамуына музыкалық жетекші, педагог баланың өзіндік ортасы арқылы әсер етеді. Қиындық көріп жатқан баланың мәселелерін шешу үшін, өзімен жасты балалардың оңтайлы әрекеттерін, сол мәселені жеңгенін үлгі ретінде көрсетіп, орта арқылы тәрбиелейді.

Сабақтан тыс музыкалық әрекет – баланың музыкалық сабақтарында алған білімі бір жағынан, топта бекітілсе, екінші жағынан ойын әрекетінде қолдануға болатынын үйретеді, ал басқа жақтарынан музыкалық әрекет арқылы баланың жеке түзету жұмыстары жүргізілуге мұрша береді. Бұл жұмысты педагог келесі үдерістерде жүргізеді:

- Музыкалық ойын әрекеті (музыкалық-дидактикалық ойындар, ән айту кезінде ойнау, сюжеттік ойындарға таныс өлеңдерді қосу, күнтізбелік үдерістерге, топтың бос уақытындағы әрекеті).

- Музыкалық театрланған әрекет (балалар мен ересектердің фланелеграфта өлеңдерді көрсету, үстел беті театрында ширмамен, пантомимикалық ойындарды музыкамен қол арқылы көрсету және тағы басқа).

- Көркем уақыт өткізу әрекеті мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалардың мерекелері, көңіл көтеруіді қосатын музыкалық әрекеттің формасы. Ол – балалар мен ересектерді біріктіреді, балаға сөйлеу мәнерін қалыптастыруға мүмкіндік береді, мерекенің болып жатқанын сездіреді. Мүмкіндігі шектеулі балалардың қатты ерекше әсер алуын мекеменің әдемі сәндендірілуі, музыка, балалардың жарқын киімдері, ата-аналардың қатысуы қалыптастырады. Мейрамдар мен көңіл көтеру – көркем мәдениетті қалыптастыратын көркем дамудың негізгі құралы. Мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалардың балабақшада көркем уақыт өткізу шараларына белсенді қатысуы, олардың ән айту қабілетін, музыкаға қимылдауын, театрлық қойылымдарда өнерін көрсетуге мүмкіндік береді. Мерекені өткізудегі ең негізгі шарт – балалардың дамуындағы кемістіктеріне қарамастан, барлығының қатысуы. Мерекелік кеш ересектердің ыңғайына емес, балалардың мерекелік көңіл-күйін қалыптастыруға негізделеді.

Арнайы мектепке дейінгі мекемелерде көркем уақыт өткізу әрекеттерін ұйымдастыруда педагогикалық ұжым белсенді қатысады. Ересектер театрлық қойылымдарды әр түрлі рөлдерде сомдауына, әділқазылар мүшесі болуына, көрермен қатарында отыруына болады [2].

Мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалардың жеке тұлға ретінде дамуы өзінің ғана қызметі емес, оның өмір сүріп жатқан қоршаған ортасына да байланысты заманауи философиялық көзқарас жүйе ретінде ортаға бейімделуі. Л.С Выготский ортаның ықпалын тигізудің механизмі,

ол өздігінше тітіркенуді, адамнан тысқары және сол адамнан шығатын әсерге өз ықпалын тигізеді. Баланың жеке тұлға ретінде дамуында көркемдік орта ерекше орын алады.

Е.А.Лазарь жеке тұлғаға көркемдік ортада тәрбие алуы тікелей ұйымдастырылған өнерді тереңдеп меңгеруде, көркемдік құндылықты сатылап құру, олардың көркемдік мәдениетті біртұтас құбылыс ретінде қабылдауды дұрыс деп табады[2].

Мекеме макромузыкалық ортаны арнайы балабақшада және кіші ортада тікелей топта гуманистік негізде құрылуы мүмкіндігі шектеулі баланың жеке тұлға болып дамуына үйлесімділікті қамтамасыз ету керек. Оның дамуындағы бағыты баланың жас шамасына қарай анықталады, мазмұнындағы көздегеніміз – оқытудағы мақсатымыз тәрбиеленуі және оның қайта түзелуі.

