

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№1(52), 2018

Алматы, 2018

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

Мазмұны
Содержание
Content

ХАБАРШЫ

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

«Арнайы педагогика» сериясы,
№1(52), 2018

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

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

Бас редактордың орынбасары
п.ғ.к., аға оқыт. И.А. Денисова

Редакция алқасы:
п.ғ.д., проф. С.М. Кенесбаев,
психол.ғ.д., проф.
Ж.И. Намазбаева,
м.ғ.д., проф. А.А. Тайжан
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., доцент А.А. Аугаева,
п.ғ.к., проф. К.Ж. Бектаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент Г.С. Оразаева,
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
№5 есту қабіл. зақымд. балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры Р.Н. Серкебаева,
п.ғ.д., профессор

Т.В. Лисовская (Минск),
проф. **Е.М. Кулеша** (Варшава),
проф. **Л.Хоппе** (Берлин),
п.ғ.м., оқытушы **З.О. Сардарова**
(жауапты редактор)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2018

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

Басуға 19.04.2018 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 24 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 163.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспас

Аугаева А.Н., Жумашева Н.Ж. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындықтарын қалыптастыру ерекшеліктері.....	8
Autayeva A., Zhumasheva N. Peculiarities of the formation of psychological readiness of future defectologists for work in the system of inclusive education.....	9
Тайжан А.А., Досан Г.А. Педагогикалық жоғарғы оқу орындарының дефектология мамандығында медициналық-биологиялық блоктық пәндерді нәтижелі оқытуға ықпал ету жолдары.....	14
Tayzhan A., Dosan G. Ways of influencing effective teaching of disciplines medical and biological cycle on a specialty defectology of pedagogical universities.....	15
Аугаева А.Н., Тыныстан Т.Қ. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделі.....	23
Autaeva A., Tynystan T. Didactic model of florating the readiness of specialists of defectologies for working at the system of inclusive education.....	24
Саудабаева Г.С., Кожан А.М. Феномен конфликта в психолого-педагогических исследованиях.....	32
Saudabayeva G., Kozhan A. The phenomenon of conflict in psycho-pedagogical research.....	33
Бекбаева З.Н., Булабаева С.Т., Айдаркулова А.Ж. Долингвальді имплантталған балалардың ауызша сөйлеу тілін естіп қабылдау ерекшеліктері.....	37
Bekbaeva Z., Bulabayeva S., Aydarkulova A. Peculiarities of the hearing perception of oral speech children with pre-lingual cohlearly implanted.....	38
Karsybayeva R., Izmagambetova R. Innovations in education: essence and social aspects.....	40
Қарсыбаева Р.К., Измагамбетова Р.К. Білім берудегі инновациялар: мәні мен аспектілері.....	41
Кудушева Н.А., Булабаева С.Т. Невроздың пайда болу ерекшеліктері: түрлері және генезисі.....	45
Kudusheva N., Bulabayeva S. Features of neurosis: its kinds and genesis.....	46
Тайжан А.А., Кемелханова С.К. Оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділіктерін дамытудың ерекшеліктері.....	49
Taizhan A., Kemelkhanova S. Peculiarities of development of cognitive activity of students-defectologists by using active training methods.....	50

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия

«Специальная педагогика»,
№1(52), 2018

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Зам. главного редактора
к.п.н., ст. преп. И.А. Денисова

Редакционная коллегия:
д.п.н., проф. С.М. Кенесбаев,
д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева,
д.м.н., проф. А.А. Тайжан,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., доцент А.Н. Аугаева,
к.п.н., проф. К.Ж. Бектаева,
к.п.н., доцент Г.А. Абаева,
к.п.н., доцент Г.С. Оразаева,
к.п.н., ст. преп. З.Н. Бекбаева,
ст. преп. З.Ж. Жунисханова,
директор специальной
(коррекционной)

школы-интернат №5 г. Алматы
для детей с нарушением слуха

Р.Н. Серкебаева

д.п.н., доцент

Т.В. Лисовская (Минск),
проф. Е.М. Кулеша (Варшава),
проф. Л.Хоппе (Берлин),
м.п.н., преп. З.О. Сардарова
(ответственный секретарь)

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2018

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

Подписано в печать 19.04.2018.
Формат 60x84 1/8. Объем 24 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 163.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

Салгараева Г.И., Бейсебекова Г.С. Жоғары сынып оқушы-
ларының рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде әлеу-
меттенуі..... 55

Salgarayeva G., Beysebekova G. Socialization of pupils of high
school on the basis of spiritual and moral values..... 56

Ковалева Е.А., Боброва В.В. К вопросу о внедрении инклюзии
в процесс обучения английскому языку детей с особыми
образовательными потребностями..... 60

Kovaleva E., Bobrova V. The question of inclusion in the process of
english language teaching of children with SEN..... 61

Әбдіғаббарова Ұ.М., Омаров Б.С. 17-19 жас аралығындағы
студенттердің спирометриялық көрсеткіштерінің жылдық өз-
герістері..... 64

Abdigapbarova U., Omarov B. Annual changes of spirometric
indicators of students at the age of 17-19 years..... 65

Тайжан А.А., Сейдәлім Б.З. Студент-дефектологтардың
эмоционалды интеллектісінің дамуының ерекшеліктері..... 68

Taizhan A., Seidalym B. Features of development of emotional
intelligence of students-defectologists..... 69

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

Бектаева К.Ж., Равшанова А.Ө. Нашар еститін бастауыш сы-
нып оқушыларының сөздік-логикалық ойлау қабілетін дамыту.... 76

Bektaeva K., Ravshanova A. Ways of devolepment of verbal and
logical thinking in primary school pupils..... 77

Аугаева А.Н., Бердіхан А.М. Мектеп жасына дейінгі жалпы
сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сұраулы сөйлемдерді
қолдану ерекшеліктері..... 82

Autaeva A., Berdikhan A. Features of use of questional offers in
children with common insecurity of preschool age..... 83

Әбеуова И.Ә., Сүнәділлаева Ә. Зияты зақымдалған арнайы мек-
теп оқушыларының өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері..... 90

Abeuova I., Sunadillayeva A. Features of the self-assessment of
pupils of special school for children with mental retardation..... 91

Шубаева Г.С., Нуржавова А.А. Церебралдық салы бар
балалардың дене дамуы мен денсаулығының ерекшеліктері..... 95

Shubayeva G., Nurzhavova A. Features of physical development
and health of children with cerebral palsy..... 96

Бектаева К.Ж., Әбіласан Г.Н. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған
балалардың байланыстырып сөйлеу тілі ерекшеліктеріне
сипаттама..... 101

Bektaeva K., Abilasan G. Features of coherent speech in children
with general speech underdevelopment..... 102

Бутабаева Л.А., Аязбекова А.С. Инклюзивті білім беру
жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-
педагогикалық қолдау..... 111

Butabaeva L., Ayazbekova A. Psychological and pedagogical
support of children in the conditions of inclusive education..... 112

**Kazakh National Pedagogical
University named after Abai**

**BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№1(52), 2018**

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief
*candidate of Psychological Sciences,
associate professor L.Makina*

Deputy editor
*candidate of Pedagogical sciences
I.Denisova*

The editorial board members
*doctor of Pedagogical sciences, professor
S.Kenesbayev,
doctor of Psychological sciences,
professor Zh.Namazbayeva,
doctor of Medical sciences,
professor A.Tayzhan,*

*doctor of Pedagogical sciences, professor
Z.Movkebaeva,*

*candidate of Psychological sciences,
associate professor A.Autaeva,
candidate of Pedagogical sciences,
professor K.Bektaeva,*

*candidate of Pedagogical sciences,
associate professor G.Abayeva,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor G.Orazaeva,
candidate of Pedagogical sciences,
senior lecturer Z.Bekbayeva,*

*senior lecturer Z.Zhuniskhanova,
Director of special school for children
with a hearing disorder R.Serkebayeva,
doctor of Pedagogical sciences
associate professor*

*T.Lisovskaya (Minsk),
professor E.Kulesha (Warsawa),
professor L.Hoppe (Berlin),
master of pedagogical sciences, teacher
Z.Sardarova (responsible secretary)*

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2018

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

Signed to print 19.04.2018.
Format 60x84 1/8. Volume –
24 publ. literature.
Edition 300 num. Order 163.

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

Publishing house «Ulagat» Kazakh

Кудушева Н.А., Булабаева С.Т., Төлеген А. Тірек-қимыл
аппараты зақымдалған балаларды кешенді оңалту жолдары..... 114

Kudusheva N., Bulabayeva S., Tolegen A. Ways of complex
rehabilitation of children with children cerebral paralysis..... 115

Аутаева А.Н., Сатова А.К., Денисова И.А. Научно-теорети-
ческие основы оценки учебных достижений обучающихся с
особыми образовательными потребностями..... 118

Autaeva A., Satova A., Denisova I. Conceptual and organizational
bases of assessment of educational achievements of students with
special educational needs..... 119

Булабаева С.Т., Бекбаева З.Н., Болатбек Л.Қ. Есту қабілеті
зақымдалған балалардың жеке тұлғалық және іс-әрекет ерек-
шеліктері..... 125

Bulabayeva S., Bekbayeva Z., Bolatbek L. Personal and active
features of children with hearing disturbances..... 125

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ
ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ООП**

Аутаева А.Н., Жолдыбаева А.Б. Болашақ сурдопедагог мұға-
лімнің адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастыру
механизмдері..... 130

Autayeva A., Zholdybayeva A. Psychological bases of formation of
empathy as moral quality of the identity of future surdopedagog..... 131

Бектаева К.Ж., Салаватова А.С. Зияты зақымдалған жоғары
сынып оқушыларының диалогтық сөйлеу тілін қалыптасты-
рудың теориялық негіздеріне шолу..... 137

Bektaeva K., Salavatova A. Dialogic colloquial speech of mentally
retarded older students and the formation of theoretical bases of the
survey..... 138

Мирзахмедова У., Молдабаева А., Жайлаубек Ш. Көру қабі-
леті зақымдалған балаларды кеңістікті бағдарлауға оқыту..... 140

Mirzakhmedova U., Moldabaeva A., Zhailaubek Sh. Training of
spatial orientation of children with violations..... 141

Тайжан А.А., Тугова А.Н. Сюжеттік-рөлдік ойын арқылы
мектеп жасына дейінгі балаларды эмоционалды дамытудың
маңыздылығы..... 145

Tayzhan A., Tutova A. The importance of using rolegames with plot
for pre-school age children's emotional development..... 146

Таболіна Л.В. Проблемы формирования мотивации учебной
деятельности школьников с легкой интеллектуальной недос-
таточностью..... 152

Tabolina L.V. Problems of formation of motivation of educational
activity of pupils with mild intellectual disabilities..... 152

Бектаева К.Ж., Жайғалиева А.С. Адамгершілік тәрбие беру
құралы ретінде қазақ халық ертегілеріне педагогикалық-
психологиялық шолу..... 157

Bektaeva K., Zhagaliyeva A. Pedagogical-psychological review of
kazakh folk tales as an instrument of moral education..... 158

Аширбекова Б.Н. Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік

National Pedagogical University
named after Abai

өмірге бейімдеу.....	164
Ashirbekova B.N. Social adaptation of children with disabilities.....	164
Туганбекова К.М., Кударина А.С., Курманалинова Р.Б. Психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту үдерісінде ойын технологияларын қолдануына жалпы шолу.....	167
Tuganbekova K., Kudarina A., Kurmanalinova R. General overview of the use of gaming technology in teaching children with mental retardation.....	168
Бектаева К.Ж., Салаватова А.С. Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының диалогтық сөйлеу тілін дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері.....	172
Bektaeva K., Salavatova A. Theoretical and methodological foundations for the development of interactive conversational speech of mentally retarded students in the upper grades.....	173
Парманбекова М.Х., Әбітай Ә.Н., Парманбекова С.Х. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану негізінде биологияны оқытудың педагогикалық-психологиялық алғышарттары.....	175
Parmanbekova M., Abitay A., Parmanbekova S. Pedagogical and psychological preconditions for the teaching of biology based on the use of information and communication technologies.....	176
Аугаева А.Н., Бимбетова С. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынастарын дамыту жұмысының мазмұны.....	181
Autayeva A., Bimbetova S. The content of work on the development of the personal relationships of children of young school age with hearing disorders.....	182
Жайғалиева А.С. Адамгершілік тәрбиесі туралы жалпы түсінік, әдістері, маңызы, сипаттамасы.....	189
Zhaigaliyeva A. General concept of moral education: methods, importance, description.....	190

Құрметті оқырмандар!