Әрбір қызмет, соның ішінде сазды әуен баланың әрқилы қажеттілігін қанағаттандыруы қажет: жалынды, эстетикалық, танымдық, қоғамдық (араласуға қажеттілік). Бұл қажеттілікті қанағаттандыру үшін балаға музыкалық қызметтің объектілері түрлі түрде және формада көрінуі керек. Көркемдік және музыкалық орта өнер мен жеке тұлғаның арасындағы байланысын айырады. П.Ф. Каптерев педагогикалық үдеріс ортаның рөлін жеке тұлғаның өзін-өзі дамытудағы шығармашылық шарттары, мәдениетте баланың дене және рухани құрылысында ерекше орын алады. Е.А. Лазарь субъект пен ортаның ара байланысы екі бөлек үдеріс екенін көрсетеді: құрылыс және ортаның қайта пайда болуы, оның кірігіп кетуі. Орта тек қызмет барысында ғана құрылады, ал оның субъект болып кірігіп кетуі оның эстетикалық, танымдық бағалануы және де басқа қарым-қатынасы мен өзара әсер етуі [3].

Музыкактерпияның бірнеше түрі бар:

Белсенді музыкактерпия

Музыкалық терапияның бұл түріне вокалтерапия, аспапты терапия жатады. Бұл музыкалық терапияға баланың белсенді түрде қатысуы керек, яғни ән айтуы немесе қарапайым сазды аспапта ойнауы. Музыкактерпияның бұл түрінің тиімділігі мынада: музыкалық орындау әрекеттілігі арқылы психоэмоционалды дамудағы бұзылысын түзету ғана емес, өзін-өзі бағалау үйлесімсіздігі төмен дәрежедегі өзін-өзі қабылдау, мүмкіндігі шектеулі балалардың коммуникативті даму мәселелерін түзетеді.

Вокалтерапия сабақтары жеке және топпен өтеді. Ол вокалды игеру емес, ән айту арқылы баланың өмірге құштарлығын, жағымды көңіл-күй, психологиялық тұрақтылық, дем алу мен ляззат ала білуді қалыптастыру. Бұл мақсатпен қысқа ән-формула баланың ішкі дүниесінің үйлесімділігіне әсер етеді. Бейімделген ән формулалары (В. М. Петрушкиннің әдістемесінен) – «қуаныш формуласы», «мен жақсымын, сен жақсысың», «өз-өзіне арналған бесік жыры» әндері мектепке дейінгі мүмкіндігі

шектеулі балалармен жұмыста нәтиже береді, олар өзін-өзі сендіру арқылы жақсы нәтижеге қол жеткіздіреді[3].

Бұл өмірді растайтын ән формулалардың басқа, басқа да балалар білетін оптимистикалық тұрғыдағы балалар әндерді фонограммамен, «жанды» дауыспен айтуына болады. Бұндай нұсқа түзетушілік қолғабыс болып табылады, ол өз кезегінде балаға ән айту барысында өзіне сенімді болуына мүмкіндік береді, топтық ән айтудан жағымды эмоция алуға мүмкіндік береді [4].

Аспапты музыкатерапия сеанстары музыкалық өнер үдерісінде қалыптасқан, бұл жерде «жанды музыкаға» байланыс құралы ретінде ерекше рөл алады. Олар психологтан, түзету міндеттерін орындау үшін аспаптық суырып-салма құралдары арқылы түзету жұмыстарын орындауды талап етеді. Ол үшін дыбысы қатты шығатын аспаптар таңдалынады, баланың бұл аспапта бұрын ойнағанын қажет етпейді. Олар, мысалы: барабан, қасықтар, үшбұрыш аспабы, қоңырау, кішкене қоңырау. Бұндай инструменттік аспаптар үлкен ырғақтылық күшпен иемденеді де, сонымен қатар эмоционалды өзгешелікті жеткізеді. Музыкалық суырып-салмалық /импровизация/ мектепке дейінгі балалармен аудиотаспадағы музыкалық шығармалар шенінде өткізілуі мүмкін. Бұл психологқа суырып-салмалық /импровизация/ үдерісін басқаруға жеңілдік береді. Баланың музыкалық-терапиялық үрдісте белсенді қатысуы өзінің эмоционалды жағдайын музыкалық аспапта ойнаумен қатар, ән айту арқылы шығаруына болады, іштегі бар тойтарысты жояды, ересектер мен өзімен жасты балалармен қарым-қатынасындағы қиындықтарды түзету және психоэмоционалды жағдайын бірқалыпқа келтіруге көметеседі. Әр нұсқадағы белсенді музыкатерапия балада оптимистикалық, жазампаз дүниені сезінгіштік пен жеңіс, қуаныш сезімдерін қалыптастырады. Белсенді музыкалық қымет (ән айту, қимылдау, аспаптарда ойнау) «мен – тұжырымдамасын» музыкалық өнердегі көрінуін тудыруға мүмкіндік береді. Адамгершілік бағдардың көзқарасы бойынша музыкатерапияның түзету мүмкіндіктері балаға өзін-өзі көрсету және өзін-өзі дамыту мүмкіндіктерін берумен байланысты, ол өзінің менін бекітеді, жаңа жағымды әсерленушілік көзі болып табылады, жаңа көркем –эстетикалық қажеттіліктерді және оларды қанағаттандыру әдістерін тудырады [5].