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

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

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

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

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№1, 2018-го года) опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В журнале находят отражение проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

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

- обновление содержания образования в Республике Казахстан;
- актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- изучение детей с особыми образовательными потребностями;
- обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

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

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

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

УДК: 376-056.26
МРНТИ: 14.29.00

А.Н. Аутаева¹, Н.Ж. Жумашева²

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

*²«БМ010500 – Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, nursaya_1994@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан*

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЖҰМЫСҚА БОЛАШАҚ ДЕФЕКТОЛОГ МАМАНДАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада психологиялық дайындық мәселесінің өзектілігі айқындалды. "Дайындық" түсінігіне жан-жақты сипаттама беріліп, психологиялық дайындықтың компоненттері мен кәсіби іс-әрекетке дайындық мәселесі қарастырылды. Іс-әрекетке психологиялық дайындық тұлғаның күрделі мақсатқа бағытталған көрінісі деп қарастырылады. Оның өзінің динамикалық құрылымы болып, олардың компоненттерінің арасында функционалды байланыстар болады. Инклюзивті білім беру – заманауи білім беру саясатының негізгі даму тенденцияларының бірі болып саналады. Инклюзивті білім беру барлық балалар оқытуда түрлі қажеттіліктері бар индивидуумдар деп мойындауға бағытталған әдіснаманы дамытуға негізделеді. Аталмыш білім беру түрлі қажеттіліктерді қамтамасыз ету үшін ыңғайлы болатын оқытудың ықпал ету жолдарын жасауға тырысады. Мақалада инклюзивті білім беру мәселелері және инклюзивті білім беру ортасындағы жұмысқа болашақ педагог дефектологтарының психологиялық дайындығын қалыптастыру жолдары қарастырылған. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа болашақ дефектологтарының мамандарының психологиялық дайындық мәселелерін шешу мәселесі мемлекетімізде инклюзивті білім беруді қарқынды енгізуге мүмкіндік беріп, болашақ бітіруші түлектердің кәсіби құзыреттілік деңгейін көтереді. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындығын анықтау бойынша зерттеу жұмыстары жүргізіліп, қолданылған әдістемелер көрсетілді және зерттеу нәтижелері талданды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, психологиялық дайындық

А.Н. Аутаева¹, Н.Ж. Жумашева²

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

*²магистрант 2 курса по специальности «БМ010500 – Дефектология»,
КазНПУ им. Абая, nursaya_1994@mail.ru
г. Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье определяется актуальность проблемы психологической готовности. Дано описание понятия "готов-

ность", а также рассмотрены компоненты психологической готовности и проблемы готовности к профессиональной деятельности. Психологическая готовность к деятельности это проявление целенаправленности человека, которое имеет свою динамическую структуру. Инклюзивное образование является одним из основных направлений современной политики в области образования. Инклюзивное образование основано на методологии, которая признает детей как лиц с различными потребностями в обучении. Это образование пытается создать эффективный способ содействия обучению, который наиболее подходит для различных потребностей в обучении. Также в статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования и пути формирования психологической готовности будущих педагогов-дефектологов для работы в инклюзивной среде. Наличие психологической готовности будущих специалистов-дефектологов в работе с детьми с ограниченными возможностями повысит уровень профессиональной компетентности будущих выпускников, что позволит интенсивно внедрять инклюзивное образование в нашей стране. В статье представлены методы и результаты исследования психологической готовности будущих специалистов-дефектологов, предполагающих работать в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность

Akbota Autayeva¹, Nursaya Zhumasheva²

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

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

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE DEFECTOLOGISTS FOR WORK IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The urgency of the problem of psychological readiness is determined in the article. The concept of "readiness" was described, and also components of psychological readiness and problems of readiness for professional activity were considered. Psychological readiness for activity is a manifestation of a person's purposefulness, which has its own dynamic structure. Inclusive education is one of the main directions of modern education policy. Inclusive education is based on a methodology that recognizes children as persons with different learning needs. This education is trying to create an effective way to promote learning is the most suitable for different learning needs. The article also discusses the problems of inclusive education and ways of forming the psychological readiness of future teachers-defectologists for working in an inclusive environment. The problem of the psychological readiness of future specialists in defectology in working with children with limited possibilities will increase the level of professional competence of future graduates, which will make it possible to intensively introduce inclusive education in our country. The methods which were used and the results of experiment on the psychological readiness of future specialists in defectology in conditions of inclusive education are described and analyzed.

Keywords: inclusive education, psychological readiness

Бүгінгі таңда кәсіби іс-әрекетке субъектінің психологиялық дайындық мәселесі ерекше өзектілікке ие болып, бұл қоғамның өзін-өзі дамытушы, динамикалық, өзін-өзі жетілдіретін мамандарға сұраныстардың болуымен байланысты болып отыр. Бұған дейін ЖОО түлектеріне қойылатын талаптар кәсіби білімдер мен біліктілік пен қабілеттерінің болуы болса, ал қазіргі кезде басты мәселе олардың кәсіби іс-әрекетке психологиялық-педагогикалық даярлық мәселесіне арналып отыр. Психологиялық зерттеулерде түрлі бағыттардағы тұлғаның даму нәтижелері (кәсіби, спорттық) дайындық түсінігімен қатар жүріп, ол бар және өзгермелі жағдайдағы өзгеруші адамның өзіндік мінездемесімен сипатталып, өзінің мазмұны мен даму кезеңдерін қамтиды. Зерттеулерде «дайындық» түсінігі түрлі аспектіде қарастырылады. Түсініктеме сөздігінде «дайындық» түсінігіне келесі анықтамалар берілген: Ағзаның іс-әрекет пен реакцияға бағытталуының дайындық қалпы; адамның кей тәжірибелерден пайданып алып шығара алатын жағдайы. Аталған түсінікті зерттей келе, ресей зерттеушілерінің пайымдауларына сүйенеміз.

Ресей зерттеушісі К.К. Платонов аталған «дайындық» түсінігін «жоғарғы қабілеттілік, психикалық үрдіс пен тұлғаның қасиеттері арасында аралық қалыпты алатын, функциональды деңгейді туындататын, және сол арқылы кәсіби іс-әрекеттің нәтижелілігін қамтамасыз етуге қажет үрдістер дамытын психикалық жағдай», яғни ерекше психикалық жағдай ретінде қарастырған.

В.А. Крутецкий «дайындық» түсінігін іс-әрекетке жарамдылық, сол іс-әрекетпен айналысуға бейімділігі ретінде қарастырып, «дайындық» түсінігін В.А. Крутецкий сонымен қатар сәйкес білім беру аймағындағы білім, қабілет пен дағдыларының болуымен де байланыстырады.

Т.А. Кондратьева іс-әрекетке дайындық түсінігін болашақ маман үшін саналы түрде және адал түрде, білімімен іске араласып, өзінің кәсіби функциясы мен міндеттерін шығармашылық тұрғысынан орындай алу мүмкіндігін қамтамасыз ететін қасиеттер мен ұстанымдар, қатынастарды болжайды.

Жоғарыда көрсетілген және өзге де белгілі анықтамалардан «дайындық» түсінігінде түрлі зерттеушілер қарастырылып отырған мәселенің жеке белгілерін ашатындықтары байқалды. Қолда бар ықпал етулердің көрсетулері бойынша, дайындық түсінігі әдетте сананың, психиканың белгілі бір жағдайы сияқты функционалды жүйелердің жауапты әрекеттері және оларға дайындығы ретінде қарастырылады екен. Дайындық субъектінің жоғары деңгейде әрекет етуге бейімділігі, мүмкіндігі ретінде болып, еңбек жағдайына тез бейімделу мен әрі қарай өзін әрі қарай кәсіби жетілдіру және кәсіби біліктілігін көтеру ретінде болды. Зерттеу жұмысында дайындық түсінігі ең алдымен кәсіби дайындық яғни, өзін белгілі бір кәсіби іс-әрекетті орындауға дайын санайтын және сол іс-әрекетті орындауға талпынатын тұлғаның субъективті жағдайы ретінде қарастырылады. Кәсіби іс-әрекетке дайындық мәселесіне қатысты зерттеулерді талдау барысы зерттеудің психологиялық, акмеологиялық, психо-педагогикалық және тұлғалық, функционалды, тұлғалық іс-әрекеттік бағыттары бойынша іске асырылатындығын көрсетті.

«Кәсіби іс-әрекетке дайындық» феномені туралы ғылыми түсініктерді жалпылай отырып, ол ғылыми әдебиеттерде іс-әрекетті шақыратын тұлғаның белсенді жағдайы, сонымен қатар кәсіби жағдайлар мен міндеттерге ұстанымдарды анықтайтын сапа ретінде, мақсатқа бағытталған іс-әрекет бастамасы және оның нәтижесін тұрақтылығын реттеуші ретінде, сонымен қатар оның жағдайларының жалпы ағымына қосылатын субъект іс-әрекетінің формасы ретінде деп қарастыруға келеді. Жоғарыда көрсетілген жайттарға байланысты кәсіби іс-әрекетке даярлықтың басты ерекшелігі ретінде ішкі құрылымдардың реттілігінде көрініс табатын оның интегралды сипаты, кәсіби тұлғаның негізгі компоненттерінің үйлесімділігі, оны реттеудің тұрақтылығы мен сыйымдылығында болып келеді. Кәсіби іс-әрекетке адамның даярлығы мамандықтың түрі мен оның типі бойынша әр түрлі пайымдар қарастырылады. Ғалымдардың басым бөлігі оны мотивациялық, танымдық, эмоциональдық, тұлғаның ерік-жігер қасиеттерінің үйлесімділігі мен адамның кәсіби мүмкіндіктері жүзеге асырылатын жалпы психофизиологиялық жағдай ретінде қарастырады.

Педагогикалық сферада даярлық мәселесі ЖОО-да білім алуға, кәсіби іс-әрекеттің қандай да бір түрін орындауға, педагогикалық мәселелерді шешуге, және жағдаяттық мәселелерді шешуге даярлығы ретінде қарастырылса, аталмыш зерттеуде басты назар дефектолог маманының кәсіби іс-әрекетке бүтін дайындық мәселесі жайлы болып отыр. Қарастырылып отырған дайындықтың мазмұны тұрғысынан жоғарыда көрсетілген ғалымдардың басым бөлігі келесі компоненттерді атап көрсетеді: мамандыққа деген жағымды қатынас, қандай да бір іс-әрекетке дефектолог маманының жағымды ұстанымдары, тұрақты кәсіби қызығушылықтары, дефектолог іс-әрекетінің тұрақты мотивтері, оның нәтижесіне жауапкершілігі, мінез бітімі, кәсіби маңызды қасиеттері, күзиреттіліктері, оларды жүзе асыра алуы мен мобилизациялай алуы, психологиялық-педагогикалық қабілеттерін дамытуы, кәсіби міндеттерді шешудегі өзінділігі, эмоциональды ерік-жігер сферасының дамуы, (сәттілікке қанағаттануы, өзін басқара алу қабілеті, қорқыныш сезімдерін жеңе алуы), қабылдауға, зейін, сөйлеу тілі ойлаудың тұрақты кәсіби маңызды ерекшеліктері жатады.

Педагогикалық-психологиялық дайындық мамандыққа жеке, субъективті дайындық деңгейін көрсетіп, ол нақты іс-әрекетке қажет маманның әлеуметтік-психологиялық және жеке-тұлғалық сипаттарын құрайды. Сәйкесінше мамандыққа кәсіби дайындық іс-әрекетін түрі ішінде қарастырған жөн: *мотивациялық дайындық, тұлғалық, когнитивті, эмоциональдық ерік-жігер т.б.* Арнайы дайындық маманның заттық іс-әрекетінің сипатын құрайтын дайындықтың объективті деңгейін сипаттап, 2 түр ішілікке бөлінеді: теориялық және практикалық дайындық. Кәсіби іс-әрекетке даярлықтың құрылымын қарастыра отырып, ғалымдар оларды келесі түрге бөледі: субъектінің өзін-өзі реттеуін өзектендіретін жеке кәсіби жоспар және мазмұны іс-әрекеттің образын қамтитын бейімдеушілік компонент; мазмұны кәсіби маңызды қажеттіліктер мен мотивтерді, іс-әрекет құндылықтарын құрайтын мотивациялық компонент; мазмұны тұлғаның кәсіби жарамдылығын анықтайтын моральды-адамгершілік, коммуникативті, эмоциональды ерік-жігер, сипаттамалық т.б. қасиеттер қатарынан тұлғаның маңызды кәсіби қасиеттерін құрайды; операциялық компонент – мазмұны кәсіби іс-әрекеттің меңгерілген білімдері мен қабілеттерін қамтитын компонент.

Аталмыш зерттеуде басты назар кәсіби іс-әрекетке педагогикалық-психологиялық даярлықты

зерттеуге арналады. Психологиялық дайындық астында полимотивацияланған кеңістіктегі адамының іс-әрекетінің тұрақтылығын түсіндіретін психикалық феномен жатады. О.М. Краснорядцеваның пайымдауы бойынша кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындық келесі түрде көрініс табады екен:

- кез-келген психикалық көріністерде болатын ұстанымдар формасы ретінде («осында және қазір» жағдайына өткен тәжірибенің проекциясы ретінде);

- өз әлемінің образын «ретке келтіруге» мотивациялық дайындық ретінде (дайындықтың мұндай түрі адамға ол не жасап жатқандығы, оның мағынасын саналы түсінуге мүмкіндік береді);

Іс-әрекетке психологиялық дайындықты тұлғаның күрделі, мақсатқа бағытталған көрініс деп қарастырған жөн. Оның өзінің динамикалық құрылымы болып, олардың компоненттерінің арасында функциональды байланыстар болады. Бүтін білім бола отырып, психологиялық дайындық өзішінде келесі компоненттерді қамтиды:

А) мотивациялық (алға қойылған міндеттерді сәтті орындау қажеттілігі, іс-әрекетке қызығушылық, өзін жақсы жағынан көрсетуге тырысу мен қол жеткізуге талпыну);

Б) танымдық (міндеттерді түсінуі, оның тәуелділігін бағалай алуы, мақатқа қол жеткізу құралдарын білуі, өзгеруі мүмкін жағдайлар туралы түсінігі);

В) эмоциональдық (жауапкершілік сезімі, өзіне деген сенімділік, қанағаттану);

Г) ерік-жігер (өзін басқаруы, күшін мобилизациялауы, міндетке назарын шоғырландыруы, бөтен ықпал етулерден алшақ болуы, қорқыныш пен күмәнді жеңуі).