Интегративті музыкатерапия

Нашар көретін, есту қабілеті зақымдалған, психикалық дамуы тежелген, ақыл-ойы кем, сөйлеу тілі бұзылған балалармен психотүзету жұмысы ретінде интегративті музыкатерапия қолданылады. Ол музыкалық жинақтау және көру арқылы қабылдау арқылы құрылған. Сенастар музыкалық қабылдауды табиғаттың жарқын суреттері (суретте, слайдта, видеотаспада) құрылады. Психолог балаға суреттің ішіне «кіруге», яғни, сыңғырлаған бұлақтың дыбысы, күнгей көгал, психологпен бірге бір құшақ гүлдерді жинауға, ағып жатқан бұлақтағы суға қолды батырып көруге, жасыл жұмсақ шөпте жатып, демалуға нұсқайды. Музыканы

тыңдау және слайдтарды көру балаға ыңғайлы, жұмсақ, арқалықта отыруына жағдай жасалады. Интегративті музыкатерапиялық сеанста П.И.Чайковскийдің, С.В.Рахманиновтың, И.Гайднға мен В.Моцарттың музыкасын тыңдату мен табиғаттың суреті, көгалдардың жазығы, гүлдерге қонған көбелектің суреттері үлкен эффект тудырады. Көру және есту арқылы қабылдау органикалық үйлесімі мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі баланың дамуындағы психотүзетушілік эффектін арттырады. Музыкатерапия мектепке дейінгі мүмкіншілігі шектеулі баланың дамуындағы ойын түріндегі психотүзетушілік жұмыстарды қолданады, өзінің мәселелеріне қажетті түрде қарауға көмектеседі, оларды ересектермен бірге шешуге, қоршаған ортаға бейімделуге мүмкіндік береді [6].

Музыкатерапия өзінің барлық нұсқаларында балалармен жалпы түзету жұмыстарының құралғыш бөлігі болып табылады. Ол музыкалық тәрбие беруді алмастыра алмайды. Ол өз кезегінде психологпен, басқа да психотерапиялық әдістерді (денелік терапия, ойындық, жүріс-тұрыстық, отбасылық және тағы басқа) жүргізіледі.

Барлық арттехнологиялар (соның ішінде музыкатерапия) мектепке дейінгі мүмкіншілігі шектеулі балаға түзету жұмыстарын жүргізуге көмектеседі, олар сондай балалардың тұлғалық үйлесімділігі жәнеоның әлеуметтік бейімделуіне әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы балабақшада Е.З.Яхнина музыкалық сабақтарды топқа бөліп өткізуді ұсынады, олар балалардың музыканы қабылдау мүмкіндіктеріне қарай бөлінеді:

1-ші топқа октаваның диапазонын толық қабылдайтын мектеп жасына дейінгі балалар кіреді. 2-ші топқа фортепианоның октаваларының шектелген диапазонын қабылдайтын балалар кіреді[6].

Бұл категорияның балалары музыканы және сөйлеуді есту үшін жеке есту аппараттарын үнемі тағып жүруі арқылы естиді. Нашар еститін балалар, әсіресе маңызды емес нашар естушілік, Г.В.Короткованың айтуы бойынша, фортепианоның толық дыбыстар диапазонын есту аппаратынсыз-ақ естуіне мүмкіндік береді. Дегенмен, жеке есту аппараттарын қолдану музыканы қабылдауда үдерісінде балалардың есту, әсіресе вокалды-сөйлеу жауап қайтаруына көмектеседі[6].