Педагог-дефектолог мамандығын дайындау терең ойластырылған, және үлкен жауапкершілікпен үйлестірілген болуы керек: яғни, «адам-техника» емес, «адам-адам» деген қатынаста әрекет етілу керек. (Е.А. Климова, 2003 ж. классификациясы). Бұнда тек қана толеранттылық ғана емес, сонымен қатар өзінің өзгелермен іштей теңдігін сезінуі де маңызды. Дефектолог маманының кәсіби көзқарасы әлеуметтік және рухани әлемде болып жатқан үрдістерді мағыналы түсінуі мен тұлғалық бағалауы бола отырып, мүмкіндігі шектеулі балалардың өмірдегі орны мен роліне ерекше ықпалын тигізеді. Кәсіби маманның оптимизмі педагогикалық ықпал етуші объектіге әлеуметтік беленді қарым-қатынасымен көрініс табады. Дефектолог маманының маңызды және кәсіби маңызды қасиеттерінің бірі болып төзімділік, шыдамдылық болып келеді. Маманның кәсіби тәжірибесі түрлі ұжымда мамандандырылған іс-әрекет мүмкіндігін береді. Оның кәсіби құзіреттілік сферасы болып: профилактикалық жұмыс, педагогикалық диагностика, кеңес беру, әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет, психологиялық және психотерапевтік көмекке қатысу, арнайы педагогикалық ағарут жұмысы, білім беруді ұйымдастыру мен жетекшілік ету т.б. жатады.

Адамда қандай да бір денсаулығында ауытқушылықтары болса, немесе өзіндік тұлғалық кәсіби психограммасы бойынша сәйкес келмеушіліктер анықталса, бұл мамандық бойынша жұмыс жасаудың шектеуліктері де бар. Себебі, оның еңбегі мен оның іс-әрекетінің формасы баланың жалпы денсаулығына, оның есту, көру, жүйке жүйесі сияқты жүйелеріне деген үлкен жауапкершілікпен қарауды талап етеді.

Инклюзивті білім беру – заманауи білім беру саясатының негізгі даму тенденцияларының бірі болып саналады. Елімізде жылдам темппен тараған интеграция үрдістері отандық дефектологиялық ғылымда осы бағыттағы теориялық ықпал етулерді жасау қажеттілігін анықтады. Инклюзивті білім беруді енгізудің тез таралу ауқымы отандық психологиялық және дефектологиялық ғылымда осы бағыттағы теориялық ықпал етулердің ашылуларын, сонымен қатар экспериментальды зерттеулердің бағыттарын анықтады. Инклюзивті білім беру барлық балалар оқытуда түрлі қажеттіліктері бар индивидумдар деп мойындауға бағытталған әдіснаманы дамытуға негізделеді. Инклюзивті білім беру оқытудағы түрлі қажеттіліктерді қамтамасыз ету үшін ыңғайлы болатын оқытудың ықпал ету жолдарын жасауға тырысады. Ол үшін алдымен ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін «инклюзивті білім беру» мен «қолжетімді білім беру (интегративті) білім бердің түсініктерін кеңінен аша білу керек. Инклюзивті білім беру жүйесінің өзі инклюзивті қоғамды дамытудың нәтижелі механизмі болып келеді, яғни, инклюзивті білім беруді дамыта отырып, біз инклюзивті қоғамның дамуына ықпал етеді екенбіз. Инклюзивті білім берудің кілті де осында болып отыр. Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы төзімділік пен шыдамдылықты, кезектілік пен үздіксіздікті, кезектілік пен оны жүзеге асырудың кешенді ықпал етуін талап ететін ұзақ мерзімдік стратегия болып келеді.

М.И. Якоблева есептегендей, қоғамның өзекті міндеті – «ерекше білім беруді қажет ететін балаларды интегративті оқытудың қолда бар тәжірибесінің мәдени безендендіруін анықтау, мағыналы пропаганда мен инклюзивті білім беру жүйесінің дамуының халықаралық тәжірибесін

пропогандалау болып келеді. Бұл тәжірибелерді мағыналы түсіну мен жалпылау ең алдымен дамуында түрлі ауытқушылықтары бар балалардың білім алуына қатысты күмәндарды шешіп, балалар үшін жеке міндеттерін шешу үшін қажет көмектер мен жағдайларды туындатуға мүмкіндік береді. Қолда бар тәжірибені мағыналы түсіну сонымен қатар инклюзивті білім берудің механизмдері мен технологияларын іске қосып, қолда бар ресурстарды нәтижелі қолдануға мүмкіндік беріп, мүмкін қателер мен қатерлердің алдын алып, инклюзивті білім берудің моделі мен түрлі ықпал етулерін сәйкестендіруге мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандардың психологиялық дайындығын анықтау бойынша зерттеу жұмысымызда осы бағытта диагностикалық бағдарламасы құрастырылып, ол 2-4 курстың 50 студентіне арналды. Диагностикалық бағдарлама келесі әдістемелерді қамтыды: С.А. Пакулина, М.В. Овчинникованың «Педагогикалық ЖОО студенттерінің оқу мотивациясы»; В.В. Бойконың эмпатиялық қабілет деңгейлерін диагностикалау әдістемесінің тесті; Л.Г. Почебуттың «интолеранттылық және толеранттылық» әдістемесі; Гилфордтың әлеуметтік интеллект тесті; Кеттелдің (16PF) факторлы тұлғалық сауалнамасы; О.Ф. Потёмкиноның тұлғаның мотивациялық-қажеттілік сферасындағы әлеуметтік-психологиялық ұстанымдарын диагностикалау әдістемесі; А.Мехрабианның (М.Ш. Магомед-Эминов) мотивация аффиляциясын өлшеуге арналған тест-сауалнамасы. Осы орайда алдымызға зерттелініп отырған мамандықтың әр курстарындағы білім алушылардың инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс жасауға психологиялық дайындығының деңгейін анықтау міндеті қойылды. Жалпы жұмыс барысы үш кезеңді қамтыды.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындықтарын зерттеу нәтижелерін талдау барысы инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа дайындықтың жоғары емес деңгейін көрсетіп, ол мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыстың төмен мотивациясымен, әлеуметтік ұстанымдарының тұрақсыздығымен, мүмкіндігі шектеулі балаларға, адамдарға деген толерантты қарым-қатынасының жеткіліксіздігімен, эмпатияның айқынсыздығымен, мүмкіндігі шектеулі балалар, олардың ерекшеліктері, оқыту әдістері туралы білімдерінің жеткіліксіздігімен сипатталды. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындықтарын зерттеу нәтижелерін жалпылай отырып, олардың қалыптасуы тек оқыту дисциплина пәндеріне ғана емес, сонымен қатар, арнайы ұйымдастырылған жұмыстарға байланысты екендігі анықталды.

1 кезең – инклюзивті білім беру жүйесі жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа студент-дефектологтардың мотивациялық дайындығын, мүмкіндігі шектеулі балалар мен олардың ата-аналарына деген эмпатиялық қатынасын (эмоциональдық компонент) қалыптастыруды және инклюзивті білім беру жүйесі жағдайындағы жұмысқа тұлғаның кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру мен дамытуды (толеранттылық, эмпатикалық қабылдау, эмоциональды тұрақытылық, саналылық, өз бетімен жасай алуы, өзін басқара алуы) қамтиды. Жұмыстың осы кезеңінде психологиялық-педагогикалық тренинг жұмыстары жүргізіледі.

2 кезең – аталмыш кезеңде болашақ дефектолог мамандарының инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа психологиялық дайындығының когнитивті компоненттерін қалыптастыру жүріп, бірінші кезеңде қалыптасқан (мүмкіндігі шектелі балалармен жұмыс жасауға мотивациясы, оларға деген эмпатиялық қатынасы т.с.) мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс туралы түсініктерін қалыптастырумен қатар инклюзивті білім беру жүйесіндегі басым бағыттар бірлестігінде мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жүзеге асырылады (мүмкіндігі шектеулі балаларды бейімдеу бойынша жұмыс, мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен, сынып жетекшілерімен жұмыс). Осы мақсатта «инклюзивті білім беруде мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау» атты эллективті курс жүзеге асырылды.

3-кезең – бекітуші кезең. Бұл кезеңде комбинацияланған типтегі жалпы білім беру мекемелеріндегі кешенді психологиялық-педагогикалық практика жүзеге асырылады. Аталмыш мектептегі тәжірибеде студенттерде мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауы үшін қажет мотивацияның, эмпатия мен тұлғалық кәсіби маңызды қасиеттердің қалыптасуы аяқталып, студенттер алған білімдерін практика жүзінде жүзеге асыруға мүмкіндік алып, инклюзивті білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі балалар мен қалыпты балалар бірге алатын ортада мектеп дефектологы іс-әректің негізгі түрлерін жүзеге асырды.

Алға қойған мақсаттарды шешу үшін дефектолог – студенттері үшін бірқатар әдістер кешенін қолдану ұсынылды:

«Инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педаго-

гикалық қолдау» дисциплинасы өтіліп, есеп беру формасы ретінде жобаларды қорғау қарастырылды.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындығын қалыптастыру бойынша жұмыстың жалғасы ретінде проблемалық топтағы жеке студенттермен жұмыс болды. Проблемалық топ студенттердің ғылыми-зерттеушілік және өзіндік жұмысын ұйымдастырудың бір құралы бола отырып, онда жеке тұлғаның интеллектуалдық потенциалы жүзеге асырылады. Проблемалық топтағы өзіндік жұмыс студенттік жастарда ғылыми-зерттеушілік қабілеттері мен болашақ мамандығы бойынша жұмыстарын нәтижелі жүзеге асыру үшін қажет біліктіліктерді қалыптастыру жүзеге асырылды.

«Мүмкіндігі шектеулі балаларды педагогикалық-психологиялық сүйемелдеудің» проблемалық тобы болашақ дефектолог мамандары үшін интеграция мен инклюзивті білім беру жағдайында қажет білімдер мен біліктіліктерді, қабілеттерді алуға мүмкіндік береді. Аталмыш топпен жұмыс жасаудың негізгі мақсаты – инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауға дефектолог мамандарын дайындау болып келеді.

Зерттеушілік іс-әрекет барысында студенттерде мәселені көріп, құрылымдау; болжамын жасау; оны тексеру әдістерін тауып, тексеру; экспериментальды мәліметтерді жинау; оларды талдау мен оларды өңдеудің әдістемесін ұсыну; алған нәтижелерді практикалық қолдану мүмкіндіктерін көру мен қорытындыларын құрылымдау (барлық аспектілері мен оны шешудің кезеңдері) мүмкіндіктері туындайды. Жүргізілген зерттеу нәтижелері келесі қорытындыларды жасауға мүмкіндік береді. Зерттеу мәселесіне қатысты шетелдік және отандық әдебиеттерді ғылыми-теориялық тұрғыдан талдау барысы инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық-педагогикалық дайындық түсінігін жүйелеп, жалпылауға мүмкіндік берді.

Зерттеу жұмысында болашақ дефектолог мамандарының психологиялық-педагогикалық дайындықтарының компоненттерін қалыптастырудың өзара байланыстырып, оларды дамытудың гетерохрондығы мен Мемлекеттік стандартпен қарастырылған пәндерге тәуелділігі, қалыптастырушы бағдарламаға сезімталдығы анықталынды. Когнитивті және эмоциональды компоненттер курстан курсқа орай дамып, ал мотивациялық және тұлғалық компоненттер бұндай динамиканы көрсетпейді. Өз дамуында когнитивті компоненттер мотивациялық және тұлғалық компоненттің деңгейіне тәуелді болып келеді. Бұл жағдайлар инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық-педагогикалық дайындықтарында байқалады.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындықтарын қалыптастыру мәселесі өз шешімін дайындықтарын қалыптастыру бойынша жұмыстан тауып, ол қалыптастырушы бағдарламаның іске асырудың кезектілігіне негізделді:

1 кезең – педагогикалық-психологиялық тренинг негізінде мотивациялық, эмоциональды ерік-жігер, тұлғалық компоненттерін қалыптастыру, 2 кезең – элективті курс негізінде когнитивті компоненттерін қалыптастыру, 3 кезең – практика барысында инклюзивті мектепте мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау үшін қажет алдыңғы кезеңде қалыптасқан қасиеттерді бекіту, жұмыстың белгіленген басым бағыттарына орай инклюзивті білім беру кеңістігінің барлық субъектілеріне интегративті ықпал етуді қамтыды (мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс, мш балалардың сынып жетекшілерімен өзара ықпал ету, мш балаларды мектепте бейімдеу бойынша жұмыстар, студент-оқытушы диадасындағы шығармашылық ықпал ету т.б.).

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындығын қалыптастыру бойынша бағдарламаның психологиялық-педагогикалық жағдайларын іске асырудың нәтижелігі экспериментальды және бақылау тобындағы зерттеу нәтижелерінің статистикалық маңызды айырмашылықтарының болуымен сипатталып, аталмыш мәліметтер жағымды өзгерістердің қалыптастырушы бағдарламаның ықпалымен болғанын көрсетеді.

Инклюзивті білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа психологиялық дайындығын қалыптастыру бойынша экспериментальды жұмыстың нәтижелерін талдау барысы келесі жайттарды көрсетті:

- инклюзивті білім беру жүйесіндегі жұмысқа психологиялық дайындығының түрлі компоненттерін қалыптастырудың ерекшеліктері;

- болашақ дефектолог мамандары тарапынан инклюзивті білім беру мәселелері мен өздерінің мүмкіндігі шектеулі балаларға деген өзінің қатынасын қайта ой елегінен өткізуі.

Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысқа болашақ дефектолог мамандарының психологиялық дайындық мәселелерін шешу мәселесі мемлекетімізде инклюзивті білім беруді қарқынды енгізуге мүмкіндік беріп, болашақ бітіруші түлектердің кәсіби құзіреттілік деңгейін көтеріп, яғни тұлға,

қоғам, мемлекет сияқты барлық білім беру қызметін тұтынушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Алаторцев В.А. *Готовность спортсмена к соревнованиям.* – М., 1969.
- 2 Аминов Н.А. *Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов. Вопросы психологии.* – 1992. – №1-2. – С.20-25.
- 3 Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды. В 2-х т.* – М., 1980. – Т.1. – 230 с.
- 4 Анцыферова Л.И. *О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал.* – 1981. – Том 2. – №2. – С.35-44.
- 5 Арчакова Т.О. *Инклюзия: задача для педагога [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>*
- 6 Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.* – 2009. – №2.
- 7 Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе.* – М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
- 8 Болотова А.К. *Развитие самосознания личности: в ременной аспект // Вопросы психологии.* – 2006. – №2. – С.116-126.
- 9 Борисова Е.М. *О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Отв. ред Л.И. Анцыферова.* – М., 1981. – С.159-176.

УДК: 376.-056.26
МРНТИ: 14.29.00

А.А. Тайжан¹, Г.А. Досан²

¹ғылыми жетекшісі, медицина ғ.д., профессор, sozba14@mail.ru

²«6М010500 – Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, gulainadossan@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНЫҢ ДЕФЕКТОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫНДА МЕДИЦИНАЛЫҚ-БИОЛОГИЯЛЫҚ БЛОКТЫҚ ПӘНДЕРДІ НӘТИЖЕЛІ ОҚЫТУҒА ЫҚПАЛ ЕТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада педагогикалық ЖОО-дағы, дефектология мамандықтарында медициналық-биологиялық циклдегі пәндерді оқытуға заманауи ықпал ету мәселелері қарастырылған. Мемлекеттік жоғары кәсіби білім беру стандарттарына сәйкес оқу жоспарларында медициналық-биологиялық блокта және арнайы пәндік дайындықтарда «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология негіздері)», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)» сияқты жаңа пәндер белгіленген. Арнайы білім беру контекстінде студенттер тарапынан арнайы медициналық білімдерді оңтайлы меңгерудің алғышарттары анықталған.

Отандық дефектологияда балалардағы аномальды даму мәселесін көрсететін теориялық ережелерді әзірлеудің бірінші байқауы деп Г.Я. Трошиннің (1915) антропологиялық-гуманистік концепциясы тұжырымдалады. Концепцияны әр түрлі ғылымдардың интеграциялаушы мәліметтері жүйелі және бүтін антропологиялық тәсіл сипаттайды. Жоғарғы психикалық функциялардың психофизиологиялық механизмдерін түсіндіру үшін П.К. Анохиннің (1970) функционалды жүйелер концепциясы пайдаланылған. Және де осы уақытқа дейін заманауи арнайы психология және арнайы педагогиканың теортикалық-әдістемелік құраушы негіздері ретінде өзінің өзектілігін жоғалтпаған Л.С. Выготскийдің және т.б ғалымдар еңбектері көрсетілген. (Т.А. Власова, 1973; В.И. Лубовский, 1989; Н.Н. Назарова, 1993; О.Н. Усанова, 1995; У.В. Ульяновская, 1997; И.Ю. Левченко, 2000 және т.б.). Сонымен қатар мақалада зерттеу жұмысы кезінде экспериментте қолданылатын әдіс-тәсілдер қарастырылған.

Түйін сөздер: невропатология, физиология, медициналық цикл

А.А. Тайжан¹, Г.А. Досан²

¹научный руководитель, доктор мед. наук, профессор, sozba14@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности «6М010500 – Дефектология»,
КазНПУ им. Абая, gulainadossan@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация

В статье рассматриваются современные вопросы преподавания дисциплин медико-биологического цикла в педагогических вузах. Учебная программа в соответствии с государственной программой высшего профессионального образования включает следующие дисциплины: «Биоклинические основы специального образования II (Основы невропатологии)», «Биоклинические основы специального образования I (Анатомия, физиология и патология зрительных, слуховых, речевых органов)». В контексте специального образования студенты выяснили предпосылки для оптимального медицинского знания.

Первым конкурсом по разработке теоретических правил в отечественной дефектологии, который показывает проблему аномального развития у детей, является антропологически-гуманистическая концепция Г.Я. Трошина (1915 г.). Эти концепции обеспечивают систематический и интегральный антропологический подход к интеграции различных наук. Для объяснения психофизиологических механизмов высших психических функций понятие функциональных систем было использовано П.К. Анохиным (1970 г.). Показаны труды Л.С. Выготского и других исследователей, которые не утратили своей актуальности как теоретико-методологические основы современной специальной психологии и специальной педагогики (Т.А. Власова, 1973; В.И. Лубовский, 1989; Н.Н. Назарова, 1993; О.Н. Усанова, 1995; У.В. Ульenkova, 1997; И.Ю. Левченко, 2000 и др.). В статье также рассматриваются методы, используемые в эксперименте.

Ключевые слова: невропатология, физиология, медицинский цикл

Aisulu Tayzhan¹, Gulaina Dosan²

¹Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor, sozba14@mail.ru

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

WAYS OF INFLUENCING EFFECTIVE TEACHING OF DISCIPLINES MEDICAL AND BIOLOGICAL CYCLE ON A SPECIALTY DEFECTOLOGY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract

In the article modern problems of teaching disciplines in medical and biological cycles in pedagogical universities, specialty of defectology are considered. The curriculum in accordance with the state program of higher professional education includes the following disciplines: "Bioclinic basics of special education II (Fundamentals of Neuropathology)", "Bioclinic basics of special education I (Anatomy, physiology and pathology of visual, auditory, speech organs)". In the context of special education, students have found the prerequisites for optimal medical knowledge.

The first competition on the development of theoretical rules in domestic defectology, which shows the problem of abnormal development in children, is the anthropological-humanistic concept of G.Ya. Troshin (1915). These concepts provide a systematic and integral anthropological approach to the integration of various sciences. To explain the psychophysiological mechanisms of higher mental functions, the concept of functional systems was used by P.K. Anokhin (1970). And so far the works of L.S. Vygotsky and other researchers have been shown, which have not lost their relevance as theoretical and methodological foundations of modern special psychology and special pedagogy. (T.A. Vlasova, 1973; V.I. Lubovsky, 1989; N.N. Nazarova, 1993; O.N. Usanova, 1995; U.Ulenkova, 1997;

I.Yu. Levchenko, 2000 and. etc). The article also discusses the methods used in the experiment.

Keywords: neuropathology, physiology, medical cycle

ҚР арнайы және жалпы білім беруді жетілдіру барысы соңғы онжылдықта даму бұзылысының мәселесіне деген ықпалдарды өзгертіп, ол педагогикалық шынайылықтың практикалық және теориялық аймақтарында көрініс тапты. Жиі ауысып тұратын экономикалық жағдайларда және білім беру мазмұнының енгізілуі себебінен, тәжірибеде іске асырудағы қиындықтарына байланысты педагог-дефектологты дайындауда педагогикалық жоғары білім берудің мазмұнын жаңарту қажеттілігі туындады. Мемлекеттік жоғары кәсіби білім беру стандарттарына сәйкес оқу жоспарларында медициналық-биологиялық блокта және арнайы пәндік дайындықтарда «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология негіздері)», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)» сияқты жаңа пәндер белгіленген. Ол курс мазмұнын тек жаңартуды ғана емес, сонымен қатар медициналық-биологиялық блоктың пәндерін және оған жақын жаңа пәндердің мазмұнын анықтауды қажет етті. Медициналық-биологиялық блок пәндері мазмұны психологиялық-педагогикалық курс және арнайы пәндер мазмұнына қойылған жаңа талаптарға байланысты жүйелік-интеграциялық қана емес, сонымен қатар білімнің әр-түрлі салаларындағы арнайы терминдерді қолдануда да қарама-қайшылықтарды анықтады, ал ол өз кезегінде пәнаралық қарым-қатынасты орнатуда қиындықтар туғызды. Халықаралық аурулардың жіктеуі (МКБ 10) ақыл-ой кемістігін, психикалық дамуының тежелуін және сөйлеу тілі зақымдалуын анықтауда жаңа терминдерді енгізуді және қолдануды талап етеді. «Зияты зақымдалған балалар», «Сөйлеу, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы», «Невропатология», «Мүмкіндігі шектеулі балалардың клиникалық ерекшеліктері», «Түзету-дамыту білімінің заманауи технологиялары», «ПДТ балаларды оқыту» сияқты тақырыптарды жақсарту қажеттілігі туындады.

Отандық дефектологияда балалардағы аномальды даму мәселесін көрсететін теориялық ережелерді әзірлеудің бірінші байқауы деп Г.Я. Трошиннің (1915) антропологиялық-гуманистік концепциясын санаған жөн. Бұл концепцияның ортасына даму мен қорғанысқа мұқтаж аномальды бала тұлғасы тұр. Концепцияны әр түрлі ғылымдардың интеграциялаушы мәліметтері жүйелі және бүтін антропологиялық тәсіл сипаттайды. Дефектология үшін Г.Я. Трошиннің концепциясының келесі ережелері үлкен мәнге ие:

- аномальды баланың психикалық дамуының потенциалын мойындау;
- аномальды баланың даму заңдарының және заңдылықтардың ортақтығына сүйеу;
- баланы толық зерттеу;
- ауру немесе зақымдалуға емес, оның ауру тимеген потенциалды мүмкіндігіне бағыттылық қажеттілігі;
- аномальды баланы тәрбиелеп дамытуға әлеуметтік орта мен педагогикалық ықпалдың рөлін анықтау.

Ары қарай, бұл ережелер Л.С. Выготскийдің еңбектерінде дамытылып осы уақытқа дейін заманауи арнайы психология және арнайы педагогиканың теоретикалық-әдістемелік құраушы негіздері ретінде өзінің өзектілігін жоғалтпады (Т.А. Власова, 1973; В.И. Лубовский, 1989; Н.Н. Назарова, 1993; О.Н. Усанова, 1995; У.В. Ульяновская, 1997; И.Ю. Левченко, 2000 және т.б.). Г.Я. Трошиннің теоретикалық мирасында дефектология теориясы мен тәжірибесінде ары қарайғы дамуын тапқан келесі негізгі бағыттарын айқындауға болады:

- психологиялық, зияты зақымдалған баланың психикалық дамуының сараптаушы және норма мен патологияның сарыстырмалы сараптамасына негізделген ерекшеліктері;
- аясында психодиагностикалық әдістемелер және ауытқулардың шектеулерінің негізгі критерийлері әзірленген психологияның қосымша саласы ретіндегі психологиялық диагностика;
- іс-әрекет зақымдалулары мен психика бұзылуы арасындағы өзара байланысын, сонымен қатар, іс-әрекеттердің девиантты формаларын патопсихологиялық факторлары мен клиникалық-диагностикалық аспектітерін қарастыратын педагогикалық әлеуметтік психопатология;
- арнайы білім берудің, тәрбиелеудің, емдеудің теоретикалық және ұйымдастырушылық принциптерін әзірлеуге бағытталған аномальды балаларды оқыту және тәрбиелеу теориясы.

Трошиннің гуманистік психиатрлық концепциясының басты тезисі болып ауруды емес, адамды және оның табиғатын зерттеу ережесі айқындалды. Ол алғаш медициналық-педагогикалық тәжірибеде дами отырып тұлғаға толық әсер ететін, ақаулыққа емес ауру тимеген потенциалды

мүмкіндікке бағытталуы туралы ережесін айтты. Трошиннің бұл идеялары кейін отандық дефектологияда бекітілді.

Ғалым бүгін айтарлықтай үлкен шамада білім беру мекемелерінде туындаған және әр түрлі аурулардың қарқынды өсуінде, әсіресе балалар арасында жүйке-психикалық зақымдалулардың көрінетін, өз кезегінде психикалық патологиясы бар және девиантты іс-әрекетті бала тәрбиесі мен оқытуды тұлғаландыру талаптарын алға жылжытатын жағдайын болжады. Қалыпты және зақымдалған психиканың және қоршаған ортаның ерекшеліктерін тұтастық пен ағза бірегейлігін мойындауға қарамастан негізгі ғылыми пәндердің бытыраңқылығы сақталады. Сондықтан, орын алған жағдай мамандардың өзара қарым-қатынасын, олардың күш салуының үйлесімдігін, ғасыр басында Г.Я. Трошин әзірлеген баланың медициналық-психологиялық мәселелерінің дара концепциясын құруды талап етеді. Осылайша, Г.Я. Трошин алғаш әлем тәжірибесінде бала патологиясын зерттейтін психопатология, патопсихология, дефектология, бала психиатриясы және психология, тұтас антропологиялық тәсіл сияқты ғылымдардың негізін қалап, дефектология тәжірибесінде медициналық-психологиялық және педагогикалық аспектілер арасында қарым-қатынас қажеттілігін көрсетті.

Арнайы психологияның дамуы психиканың қоғамдық-тарихи туындауының позицияларында негізделеді. Оның дамуына Л.С. Выготскийдің баланың өмірі кезінде мәдени-тарихи тәжірибесін беру жолымен психикасын қалыптастыру туралы ойлары үлкен әсер етті. Л.С. Выготскийдің ойларына сәйкес ауыр психикалық процесстер – жоғарғы психикалық функциялар тарихи дамудың өнімі болып келеді және оның күрделі психофизиологиялық құрылымы болады. Бұл – жоғарғы ғана емес, сонымен қатар, әлеуметтік табиғаты бар, тоналды есту, фонематикалық есту және тағы басқа сияқты адамның қарапайым психикалық қызметі ерекшелігі. Адамның психикалық функциялары өмірі кезінде адами тәжірибені меңгеруі кезінде қалыптасады. Психика жұмысының күрделі формаларының пайда болуына әкелетін әлеуметтік тәжірибені меңгеруді дайын мазмұнды игеру процесі ретінде қарастыруға болмайтынын айтып өту керек. Қоғамдық тәжірибені меңгеру баланың білім, қабілет, мәдени дағдыларды игеруіне келтірілмейді. Ол қажеттіліктерді, себептерді, бала тұлғалығын қалыптастыруды қамтитын терең әрі күрделі процесс екендігін пайымдады. Жоғарғы психикалық функциялардың қалыптасуының орталық кезі символикалық жұмысының пайда болуы, сөздік таңбаларды игеру. Басында таңба сыртқы, көмекші стимул ретінде шығады. Л.С. Выготский әр психика қызметі өз дамуында екі деңгейден өтетінін көрсетті, олар: бірінші, яғни «интерпсихологиялық» деңгейде, қызмет адамдар арасындағы қарым-қатынас формасы ретінде, екіншісінде – ішкі «интарпсихологиялық» процесс ретінде болады. жоғарғы психикалық функциялардың қалыптасу процесі жылдарға созылады. Ол сөйлеу қарым-қатынасында туындап, толыққанды символикалық жұмыспен аяқталады. Баланың психикалық дамуы, оның тұлғасының қалыптасуы оқыту, тәрбиелеу процесстерімен тығыз байланысты. Осылайша, жоғарғы психикалық функциялар психологиямен кейінде «интериорланып», зият қызметіне айналатын қарапайым және сенсорлық процесстер негізінде пайда болатын күрделі процесстер ретінде қарастырылады. Жоғарғы психикалық функциялардың қалыптасуында шешуші рөл, сөйлеу тіліне тиесілі, сөйлеу тілінің арқасында олар саналы және ерікті болады.

Жоғарғы психикалық функциялардың психофизиологиялық механизмдерін түсіндіру үшін П.К. Анохиннің (1970) функционалды жүйелер концепциясы пайдаланылады. А.Р. Лурия функционалды жүйелер баланың туылған кезінде дайын күйде пайда болмайтынын, қарым-қатынас процесі және пәндік жұмыс барысында қалыптасып, психикалық функциялардың материалды субстракты болатынын көрсеткен. Ресей психологтары (А.Р. Лурия, 1973; А.Н. Леонтьев, 1977) бірнеше рет жоғарғы психикалық функциялардың негізі бас миының бөлек аймақтары немесе орталығы емес, бірігіп жұмыс жасайтын бас сүйек аймақтарының функционалды жүйелері екенін айқындап көрсетті. Бұл функционалды жүйелер баланың тұрмыс-тіршілігі процесінде акырындап күрделі берік функция аралық байланыс сипатын игеріп қалыптасады. Бұндай маңызды ереже адам психикасының дамуы табиғаты туралы көзқарасты түбегейлі өзгертті. Физиологтар мен психологтардың зерттеулерінде бөлек функционалды жүйелердің белгілі сатыларда жетілуі бірдей емес екендігі көрсетілген: бір жүйелер қалыптасып алса, келесісі, енді ғана қалыптасуын бастайды. Функционалды жүйелердің әр түрлі уақыттық гетерохрондығы принципі осында. Функционалды жүйелердің әр қайсысының және олардың бөлек бөлігінің өзінің ерекше даму бағдарламасы бар, бірақ бір тұтас ретінде жұмыс істейді. Бас ми қабығының интегративті қызметі әр түрлі функционалды жүйелердің тығыз қарым-қатынасын, олардың өзара шартталуын анықтайды. Жеке функционалды жүйелердің жетілуі гетерохрониясымен қатар олардың қарым-қатынасында үндестік қажет. Әр жастық кезеңінде белгілі бір

функционалды жүйе белгілі бір жетілу деңгейінде болуы керек, әйтпесе, олардық келісімді іс-әрекеті іске аса алмайды (Л.О. Бадалян, 1987). Сонымен, тұлғаның психикалық процестері және қасиеттері бас миының аймақтары немесе бөлек бөліктерінің жетілуінің нәтижесі емес. Олар онтогенезде жиналып және бала дамуының элеуметтік жағдайларына байланысты келеді. Л.С. Выготский алдыңғы (Г.Я. Трошин, А.С. Грибоедов, Э.Сеген, М.Монтессори және т.б.) зерттеушілердің жұмыстарын жалпылап аномальды даму концепциясын әзірледі. Осы концепцияның негізіне Л.С. Выготский қалыпты («мәдени-тарихи» теориясы) дамудың ерекшеліктерін зерттеп, әзірлеген психика дамуының теориясы салынды. Л.С. Выготскийдің аномальды даму концепциясының негізгі ережелері осы уақытқа дейін мәнін жоғалтпады. 50-90-жылдары Т.А. Власова (1973), Ж.И. Шиф (1965), В.И. Лубовский (1989), В.В. Лебединский (1985), Е.М. Мастюкова (1997) сияқты отандық жетекші ғалымдардың жұмыстарында олардың дамуы орын алды.

Медициналық-биологиялық блок пәндерінің негізгі ұғымдарын меңгеру ерекшеліктерін эксперименталды зерттеу Абай атындағы ҚазҰПУ-ті, дефектология мамандығының 1, 2 курс студенттерінің қатысуымен жүргізілді. Зерттеуде келесі түрде бөлінген барлығы 116 адам қатысты:

1 курс 2016/2017 оқу жылы – 67 студент, 2 курс 2017/2018 оқу жылы – 49 студент. Бірінші сатысының тапсырмасы медициналық-биологиялық цикл пәндері бойынша білім берудің дәстүрлі жүйесі кезінде студенттердің білімді меңгеруін анықтайтын мәліметтерді алуында болды. Бірінші сатыдағы эксперименталды зерттеу тапсырмалардың екі топтамасын қамтыды: бірінші топтамаға арналған тесттік тапсырмалар студенттермен «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология негіздері)», «Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы» курстарының бірінші семестрінде оқылған екі пән негізінде әзірленген. Тапсырмаларда емтихандық сұрақтар қайталанбады, кәсіби даярлықты оқытудың келесі сатысы үшін білімдердің интегративті деңгейін анықтаған теориялық және тәжірибелік сипаттағы оқылған материалдар жалпыланған тест және схема түрлерінде болды. Бұл пәндерді таңдау, оларды зерттеуде медициналық биологиялық блок пәндерін даярлауда базалық болатын «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуынның клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері III (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» курстарын меңгеруде қажетті негізгі ұғымдардың қалыптасуымен шартталды. Тестілеу жоғарыда көрсетілген пәндерді оқу қортындылары бойынша жазғы емтихан мерзімінде өтті. Эксперименттердің екінші топтамасының тесттік тапсырмалар мазмұны, әр топтаманың әдістемесінің негіздемесі және тапсырмалар мазмұны төменде көрсетілген. Зерттеудің бірінші кезеңінде алынған мәліметтер негізгі ұғымдарды игерудің тиімділігін жоғарылатудың қажеттілігін көрсетті де, оны жоғарылатудың жолдарын анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеудің екінші кезеңінің тапсырмасы бірінші курс студенттерінің эксперименттік оқыту жағдайларында білімдерді игеруінің ерекшеліктерін зерттеу болды. Эксперименталды зерттеудің екінші кезеңін жүргізуде де тапсырмалардың екі топтамасы қолданылды. Тапсырмалардың бірінші топтамасы өзгеріссіз ұсынылды. Алынған нәтижелер негізінде бірінші сатыда анықталған оқыту кемшіліктері ескерілген құрылған қалыптастырушы эксперимент жүргізілді. Екінші сатының тапсырмаларының екінші топтамасы «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология негіздері)», «Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы» курстарын оқуда қалыптасатын студенттердің негізгі ұғымдарды игеруін бағалауға, яғни, қалыптастырушы эксперименттің тиімділігін бағалауға бағытталған. Осылайша, екінші тапсырмалар топтамасы бақылау эксперименті ретінде қарастырыла алынды. Эксперимент үшін оқу курстарын таңдау себебі дәл оларда "арнайы психология", "арнайы педагогика" пәндерін және арнайы білім әдістерін оқуға қажетті негізгі ұғымдар қалаптаса алуында. Зерттеудің бұл сатысында тапсырмалардың екінші топтамасына кейбір өзгерістер енгізілді, яғни әдістеменің модификациясы жүргізілді. Өзгеріс зерттеудің бірінші сатысында алынған нәтижелерде ескеріле жүргізілді. Эксперименттік жұмыс қарапайым педагогика процесі жағдайларында, аз бөлігі (іздену эксперименті, кәсіби жұмысты модельдеу) оқу жағдайларында жүргізілді.

Тесттік материалдарда медициналық-биологиялық және арнайы пәндер курстарында оқылатын негізгі ұғымдар болады. Тесттік материал оқылған материалдың деңгейін анықтап қана қоймай, сонымен қатар, кәсіби даярлау пәндерімен ассоциациялық өзара қарым-қатынасты қалыптастырады. Эксперименталды тапсырмалардың мазмұнын талдауда біз қолдағы бағдарламаларды, мамандық бойынша білім беру мемлекеттік стандарттарын, сонымен қатар, айтарлықтай кең таралған оқу әдістемелерін қолдандық.

Түлектің кәсіби дайындығы деңгейін бақылау үшін тесттік тапсырмаларды құруда біз

дидактиканың маңызды принциптерінің бірі оқыту және тәрбиелеу мазмұндары мақсаттардың бірлігі принципін ұстандық. Тесттер мазмұнын анықтауда біз жалпы мақсаттарды нақтылау формасы мазмұнында оқу пәндерін интеграцияландыратын негізін қалаушы мақсаттарды, принциптерді, ұғымдарды айқындау болатынынан бастау алдық. Мақсаттарда белгіленген нәтиже білімдерде, қабілеттерде, студенттердің жеке тұлғалық қасиеттерінде, олардың қарым-қатынастарында болатын өзгерістерде көрінеді. Осылайша, біз жартылай болса да медициналық-биологиялық цикл деңгейінде кәсіби білімнің кешенді моделін, жалпы пәндік және кәсіби пәндер блогының интегративті мазмұнын көрсетуге ұмтылдық. Сонымен, біз тесттік материалдар мазмұнында медицина-биологиялық пәндер курсы оқыту процесінде білімдер блогының жүйелілігінің, нәтижелілігінің көрінуін қаладық.

Педагогикалық мақсаттардың мазмұны бұл жұмыстың жағдайы мен мазмұнының нормативті көрінісі бола тұра дайындық нәтижесі ретінде шығатын маманның кәсіби жұмысының моделін құрастырумен байланысты. Біліктілік сипаты осы мамандық бойынша білім берудің мазмұнына, деңгейіне және сапасына басты талаптарды қояды. Мақсаттардың мазмұны көп жағдайларда оларды жүзеге асыру шарттарымен анықталады.

Оқыту мақсаттары – бұл, айтарлықтай дәрежеде жалпы нәтижені детерминациялайтын стерженьдік педагогикалық категория. Маманды кәсіби даярлау бойынша нормативті құжаттарды және біліктілік сипатының критерийлерін пайдалана отырып кейбір талаптарды және бағалау критерийлерін белгілеу қажет. Критерийлер: зерттелуші құбылыстарға қатысты объективті, басқарушы, бақылаушы болуы керек, статистикалық әзірлеуде салыстырмалы және қолдануда жеңіл болуы керек. Студенттерді оқытудың нәтижелерін бағалауда біз үш тәсілдің қосылуын қолдандық. Біріншіден, эксперименттің әр топтамасы үшін кәсіби білімдерді меңгеру коэффициенті оқу материалдарын меңгеру сапасын бағалау үшін Баспалько В.П., Татур.Ю (1989 ж) ұсынған $K = \frac{P}{O}$ формуласымен есептеліп шығарылды. Бұнда:

K – меңгеру коэффициенті;

P – дұрыс орындалған операциялар (тапсырмалар);

O – операциялардың жалпы саны.

Екіншіден, төрт пәннің («Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуынның клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био клиникалық негіздері III (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы») әрқайсысынан алған студенттердің орта ұпайы есептеліп шығарылды. Бұл үшін эксперименттің әр топтамасында қатысқан пәндердің әрқайсысы бойынша емтихан бағалары жинақталды. Студенттерді бағалаудың бұл екі тәсілі медициналық - биологиялық цикл пәндерінің кейбір негізгі ұғымдарын меңгеруін бағалауға мүмкіндік бермеді, ал ол маңызды болды, себебі, даярлық пәндерді игерудің сәттілігі тек кейбір бағдарламалар бойынша нақты білімдерге ғана емес (емтиханда бағаланатын), сонымен қатар, жалпыланған ұғымдарды меңгеру мен олардың арасында әр түрлі байланыстар орната білу қабілеттеріне байланысты. Сондықтан, біз білімді бағалаудың үшінші нұсқасын ұсындық: тесттік тапсырмаларды орындау. Бағалаудың келесі критерийлері қолданылды:

0 – тапсырманы орындай алмады;

1 – жартылай орындай алды;

2 – біраз қателері көрсеткеннен кейін орындай алды;

3 – орындай алды.

Тесттердің орындалуы тұтас ұпайлар санымен бағаланды. Белгіленген зерттеудің маңызын қосымша тексеру үшін медициналық-биологиялық пәндер циклы бойынша дефектология мамандығы студенттерінің білімдерді меңгеру нәтижелерінің сараптамасы математикалық статистика әдістерін қолданумен жүргізілді.