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған сабақтар екі бөлімнен тұрады, олар бір-бірімен тығыз байланысты болып келеді: дайындық музыкалық жетекші тәрбиелеуші, сурдопедагогпен тығыз қарым-қатынас арқылы олар бірге мақсаттарды, міндеттерді сабақтың мазмұнын, оқу міндеттерін, сабақ барысында, балалармен ересектердің отыруын анықтайды; музыкамен қарым-қатынасын балалардың іс-әрекеттері олардың жаттығуларды орындауы, музыканың ырғағына байланысты тапсырмаларды анықтайды. Әр жаттығу кезек бойынша балалармен орындалады. Тәжірибе көрсеткендей, мұндай балаларды үйретудегі ең тиімді тәсіл – жеке тапсырма беру. Әр жеке тапсырманың ұзақтығы 7

минуттан аспауы тиіс. Оларды орындау арқылы бала музыкалық инструменттің жанында тұрып, музыканы тыңдайды (фортепиано), ол денесімен оған тиіп тұрады және педагогтың аспапта ойнауына қарап тұрады. Бұл жағдайда балада тактильді-вибрациялық сезімі белсендіріледі. Естіп қабылдауы арта түседі, кейін ол музыканы тыңдайды. Өзінің досының қимылдарын бақылау арқылы берілген тапсырманы өзі орынайды да, тек содан кейін музыканы тыңдайды. Педагог балаларда тактильді-вибрациялық және есту сезімталдығын қалыптастырады. Оны Г.И. Яшунская көрсеткен [4].

Мектепке дейінгі мекемелерде негізгі музыкалық қызметтің формасы – музыкалық сабақтар арқылы әр баланың музыкалық және өнерлік мүмкіндіктерін қалыптастыру және жүйелік барынша және мақсатқа бағытталған тәрбие беру орындалады. Сабақтар жеке, топтық және фронталді жүйеде өткізіледі. Мазмұны бойынша – типтік доминанттық, тақырыптық, кешендік, интеграциялық. Ұйымдастыру бойынша музыкалық сабақтар жеке, топтық (4-7 бала) және фронталді болып бөлінеді [4].

Фронталді сабақтар – балаларды оқытудың негізгі формасы. Ол балалардың жеке тұлғалық ерекшеліктері мен мүмкіншілігін есепке ала өтіледі. Жеке және топтық сабақтар сабақты денсаулығы үшін көп қалдырған балалармен өтіледі. Музыкалық әрекет жайлы негізгі білімдері балада жеке сабақта қалыптасады.

Фронталді сабақтар аптасына 2 рет өтіледі, жеке сабақ аптасына 1 баламен таңғы уақытта 10-12 минут өтіледі.

Мектепке дейінгі мекемелерде жеке және топтық сабақ – артта қалушы балаларды жоғарыға тартып, олардың деңгейін алдыңғы қатардағы балаларға жеткізіп, олардың белсенділігіне едерге келтірмейтіндей баланың мүмкіншілігіне қарай мақсатқа бағытталған оқыту.

Фронталді сабақтар тәрбиешімен бірге өтіледі, ол баланың қимылын түзетіп ұйымдастыруға; есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істеу кезінде дауысты дамытуға арналған жаттығуларды айтуға; ритмодекламацияда көмектеседі. Аптасына 1 рет музыкалық сабақтарда ырғаққа түзету жаттығулары жүргізіледі. Музыкалық сабақтар басқа өнер ағымдарынан айырмашылығы бар, ол: музыкалық сабақта ән айту, музыкалық ырғақ қалыптастыру, музыканы тыңдау әрекеттері жүргізіледі [4].

Музыкалық сабақтар құрылымы мен мазмұнына қарай: дәстүрлі, доминантты, тематикалық, кешенді болып бөлінеді.

Дәстүрлі – мектепке дейінгі мекемелерде көп тараған. Бұлардың құрылымына барлық музыкалық әрекеттер кіріп кетеді (ән айту, билеу, музыкалық аспапта ойнау, музыканы тыңдау). Осы жұмысты дұрыс ұйымдастырса, уақыт үнемделсе, балалардың музыка жайлы білімі артып, түрлі музыкалық әрекетке жақындап, оқыту кезінде жеке –

дифференциалды бағдарламалар жүзеге асырылады. Дәстүрлі сабақтарды өткізу кезінде реттілік, бірізділік, жүйелілік байқалады.