Тесттік тапсырмалардың мазмұны бірнеше топтар бойынша біріктірілді:

- «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуынның клиникалық ерекшеліктері», курстарының ақпараттық блоктарында көрсетілген негізгі ұғымдар;

- «Арнайы білім берудің био клиникалық негіздері III (Генетика негіздері)» курсына қалыптасатын негізгі ұғымдар;

- «Оқушылардың даму физиологиясы» курсына қалыптасатын негізгі ұғымдар.

Сапалы сараптауды жүзеге асыру үшін эксперименттің бірінші топтамасының тапсырмалары бірнеше ақпараттық блоктарға біріктірілді.

Әр блок оның мазмұны медициналық-биологиялық цикл пәндері және пәндік даярлау сабақтары бойынша оқу материалдарын меңгеруге негіз болып келетінімен сипатталады.

Ұғымдардың әр тобы бойынша ұпайлар саны есептеліп шығарылды, ол пәнді толық меңгеруді

бағалауға ғана емес, сонымен қатар, жалпылаушы ұғымдарды меңгеру деңгейін және олардың арасындағы өзара қарым-қатынасын орнатуға мүмкіндік берді. Жоғарыда аталып өткен ұғымдарды меңгеру міндетті болуы керек, себебі олардың негізінде клиникалық блок пәндерін ("Психопатология", "Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері") ғана емес, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық блок пәндерін оқыту құрылады. Бұндай ұғымдарға біз "гомеостаз", "этиология", "патогенез", "зақымдалу", "диагностика", "жүйелік генез", "дизонтогенез" ұғымдарын жатқыздық. Студенттердің «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері», «Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы» курстарының негізгі ұғымдарын меңгеруін экспериментті зерттеу нәтижелерінің сараптамасы емтихан ведомосттары бойынша орта ұпайы және кәсіби білімдерді меңгеру коэффициентін есептеп салыстырылды.

Зерттеудің бірінші сатысында жүргізілген айқындау эксперименті ізденушілік сипатта болған дефектология мамандығының Іші курс студенттерінде медициналық-биологиялық блок пәндері білімнің жүйелік деңгейінің қалыптасуының жетіспеушіліктерін анықтауға "бағытталған".

Айқындаушы эксперимент барысында медициналық-биологиялық цикл пәндерінің негізгі білімдер жүйесінің үш көрсеткіш бойынша кемшіліктері анықталды:

- білімді меңгерудің орта ұпайы;
- ведомость бойынша орта ұпай;
- ұғымдарды меңгеру коэффициенті.

Бірінші топтаманың нәтижелері «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері ІІІ (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» курстарының пәндері бойынша білімдерді меңгеру кезіндегі ерекше қиындықтар келесі негізгі ұғымдарды қамтитын ақпараттық блокты оқу кезінде туындайтынын көрсетті:

- жүйке жүйесі жұмысының принциптері;
- жоғары жүйке әрекеті туралы оқудың негізгі ережелері ;
- жүйке жұмысының психика-физиологиялық негіздері;
- пәндердің арнайы курстарының неврологиялық негіздері;
- қалыпты және зақымдалған дамуды оқудағы жүйелік тәсіл.

Бұл ұғымдарды меңгеруді сипаттайтын нәтижелер келесідей болды:

- тестілеу кезіндегі орта ұпай – 1,78;
- ведомость бойынша орта ұпай – 3,77;
- ұғымдарды меңгеру коэффициенті – 0,6.

Осылайша, эксперименталды зерттеудің диагностикалық сатысы медициналық-биологиялық циклы пәндері бойынша білімдер жүйесінің меңгерілуі өнімділігі оқып жатқан пәндердің негізгі ұғымдарын меңгеру деңгейімен детерминацияланатындығын көрсетті. Зерттеудің бұл сатысы «Оқушылардың даму физиологиясы» курсына айтарлықтай үлкен қиындықтарды орталық жүйке жүйесі механизмімен, яғни, алдыңғы курстарды оқыған кезде жеткіліксіз меңгерілген материалмен байланысты білімдер тобын меңгеру тудырғанын көрсетеді. "Невропатология" курсы бойынша студенттердің білімінің сараптамасы бас миының реттеу механизмінің зақымдалуы сұрақтарына жүйке жүйесіндегі компенсаторлық механизм мәселелеріне қатысты материалды меңгеру қиындықтарын анықтады.

Алдын ала алынған нәтижелер медициналық-биологиялық пәндерді оқу процесінде білімдердің интегративті деңгейін жоғарылату құралдарының артықшылықтары мен кемшіліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Оқу жоспарларының сараптамасы және эксперименттің бірінші топтамасының нәтижелері бір жағынан, пәндер блогына бөлінген сағаттар санының жеткіліксіздігі, екінші жағынан, онда қамтылған ақпарат көлемінің үлкендігі, сонымен қатар, терминологиялық бірыңғайлықтың жоқтығы келесі қажеттіліктердің туындағанын көрсетті:

1. Оқу материалын, базалық негізі ретінде медициналық-биологиялық пәндерді оқу барысында кәсіби деңгейлі пәндік-интегративтік, кешенді-интегративті қалыптастыру курсына оқуды бөліп алып жүйелендіру.

2. Ақпараттық блокты оқу процесінде қалыптасатын, "Арнайы психология", "Түзету педагогикасы" курстарында интегративті түрде көрінетін негізгі ұғымдарды, пәндік мамандандырудың жеке әдістемелерін анықтау.

3. Түзету педагогикасы және арнайы педагогика аясында болашақ маман үшін оқу жұмысын іске қосуға ғана емес, сонымен қатар, ыңғайландыруға, оны өзінділігімен және ерекшелігімен қамтамасыз

етіп мүмкіндік беретін заманауи әдістермен оқу процесін қамтамасыз ету.

Бұл бағытты педагогикалық процеске жүзеге асыру үшін жүйелі-интегративті сипаттағы видеомен қосақталған лекцияларды; оқу зертханасы жағдайында зертханалық-тәжірибелік жұмыстарды, анықтаушы және болжаушы сипаттағы зертханалық және тәжірибелік жұмыстарды, имитациялық модельдеу әдістерін, теория және тәжірибе түріндегі өз бетінше жұмысты, семинарлар мен дискуссияларды, ақпаратты меңгеруде өзін-өзі бақылауды қосу қажет.

4. Курстарды интеграциялау арқылы базалық негізін қалаушы тақырыптарды меңгеруге қажетті оқу сағаттарының көлемін үлкейту. Бірақ, курстардың тәжірибелік бағытын іске асырушы зертханалық практикүмға белгілі сағаттар санын бөліп алу.

5. Маманды кәсіби дайындауда қажетті білім деңгейін және медициналық-биологиялық блок пәндерінің білім жүйесінің қалыптасқандығын көрсететін диагностикалық сынақтар өткізу.

Қалыптастырушы эксперимент медициналық-биологиялық пәндерді оқудың интегративті-кешенді нұсқасын әзірлеу мен сынақтан өткізуді қамтыды. Интегративті курсты әзірлеу берілген пәндер бойынша студенттерді даярлауда оқытудың және оның сапасының заманауи тәсілдері мен талаптарын ескере отырып жүзеге асты.

Қалыптастырушы эксперименттің негізін медициналық-биологиялық пәндердің пәнаралық тәсілі қалады. Қалыптастырушы эксперименттің мазмұнын анықтауда біз ғылымды интеграциялауға және ғылыми білімнің талдауына әкелетін процесстердің мәнін түсінусіз білім беру мәселелерінің шешіміне жақындауға болмайтынынан бастау алдық. Пәнаралық байланыстардың оқу пәндерін интеграциялау және ғылыми білімді талдауы объективті негізге ие болады: қоршаған әлемнің материалды бірлігі және адам тұлғасының тұтастығы. Интеграция оқу пәндерінің өзінділігін сақтау кезінде әр түрлі заңдылықтар ғылымы мен әдістерін орнату және зерттеу процесі ретінде мамандарды кәсіби даярлауда айтарлықтай оңтайлы нәтижесін алуға мүмкіндік береді. Маманды кәсіби даярлауда пәнаралық байланыстың дидактикалық негізі деп біз:

- білім мен қабілет арасындағы жұмыс жағдайында оларды бір пәннен екіншісіне ауыстыру кезінде пайда болатын өзара байланыстары заңдылықтарын;

- болашақ арнайы (түзетуші) педагогтың білімі мен қабілетінің пәнаралық жүйесінің қалыптасу шарттарын;

- студенттерді даярлау әдістемесінің әдістемелік, дидактикалық, пәндік деңгейін жоғарылатуда пәнаралық байланыстың потенциалды мүмкіндіктерін анықтауды түсіндік.

Пәнаралық тәсілді жүзеге асыру үшін, бір ғылым (медицина) аясында, әр түрлі оқу пәндері үшін жалпы болып келетін, кейбір жағдайларда – әр түрлі ғылымдар салаларында (медицина, психология, педагогика) жалпы болып келетін, оларды пәнаралық деп атайтын, ұғымдарды анықтау қажет. Пәнаралық ұғымдар әр түрлі ғылымдар білімінің жүйесі болып келеді, олардың ерекше даму механизмдері болады, сондықтан, олардың қалыптасуы медициналық, психологиялық пәндерді және даярлық пәндерін оқуда ретті бола алмайды. Пәнаралық байланыстарды іске асыру барлық оқу пәндерінің байланысын анықтауға мүмкіндік беретін қызмет болып табылады. Пәнаралық жалпылау жоғары деңгейлі жалпылау болып табылады, сондықтан, болашақ дефектологтың өз бетінше жұмысын бағалаудың және оның даярлығының деңгейін анықтаудың негізгі критерийлерінің бірі ретінде болып білімді бір пәннен екінші пәнге, бір білім блогынан (медициналық-биологиялық цикл) екінші білім блогына (психологиялық-педагогикалық, пәндік даярлау) көшіру қабілеті негізінде пәнаралық қатынасты жалпылаудың қалыптасқандығы болу керек.

Зерттеудің жұмысының қорытынды кезеңінде эксперименталды оқудың тиімділігін бағалауға мүмкіндік беретін білімдердің бақылау сынағы (срез) өткізілді. Бақылау эксперименті үшін «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуынның клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био клиникалық негіздері ІІІ (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» курстары бойынша негізгі ұғымдарды меңгеруді бағалауға мүмкіндік беретін екінші топтаманың модификацияланған тапсырмалары қолданылды. Алынған нәтижелерді салыстыру үшін білім *срездерінің* нәтижелерін айқындаушы, қалыптастырушы эксперименттер жағдайларында аналитикалық салыстыру әдісі қолданылды.

Айқындаушы және қалыптастырушы эксперименттерінің нәтижелерінің сапалық сараптамасы бөлінген сағаттар санының көлеміне оқу материалдарының көлеміне сәйкес келмейтіні мамандық бойынша жоғарғы кәсіби білім үшін қарастырылған мемлекеттік стандартпен бекітілген қажетті білімді меңгеруді қиындататынын көрсетті. Эксперименттік оқу «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуынның клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био клиникалық негіздері ІІІ (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» пәндері бойынша білімді

меңгеруді жоғарылатып қана қоймай, сонымен қатар, бірінші семестрде оқылатын медициналық-биологиялық блок пәндері бойынша білімді меңгерудің жеткіліксіздігін компенсациялауы керекті келесі әдістемелік тәсілдерді қолдану тиімділігін анықтады:

- әр-түрлі пәндердің оқу бағдарламасының оқу уақыты жағынан және оқу материалын мазмұндау логикасы жағынан өзара келісушілігі;

- студенттердің өз бетінше жұмысына арналған пәнаралық мазмұндағы практикалық тапсырмалар әзірлемесі;

- материалын оқу медициналық-биологиялық цикл пәндерінің оқу пособияларын ғана емес, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық циклдың оқу құралдарын да қолданумен жүзеге асырылды, ол одан да айтарлықтай тиімді білім берудің негізін қалауға мүмкіндік берді. Белгіленген зерттеудің мәнінің қосымша тексерісі үшін дефектология мамандығының студенттерінің медициналық-биологиялық цикл пәндері білімін математикалық статистика әдістерін қолданумен меңгеруі нәтижелерінің сараптамасы жүргізілді.

Сонымен, эксперимент нәтижелері студенттер жұмысының ғылыми-зерттеулік деңгейін қамтамасыз ететін, медициналық-биологиялық блок пәндерін және кәсіби-пәндік даярлық пәндерінің оқу процесінде кері байланыс механизмін ашатын, студенттердің оқылған материалдарды түсіну дәрежесін және оны пәндер курсының пәнаралық байланыстарына интеграциялауын көрсететін интегративті-жүйелік тәсілдің медициналық-биологиялық блок пәндерін оқуда маңызын және қажеттілігін көрсетті. Кейінірек, зерттеу нәтижелері «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология негіздері)», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)», «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері III (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» кустарының бағдарламаларын әзірлеу және оқыту кезінде ескерілді. Жалпы, қол жеткізілген нәтижелер базалық білім сапасын жоғарылату және дефектология мамандығында медициналық-биологиялық пәндерді оқу процесінде интеграциялау қабілетін қалыптастыру ұсынып отырған технологияның тиімді болып келетінін түсіндіреді.

Жоғарғы дефектологиялық білім беру аймағындағы әдебиеттерді, нормативтік құжаттарды, оқу жоспарлары және бағдарламаларын талдау барысы қазіргі уақытта жоғарғы оқу орындарындағы арнайы білім педагогын даярлаудың негізгі мәселесі маман даярлығының қоғамға қажетті және нақты деңгейлері арасындағы толық жеткіліксіздік болып табылатындығын көрсетті. Бұл жағдайларда педагогикалық мамандарды даярлау деңгейін жоғарылатуға жаңа тәсілдерді іздеу ерекше мәнге ие болады. Алайда, интегративті, жүйелі білім деңгейі бар, дамудың зақымдалуының әр түрімен жұмыс жасауға бағдарланған педагог-дефектологтарды оқытудың маңызды тапсырмасы болып табылады. Қазіргі уақытта, дефектолог мамандарын дайындау жүйесінің жағдайы медициналық-биологиялық блок пәндерін оқыту тәсілдері мен әдістерін, пәндік дайындық тақырыптарын меңгеру үшін базалық білімдерді қалыптастырушы ретінде жақсартуға бағдарлануы керек. Психикалық дизонтогенез мәселесін заманауи көру медициналық-биологиялық блок пәндерін оқытудың ұйымдастырушы формаларының мазмұнын әзірлеуде анықтаушы болады. Педагогикалық жоғарғы оқу орындарындағы медициналық-биологиялық пәндерін оқытуды жақсарту үшін біз студенттердің осы пәндердің негізгі ұғымдарын меңгеруін эксперименталды зерттеуді және берілген пәндердің негізгі ұғымдарын меңгеруі тиімділігін жоғарылатуға бағытталған дефектология мамандығының бірінші курс студенттерін эксперименталды оқытуды іске асырдық.

Эксперимент барысы «Мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері», «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері III (Генетика негіздері)», «Оқушылардың даму физиологиясы» пәндері бойынша білімдерді меңгеруді жоғарылатып қана қоймай, сонымен қатар, бірінші семестрде оқылған медициналық-биологиялық блок пәндерін бойынша білімдердің меңгерілуінің жеткіліксіздігін компенсациялау керекті бір қатар әдістемелік тәсілдерді қолданудың тиімділігін анықтады:

- әр түрлі пәндердің оқу бағдарламаларының мазмұндарының оқу материалын мазмұндау уақыты мен логикасы бойынша өзара келісушілігі;

- студенттердің өз бетінше жұмысы үшін пәнаралық мазмұнды практикалық тапсырмаларды әзірлеу;

- материалды зерттеу медициналық-биологиялық цикл пәндерінің ғана емес, сонымен қатар, ары қарай одан да тиімдірек оқыту негізін орнатуға мүмкіндік берген психологиялық-педагогикалық цикл

пәндерінің оқулық пособиелерін қолдану арқылы жүзеге асырылды.

Эксперименталды оқудың аяғында эксперименталды оқудың тиімділігін бағалауға мүмкіндік берген бақылау срезі өткізілді. Алынған нәтижелер медициналық-биологиялық пәндерді оқуда білімнің интегративті деңгейін жоғарылату үшін қолданылатын педагогикалық құралдардың басым қасиеттерін дәлелдеді. Айқындаушы және қалыптастырушы эксперименттер нәтижелерінің сапалы сараптамасы медициналық және психологиялық-педагогикалық терминология арасындағы келіспеушілігі, медициналық-биологиялық блок пәндеріне бөлінген оқу сағаттары санының жетіспеушілігі және осы блок қамтитын ақпараттың аса үлкен көлемі оқу материалын меңгеруді қиындатып, келесі жағдайлардың қажеттілігін тудыратынын көрсетті:

- оқу материалын медициналық-биологиялық блок пәндерін оқу процесінде меңгерілетін жалпы ұғымдарды бөле отырып жүйелендіру;

- медициналық-биологиялық блок пәндерін оқу процесінде қалыптасатын, интеграциялы түрде "Арнайы педагогика", "Арнайы психология" курстарында тиімділігін және оларды меңгеруді жоғарылататын әр түрлі әдістемелік тәсілдерді қолдану үшін көрінетін негізгі ұғымдарды анықтау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 141 с.

2 Агеева Е.Б. *Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педагогических вузов: Автореферат дисс... канд. пед. наук.* – М., 1996. – 16 с.

3 Бгажнокова И.М. *К проблеме вузовской подготовки специалистов в области коррекционной педагогики/Дефектология.* – 1994. – №4. – С.77-78.

4 Веренич С.В., Артемьев А.И. *Оптимизация преподавания курсов "Нейрофизиология и ВИД детей и подростков" и "Невропатология" на дефектологическом факультете // Проблема развивающего обучения: Традиции и инновации.* – Минск, 1998. – С.135-136.

УДК: 376.-056.6

МРНТИ: 14.29.01

А.Н. Аутаева¹, Т.Қ. Тыныстан²

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

²«6М010500 – Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты, ttynystan@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ДЕФЕКТОЛОГ МАМАНДАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МОДЕЛІ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын болашақ дефектологтарды даярлаудың әртүрлі тәсілдері мен педагогикалық моделі ұсынылған; осы жүйеге қатысты мәселелер қарастырылған; «инклюзивті білім беру жүйесінде дефектологтарды даярлаудың педагогикалық моделі» түсінігі кәсіби құзыреттіліктің дамуы бағытында мақсаттылық, шығармашылық және үздіксіз үрдіс ретінде қарыстырыла отырып, дефектологтарды даярлаудың кәсіби шешімін табудың үлесі туралы баяндалған. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу үшін болашақ дефектологты дайындау қоғам мен мемлекет үшін ең маңызды міндет болып табылады. Инклюзивті білім беру мұндай балаларды мектеп жүйесіне қосуды және олардың толық әлеуметтенуін қамтамасыз етеді. Инклюзивті білім беру жағдайында тиімді жұмыс жасауға дефектолог маманы үшін қажетті құзыреттіліктің негізгі сипаттамалары: мотивациялық, мониторинг, диагностикалық, ақпараттық, болжамдық, жобалық, рефлексиялық, коммуникативті, конфликтологиялық, ғылыми құзыреттіліктер таңдалынып баяндалды. Инклюзивтік білім беру жағдайында балалармен жұмыс істеудің технологиялары мен әдістеріне қатысты құзыреттер негізделген. Инклюзивтік білім беру контекстінде мұғалімнің табысты жұмысы үшін ұсынылып отырған қажетті құзыреттілік иерархиясы – университеттегі психологиялық-педагогикалық пәндерді болашақ мұғалімдер үшін жанартуға негіз болып табылады, олар балаларға арнайы білім беру қажеттіліктерін қамтамасыз етеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, инклюзивті білім беру жағдайында дефектологтарды даярлау, дефектологтардың кәсіби құзыреттілігі

А.Н. Аутаева¹, Т.Тыныстан²

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

*²магистрант 2 курса по специальности
«6М010500 – Дефектология», ttynystan@mail.ru
КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются современные вопросы преподавания дисциплин в медико-биологических циклах в педагогических вузах, специальности дефектологии. Учебная программа в соответствии с государственной программой высшего профессионального образования включает следующие дисциплины: «Биоклинические основы специального образования II (Основы невропатологии)», «Биоклинические основы специального образования I (Анатомия, физиология и патология зрительных, слуховых, речевых органов)». В контексте специального образования студенты выяснили предпосылки для оптимального медицинского знания.

Первым конкурсом по разработке теоретических правил в отечественной дефектологии, который показывает проблему аномального развития у детей, является антропологически-гуманистическая концепция Г.Я. Трошина (1915 г.). Эти концепции обеспечивают систематический и интегральный антропологический подход к интеграции различных наук. Для объяснения психофизиологических механизмов высших психических функций понятие функциональных систем было использовано П.К. Анохиным (1970 г.). Показаны труды Л.С. Выготского и других исследователей, которые не утратили своей актуальности как теоретико-методологические основы современной специальной психологии и специальной педагогики. (Т.А. Власова, 1973; В.И. Лубовский, 1989; Н.Н. Назарова, 1993; О.Н. Усанова, 1995; У.В. Ульяновская, 1997; И.Ю. Левченко, 2000 и др.). В статье также рассматриваются методы, используемые в эксперименте.

Ключевые слова: невропатология, физиология, медицинский цикл

Akbota Autaeva¹, Tolganay Tynystan²

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

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

DIDACTIC MODEL OF FORMING THE READINESS OF SPECIALISTS OF DEFECTOLOGIES FOR WORKING AT THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents various approaches and a model for training defectologists of educational organizations for inclusive education; highlighted the existing problems in this process; the concept of "pedagogical model in the preparation of defectologists for work in conditions of inclusive education" is disclosed as a purposeful, creative and continuous process of development of professional competence and shows the possible results of such training in the form of ability and readiness of defectologists to solve professional problems. Preparing a future defectologist for work with children with special educational needs becomes a priority task for society and the state. Inclusive education makes it possible to include such children in the school system and ensure their full socialization. The main characteristics of the competence necessary for a defectologist for successful work in conditions of inclusive education are singled out: motivational, monitoring, diagnostic, informative, prognostic, design, reflexive, communicative, conflictological, research competence. Competencies related to technologies and methods of working with children in conditions of inclusive education are justified. The proposed hierarchy of competencies necessary for successful work of the

defectologists in conditions of inclusive education is the basis for updating the psycho-pedagogical disciplines in the university for future defectologists who provide special educational needs to work with children.

Keywords: inclusive education, training of defectologists in the context of inclusive education, professional competence of defectologists

Дүниежүзілік білім беру кеңістігіне инклюзивті білім беру жүйесіндегі дефектолог мамандарды даярлаудың ұйымдастырушылық-педагогикалық бағытын қалыптастырудың моделін құрастыру болашақ дефектологтарды даярлау мазмұнының құрамдас бөліктерін айқындаумен негізделеді. Инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс жасайтын дефектологтардың педагогикалық даярлығын дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастыру тұрғысында қарастыруға мүмкіндік береді. Модельдеу зерттеу әдісі ретінде және оның нәтижесі педагогикалық ғылымда кеңінен қолданылады. Модель (француз *modele*, лат. *modulus* шара, үлгі, норма модулі, үлгісі, нормадан латын модулінен) дұрыс бағалауға, олардың даму тенденцияларын болжауға, сондай-ақ дамуды тиімді басқаруға мүмкіндік беретін зерттеліп жатқан үрдістер мен жүйелердің маңызды құрамдас бөліктері, сипаттамасы, сапасы, қарым-қатынасы тіркелетін және көрсетілетін модельдеу әдісінің негізгі анықтамасы болып табылады [1]. Модель ұғымының мәні туралы әртүрлі аспектілік түсінік оның анықтамаларында көрініс табады: ақыл-ой немесе білгілік бейне, аналог, «өкіл», «орынбасар» түпнұсқасы [2]; Зерттеу объектісін көрсете немесе жүргізе ойша елестету немесе материалдық жүзеге асырылған жүйе оны зерттеуді осы объект туралы жаңа ақпарат беретіндей ауыстыруға қабілетті [3]; жеңілдегілген, объектіні немесе құбылысты белгілі бір жолмен схемалық көрсету [4]; прототип туралы жаңа ақпарат алу құралы [3]; зерттеліп отырған объектіге (немесе құбылыс) ұқсас схема, физикалық конструкциялар, білгілік нысан немесе формулалар түрінде жасанды құрылған объект, осы нысанның элементтері арасындағы қарым-қатынас және өзара қатынас, құрылым, қасиеттерді қарапайым және өрескел түрде көрсетеді және жүргізеді [4].

Осы зерттеудің форматы бойынша модельдің мәнін түсіну объектінің немесе құбылыстың барлық маңызды ерекшеліктерін мен байланыстарын көрсететін және оларды зерттеу объект немесе құбылыс туралы жаңа ақпарат беретіндей қабілетті, ұсынатын жүйе ретінде анықтайтын зерттеушілердің пікірімен сәйкес келеді. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандарды даярлаудың ұйымдастырушылық-педагогикалық бағытын қалыптастырудың моделі ретінде тұтастай сапасын, құрылымын көрсететін, олардың арасындағы қарым-қатынас және талдау үшін арналған, білім беру нәтижелеріне қол жеткізуді қамтамасыз етуде педагогикалық әрекетті жоспарлау және жобалауға арналған иерархиялық және тығыз өзара байланысты элементтердің компоненттік құрылымымен ұсынылған териялық жүйе ретінде түсіндіріледі.

Модель, әдетте, мақсатқа сәйкес келетін және тұтастай алғанда зерттеу объектісінің сипаттамаларын қарастыруға мүмкіндік беретін құрылым болып ұсынылған.