Доминантты сабақтар – бұл сабақ кезінде белгілі бір музыкалық әрекет басшылыққа шығады. Бұл жеке сабақ баланың бір музыкалық әрекеттен артта қалушылық кезінде жүргізіледі. Ал, басқа музыкалық әрекеттер көмекші рөл атқарады. Доминантты сабақтың құрылымының бірнеше нұсқасы бар:

1. Сабақ кезінде ән айту басшылыққа шығады.
2. Сабақ кезінде музыканы тыңдау басшылыққа шығады.
3. Сабақ кезінде музыкалық-ырғақтылық әрекет басшылыққа шығады.
4. Сабақ кезінде балаларға арналған музыкалық аспапта ойнау

басшылыққа шығады.

Бұл сабақтың түрлерін белгілі бір топқа ән айту немесе музыканы тыңдаудан қиналатын, артта қалу кезінде педагог қолданады. Мүмкіндігі шектеулі баланың мінезі мен деңгейін қарастырып, педагог доминантты сабақтың құрылымын ойлап, мақсат қойып, арнайы тәсіл мен әдістерді қолданып, баланың артта қалуын жояды. Басында айтып кеткендей, біреуі доминантты, қалғандары қосымша рөл атқарады. Мысалы, ән айту кезінде бала өзіне таныс аспапта ойнауы мүмкін. Доминантты музыкалық әрекетпен жұмыс кезінде басқа музыкалық әрекеттермен тығыз байланысты мәселелер шешіледі. Бұл сабақтың түрі педагогтың мақсатын түпкілікті орындауына мүмкіншілік береді. Бір доминантты сабақ кезінде педагог музыканы қабылдауға оның сипаты мен жанрлық ерекшелігіне көңіл аударуға көмектеседі.

Тематикалық сабақтың ерекшелігі – барлық музыкалық әрекеттерге бір мақсат қойылады. Ол сабақ үрдісі кезінде баланың көңілін бір тақырыпқа аударуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, балалардың белсенділігі біршама артады. Е.Ф. Кораның айтуы бойынша, музыканың сипатын, музыкалық мәнердің құралдары мен мазмұнын қабылдау түрлі әрекеттердің ауысуы балалардың жылдам бейімделуін амалдайды. Бұндай сабақтар балалардың естерінде жақсы қалады, олардың көңілін музыкаға және қоршаған ортаға аударады. Тематикалық сабақтың тақырыбы иекмді болуы керек. Ол таңдалған тақырып, музыкалық репертуармен бала жасына байланысты. Тематикалық сабақ кезінде көркем көмекші материал – халық ауыз әдебиеті. (жұмбақ, жаңылтпаш, санамақ), өнер құралдары (картина, репродукция, сурет) қолданылады, яғни олардың бәрі сабақтың негізгі тақырыбын ашып жарық, қызықты етіп өтуіне көмектеседі. Сабақ тематикасы әр түрлі болады. Осыған қарай сабақты бірнеше тематикаға бөлуге болады:

1. Заттар мен қоршаған ортадағы әрекеттерге, дәстүрге байланысты («Алтын күз», «Қала күні», «Раушан гүл», «Сүйікті ойыншықтар»);
2. Музыкалық тематика – музыканың ерекшеліктері –жанр, түр, құрамына байланысты және тағы басқа («музыкалық жұмбақ», «ән-би марш», «халық аспаптарымен танысу»);

Кешенді сабақтар – бұл сабақ кезінде, бірнеше көркем әрекеттердің түрлері (музыкалық, театрлық, көркем әдебиет) оқу мен тәрбиелеу үдерісінде қолданылады. Бұндай сабақтар музыкалық тәрбиелеуге кешенді тәсіл идеясын жүзеге асыруға, өнер идеясын синтездеуге көмектеседі. Осындай сабақты ұйымдастыру құрылымы ерекше. Ол жағымды эмоционалды фон, бақытты мен көркем атмосфера ұялатады. Балалар сабақта өздерін еркін сезінеді. Педагог балалардың шығармашылық мүмкіндіктері мен белсенділігін арттырып, балалармен түрлі әрекеттерге қатысады. Кешенді сабақ кезінде оқу және көркем материалға ортақ тақырып беріледі. Бұл жағынан кешенді сабақ тематикалық сабаққа ұқсайды. Бірақ, тематикалық сабақтан айырмашылығы, бұл тақырып әр түрлі музыкалық әрекет арқылы түсіндіріледі.

Барлық көркем әрекет түрлері ортақ көркем бейне арқылы сабақталған. Ол балаларға әр түрлі көркем құралдар арқылы 1 бейнені сомдауға болатынын түсінуге көмектеседі. Мысалы, көктем бейнесі П. Чайковский музыкасы мен С. Есенин өлеңі, И. Сарасовтың салған суретінен көруге болады. Осының арқасында бала көркем шығарманы терең түсініп, ұқсастық пен айырмашылықты қарсы қойып, өнердің әр түрінің жарық құралдарына көңіл аударады. Кешенді сабақтың тематикасы әр түрлі болады. Кешенді сабақта балалар өздеріне жақсы таныс көркем материалды орындайды – ән айту, би билеу, музыкалық аспапта ойнау, сурет салу, ермексазбен илеу, өлең оқу, жұмбақ жасыру, саналылық пен драматизацияға қатысу тағы сол сияқты. Кешенді сабақта жаңа, танымайтын материал қолданылуы мүмкін, оған ересектер қатысады немесе бала алдын ала дайын болмайды. Осы жағдай бұл сабаққа ерекшелік береді, яғни аяқ асты болғандықтан балада еріксіз қызығушылық пайда болады. Кешенді сабақта тек демалу емес, оқыту элементінің болуы тиіс, әсіресе сабақты қорытындылау кезінде болады. Кешенді сабақ ұйымдастыру жағынан оңай емес. Оны дайындау кезінде музыка мұғалім мен тәрбиеші қатысады. Кешенді сабақты өткізу күні көркем циклдағы 1 сабақ алынады. Кешенді сабақ ұзақтылығы кәдімгі сабақпен бірдей (бала жысына қарай), 5-7 минут айырмашылығы болуы мүмкін. Кешенді сабақ алдында мынандай дайындық жүргізіледі: тақырып таңдалады, оқу және тәрбие мақсаттары қойылады, негізгі және қосымша көркем материал анықталады, қолданылатын көрнекілік, атрибуттар дайындалады [7].

Сонымен, музыка эстетикалық, өнегелік, ақыл-ой тәрбиесінің құралы болып табылады. Ол әдемілікті түсініп, сезінуге, жаман мен жақсыны ажыратуға, өзі шығармашылық әрекет жасауға үйретеді. Бұрыннан музыка адамның жеке қасиеттерін, ішкі дүниесін қалыптастыратын негізгі құрам болып саналады. Қазіргі ғылыми зерттеулер бойынша, музыкалық даму жалпы дамуға: ерік-жігер сферасының қалыптасуына, ойлаудың ұшқырлануына, баланың өмірге жанын құмар етуіне әсерін тигізеді.

Музыка баланың ақыл-ойын белсендіретін құрал, себебі музыканы қабылдау оялаудың ұшқырлығын, аңғарғыштық пен байқағыштықты талап етеді. Балалар дыбысты естуге талпынады. Ұқсас, түрлі дыбыстарды ажыратады, көркем бейненің мағыналық ерекшелігі мен шығарманың құрылымын талдауға үйренеді. Естіген музыка туралы әңгімелесу баланы алғашқы салыстыру мен мазмұндауға үйретеді [8].

1. Яхнина Е. З. «Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха» Под редакцией профессора Б.П. Пузанова М.: «Владос», 2003
2. Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. - М., 2000.
3. Носкова Л.П. и др. «Программа для специальных дошкольных учреждений Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста».- М.,2003.
4. Яшунская Г. И. Музыкальное воспитание глухих дошкольников. - М., 2001.
5. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. - М.,2003.
6. Замулина Н.А. «Модифицированная программа по музыкальному воспитанию в детском саду».-Краснодар,2006
7. Балицкая М. Ф., Пунина З. Е., Шнеерсон Д. А. «Практический материал преподавания ритмики в школе глухонемых» М.: «Учпедгиз» 1956. – 3-16 с
8. Irina Denissova Modern means of organization of correctional-rhythmic upbringing of children with sen (special educational needs).ХАБАРШЫ –ВЕСТНИК КазНПУ им.Абая. Серия «Специальная педагогика» №2 (37), 2014

Резюме

В статье рассматриваются особенности музыкально-ритмического воспитания детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: музыкальная ритмика, формирования, воспитание

Summary

The article discusses the features of the process of musical and rhythmic education of hearing-impaired children

Keywords: musical rhythm, formation, education

Вниманию абитуриентов 2015 года

Один из ведущих в Республике Казахстан Казахский Национальный педагогический университет им. Абая приглашает абитуриентов

Университет осуществляет образовательную деятельность на казахском и русском языках на основе образовательных программ согласно лицензии на право ведения образовательной деятельности по бакалавриату и магистратуре (Государственная лицензия серия АБ № 0137373, дата выдачи лицензии 3 февраля 2010 года г. Астана на право ведения технического и профессионального, послесреднего, высшего и послевузовского образования без ограничения срока действия) и имеет право выдавать дипломы о высшем образовании государственного образца.

Постановлением Правительства РК № 1500 от 6 ноября 1997 года при университете создана военная кафедра. По военной кафедре осуществляется подготовка по двум специальностям: ВУС-021001 - Боевое применение мотострелковых подразделений, частей и соединений на боевых машинах пехоты»; ВУС-390200 - Психология.

Во всех институтах (факультетах) внедрена кредитная система обучения, которая стимулирует самостоятельную работу обучающегося, обеспечивает выборность индивидуальной образовательной траектории, мобильность, большую степень академической свободы бакалавров, магистрантов, докторантов, способствует признанию документов об образовании в мировом образовательном пространстве.

Институт педагогики и психологии Каз НПУ им. Абая объявляет набор студентов на бюджетные и контрактные места в бакалавриате по специальности «5В010500-Дефектология» для подготовки специалистов в области специальной педагогики. Выпускнику бакалавриата присуждается академическая степень «бакалавр образования» по специальности «5В010500-Дефектология» с квалификацией:

Выпускники бакалавриата по специальности «5В010500-Дефектология» могут занимать должности в соответствии с Классификатором специальностей, утвержденным Приказом министра труда и социальной защиты РК, им присваивается квалификация:

5В010501- Олигофренопедагог; учитель, логопед организации образования для детей с нарушениями интеллекта;

5В050102 - Логопед, учитель начальных классов организаций для детей с нарушениями речи;

5В010503 – Тифлопедагог; учитель начальных классов организаций для детей с нарушениями зрения; социальный педагог;

5В010504 – Сурдопедагог; учитель начальных классов для детей с нарушениями слуха; социальный педагог;

5В010505 – Воспитатель и методист специальных дошкольных организаций

Для абитуриентов, имеющих среднее образование, срок обучения 4 года - на дневном (очном) отделении

Для абитуриентов, имеющих среднее профессиональное образование, срок обучения 3 года на дневном (очном) и заочном отделениях

Для абитуриентов, имеющих высшее образование, срок обучения 2 года - на заочном отделении



Перова Маргарита Николаевна

9 октября 1931 - 15 января 2015

15 января 2015 года на 84-м году жизни после продолжительной болезни скоропостижно скончалась доктор педагогических наук, профессор, «Ветерана труда в годы Великой Отечественной войны», «Отличник народного образования», «Отличник просвещения СССР»

Перова Маргарита Николаевна.

Маргарита Николаевна прошла славный жизненный путь. Свою педагогическую деятельность в университете она начала с 1954 года на кафедре олигофренопедагогики дефектологического факультета МПГУ.

В 1968 году защитила кандидатскую, в 1986 году докторскую диссертации, с 1974 по 1985 год работала заведующей кафедрой олигофренопедагогики, с 1987 года избрана на должность профессора этой кафедры. Маргарита Николаевна была высококвалифицированным преподавателем и научным работником, ведущим специалистом в области олигофренопедагогики и методики преподавания математики в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида. Является автором около 200 научных и научно-методических трудов. Маргарита Николаевна занимала активную жизненную позицию: постоянно вела большую общественную работу, являлась председателем Учебно-методической комиссии по коррекционной педагогике и специальной психологии Учебно-методического объединения высшего педагогического образования РФ при МПГУ.

Заслуги Перовой Маргариты Николаевны по праву отмечены высокими государственными и ведомственными наградами. Скорбим в связи с кончиной Перовой М.Н., выражаем глубокие соболезнования родным и близким.

Кафедра олигофренопедагогики и специальной психологии Института детства МПГУ