Ұйымдастырушылық-педагогикалық бағытты анықтайтын модель оқу мен оқыту үдерістерімен байланысты жағдайдағы педагогикалық әрекеттерді талдау және жоспарлауға арналған «инклюзивті дайындықты» білдіреді. Осылайша, арнайы педагогикалық әдебиеттерге талдау жасалып және модельдік құрылыстың жалпы қағидаларының көрінісін табылғанын көрсетті (В.П. Беспалько (1989), А.А. Кирсанов (1984), Ю.С. Тюников (1992) және т.б.), түрлі модельдердің құрылымдық компоненттері анықталды.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың ұйымдастырушылық-педагогикалық даярлығын қалыптастыру процесін модельдеу мыналарды ұсынады:

– инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандарды даярлау мазмұнын анықтайтын әлеуметтік тапсырысты қалыптастыру;

– педагогикалық қызметтің құрылымдық-функционалдық талдауы негізінде инклюзивті білім беру жағдайында дефектологтардың кәсіби-педагогикалық қызметінің ерекшеліктерін және функционалдық жүктемесін анықтау;

– инклюзивті дайындық компоненттерінің үйлесімділігін, олардың теңгерімін және құбылыстың құрылымында өзара әсерін анықтайтын жағдайларды белгілеу;

– инклюзивті білім беру педагогы моделінің құзыреттілік жинақтауын анықтау, академиялық, кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттілік тілінде білім берудің нәтижелерін және білім беру әсерін (дайындығын) қалыптастыру, сондай-ақ инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектологтардың педагогикалық даярлығының құрылымдық компонентінің құзыреттілік жинақтауын анықтау;

– инклюзивті білім беру жағдайында инклюзивті дайындық компоненттері мен инклюзивті кәсіби-педагогикалық қызметтің компоненттері арасында маңызды байланыстарды орнату;

– болашақ дефектологтардың кәсіби дайындау құрылымында инклюзивті дайындықты қалыптастыру үрдісінің кезеңдерін белгілеу;

– болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығын тиімді қалыптастыру үшін педагогикалық жағдайларды анықтау;

– жоғары оқу орындарының білім беру кеңістігіне болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастырудың педагогикалық технологияларын, әдістерін, ұйымдастырушылық формаларын дамыту (таңдау және құрастыру);

– педагогикалық модельдің критерийлері мен нәтижелік көрсеткіштерін анықтау;

– инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығының компоненттерін құрайтын құзыреттіктер жиынтығын қалыптастыруға мониторинг жасау құралдарын әзірлеу.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығын қалыптастыру үшін ұсынылатын педагогикалық модельдің әдіснамалық негізі құзыреттілік тәсіл болып табылады, оны іске асыру құзыреттілікте білімді «қайта құру» үшін жағдай жасауды білдіреді – практикалық (кәсіби) өзекті жағдайда әрекет жасауға қабілеттілігі мен дайындығы. Құзыреттілік тәсіл негізінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге болашақ дефектологтардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделі блоктарға жинақталған (мотивациялық, мазмұндық, әдістемелік-технологиялық, бақылау-нәтижелік) және академиялық, кәсіби, әлеуметтік-тұлғалық құзыреттілік кешенді қалыптастыру – білім беру нәтижелеріне қол жеткізу логикасымен біріктірілген, оқу үрдісінің ұйымдастырушылық және мазмұндық (жоғары педагогикалық білімнің бірінші кезеңінде мамандарды дайындау оқу жоспарындағы оқу пәндерінің мазмұны) құрамын қосады.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделі құзыреттілік тәсіл негізінде инклюзивтік білім беру кеңістігінде қатысушылардың позицияларын субъекті-функционалды талдау, кәсіби-педагогикалық қызметтің алдын-ала жүргізілген құрылымдық-функционалды талдауының нәтижелерімен қамтамасыз етіледі, сондай-ақ құрастырылған құзыреттілік қалыптастыратын кешеннің мазмұнын есепке ала отырып оқу үрдісін жүзеге асыру және өзіне келесі блоктарды қосады:

1) Болашақ дефектолог мамандардың инклюзивтік мәдениетін қалыптастырудың мақсаты мен ынталандырушы алғышарттары нақтыланған ынталандырушы блок: гуманистік құндылықтар инклюзивті білім беруде негіз ретінде; педагогикалық құндылықтар табысты кәсіби қызметтің негізі ретінде; болашақ дефектологты даярлауға әлеуметтік тапсырыс (тұлға, отбасы, қоғам, мемлекет) талаптарын көрсететін кәсіби-педагогикалық дайындықтың құрамдасы ретінде инклюзивті дайындықты дамыту қажеттілігі.

2) Қалыптастырылған білімдердің, дағдылардың, құзыреттердің мазмұны мен құрылымын ескере отырып, білім беру материалын іріктеуді және/немесе дамытуды анықтайтын мазмұнды блог: инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығын қалыптастыру қағидалар жүйесі; инклюзивті дайындықтың құрылымдық компоненттері (когнитивтік, эмоционалды, мотивациялық-когнитивті, коммуникативті, рефлексиялық); жалпы және оның құрылымдық компоненттерін инклюзивті дайындықты қалыптастырудың мазмұндық негізі ретінде академиялық, кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттердің кешені; инклюзивті дайындықты қалыптастырудың педагогикалық жағдайлар кешені.

3) Әдістемелік-технологиялық блок – болашақ дефектологтардың білім беру қызметін ұйымдастыру шарттарын ескере отырып әзірленген білім беру үрдісінің нысандары, әдістері, тәсіл кешенімен ұсынылады және кезеңдерді қамтиды: алдын ала бағдарланған (кәсіби-құндылықты шоғырлану; ақпараттық, диагностикалық, оқу-әдістемелік және технологиялық қамтамасыз ету (оқудың нысаны, әдістері, тәсіл, қалыптасу әдісі); танымдық (оқу пәндерінің мазмұнын интеграциялау негізінде білімді жинақтау); тәжірибелік (педагогикалық жағдайларды модельдеу және шешу және міндеттерді (кейстер); тренингтер; рөлдік және іскерлік ойындар; еріктілер қозғалысына және ақпараттық кампанияларға қатысу және т.б.; педагогикалық тәжірибенің міндеттерін орындау); диагностикалық-болжамдық (инклюзивті дайындықтың құрылымдық компоненттерін қалыптастыруды бағалау, болашақ кәсіптік қызметтің нәтижелерін болжау).

4) Бақылау-нәтижелік блок болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындық құрылымында сапалы өзгерістердің мониторингі мен диагностикалық бақылау функциясын жүзеге асырады және мыналарды қамтиды: инклюзивті дайындық қалыптасының деңгейін; инклюзивті дайындықтың құрылымдық компоненттерін қалыптастыру өлшемдері мен көрсеткіштерін; инклюзивті дайындықтың

әрбір құрылымдық компонентінің мазмұнын анықтайтын құзыреттіліктің қалыптасуын бағалау.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығын қалыптастырудың әзірленген педагогикалық моделі жоғары білім беру жүйесіне (бірінші кезең) біріктіріледі және олардың кәсіби-педагогикалық дайындығының мазмұнын оңтайландыруға бағытталған. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастыруға педагогикалық моделін енгізу және студенттердің сабақтан тыс қызметінде, университеттің мамандандырылған зертханаларын және әлеуметтік-психологиялық қызметтерінде білім беру үдерісінің мазмұндық, әдістемелік және әдістік мүмкіндіктерін кешенді пайдалануды көздейді.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындығын қалыптастыруға педагогикалық модельді енгізудің тиімділігінің критерийлері болып табылады:

– инклюзивті білім беру жағдайында табысты кәсіби-педагогикалық қызметті қамтамасыз етудегі ниеттерін анықтайтын кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттерін игеру;

– дефектологтардың жалпы және оның барлық құрылымдық компоненттеріне инклюзивті дайындықты қалыптастыру деңгейінің көрсеткіштерін арттыру;

– инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың инклюзивті дайындық деңгейлерінің дисгармониясын жеңу және теңдестірілген байланыстар орнату;

– инклюзивті білім беру кеңістігіне барлық қатысушыларды эмоционалды қабылдау және әлеуметтік қашықтықты қысқарту;

– әр баланың білім алу қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескеру және оқу құралдарын, әдістерін және тәсілдерін дұрыс бейімдеуге ниет білдіру.

Кез-келген педагогикалық модельдің негізін оның қағидалары құрайды. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың әзірленген педагогикалық моделі болашақ педагогтардың кәсіби түрде жүзеге асырылатын орны ретінде инклюзивті білім беру кеңістігі мен инклюзивтік білім беру ортасының жағдайының ерекшеліктері мен сипаттамасымен анықталатын негізгі және арнайы қағидалармен ұсынылған жүйеге негізделеді. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің қағидалар жүйесінде болашақ педагогтардың инклюзивті даярлығының барлық компоненттерін анықтайтын құзыреттіліктер кешенін (академиялық, кәсіби, әлеуметтік-тұлғалық) қалыптастыру міндетін біріктіретін іргелі ұстанымдар жиынтығы түсініледі. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің қағидаларының жүйелілігі осы құбылысты жүйе ретінде анықтайтын қасиеттердің болуымен расталады. Бұл ретте, қағидалар жүйесіндегі жалпы құрылымындағы оның рөлі, әр қағиданың әсер ету күші теңгерімінде көрсетілген, жүйенің нәтижелілігі оның жекелеген компоненттерінің қосылыстарының үйлесімімен анықталатынын түсіну керек. Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің қағидасының жүйелілігін растау, мысалы, жоғары кәсіби білім мазмұнын құндылық-мағыналық қағидасының мазмұнын өзгерту барлық арнайы қағидаларды қайта қарауды және түзетуді қажет ететінін түсіну болып табылады.

Сонымен, инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің қағидалар жүйесі стратегиялық (негізгі) және тактикалық (арнайы) қағидаларды біріктіретін екі шағын жүйесін қосады. Негізгілердің ішінен келесі қағидаларды атап өту керек:

– негізін «басқа адамның мағынасын түсіну және осы мағынада тұрған мақсаттар мен мотивтерді түсіндіру» құрайтын жоғары педагогикалық білім мазмұнын құндылық-мағыналық жинақтау қағидасы [4], сондай-ақ олардың қызметтің жекелеген құндылық-мағыналық құрылымын және/немесе жағдайын қосу. Білім беру мәнінде (қалыптасқан мағыналық матрицаның күрделі иерархиялық құрылымында жаңа мәндерді қосу) «Өзгелердің» («ішкі логикалық мазмұн, мәні» мағынасы сияқты) мағынасын түсінуді түрлендіретін (тану, түсіну, «иелену») күрделі үрдіс жөнінде сөз болуда, яғни мағыналық қалыптастыруға мағыналық білім арқылы мағыналық түсінуден өту үрдісі. Инклюзивті білім беру кеңістігінің полисубъектілігін осы үрдіс көпвекторлы («көп қабатты») және циклдік жасайды: дефектолог балалардың, олардың ата-аналарының, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды сүйемелдейтін топ мүшелерінің мағынасын түсініп және оларды өздерінің мағынасының матрицасына енгізіп, оларды түрлендіреді және бір уақытта, кәсіби қызметте мағынасын көрсете отырып, инклюзивті білім кеңістігіндегі барлық қатысушылардың мағыналық қалыптасуына әсер етеді.

Бұл қағида білім қызметінде кәсіби «өсіру» жүргенде және білім «жаңа мәндерді алу үрдісі» ретінде жүргенде жоғары білім беру мекемесінде болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастыру үрдісінде ерекше маңызға ие болады. Болашақ дефектологтар үшін мәндік білім, соның ішінде, «оқытушы-студент» диадесында, жаңа мәннің пайда болу критеріі білім беру қызметінің мақсаттары, студенттің қажеттіліктері болған кезде орын алады: «адамның мақсаттары мен қажеттіліктерін нақты және өзекті түрде қалыптастыратын өмірлік қатынастардың әртүрлі жүйелерінің құндылықтары, мәннің сәйкестігі» .

Әлеуметтік идеалдар (қоғамдық санада дамыған және онда қоғамдық өмірдің түрлі салаларында мінсіз туралы қоғамдық түсініктері бар) ретінде құндылықтардың нысандарын түсіну кезінде Д.А. Леонтьевтің ұстанымына сүйене отырып, бұл идеалдардың іс-әрекеттерінде немесе адамдардың шығармаларында және тұлғаның мотивациялық құрылымдарында («тиісті моделі») заттық іске асуы [3], осы модельді заттық іске асыру арқылы тұлғалық иелену және «тиісті моделі» тұрғысында оның белсенділігін тудыратын қоғамдық идеал ретінде инклюзия мәнін қалыптастыру қажеттілігімен ұсынылады. Құндылық (когнитивтік құраушы) және оған оң көзқарас (эмоциялық құраушы) туралы түсіну оның тұлғалық құндылыққа айналуы үшін жеткіліксіз жағдай екенін есте сақтау керек. Бұл айналу қамтамасыз ету шарты ретінде тиісті құндылықты жүзеге асыру бойынша тұлғаның ұжымдық қызметке қосылуы болып табылады [2], сондай-ақ кішігірім топтың тұлғасы үшін референттік ресурстарды пайдалану (отбасы, құрдастар тобы, кәсіби қауымдастық). Осы принципті іске асыру инклюзивті дайындықтың танымдық, эмоционалды және рефлексиялық компоненттерін қалыптастыру үшін жағдайларды қамтамасыз етеді;

– кешенділік қағидасы білім беру тиімділігі ретінде инклюзивті дайындықты қалыптастыру білім беру нәтижесіне қол жеткізу кешенінде қарастырылады - болашақ дефектологтардың тұлғалық кәсіптік-маңызды сапаларын және кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруда көрінеді. Дефектологтың инклюзивті дайындығы өзекті кәсіби жағдайларында тіжірибелік мәселелерді шешу барысында білім беру нәтижелерін (кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттілікті) пайдаланудағы ниеттерін көрсетеді. Тұлғалық бақылау жеткілікті болған жағдайда және қажеттіліктерді тікелей қанағаттандыруға қол жеткізілген тәжірибені қолдану негізінде қалыптастыру жүретін, белгілі бір мақсатты саналы тандаумен байланысты қызметтің мотивациялық негізін ниет құрайды. Инклюзивті дайындық, бір жағынан, кәсіби қызметтің тиімділігін қамтамасыз ететін кәсіби құзыреттілікті және әлеуметтік тұлғалықты қалыптастыру үшін негіз болып табылады, екінші жағынан - жоғарыда аталған құзыреттердің жиынтығы инклюзивті дайындықтың құзыреттілік моделін құрайды;

– білім беру үрдісіндегі құрылымдық компоненттерінің технологиялық, жүйелілік және мазмұнының бірыңғайлық қағидасы. Бұл қағиданы жүзеге асыру кепілді тәжірибелік нәтижеге бағытталған, басқарылатын білім үрдісін (жоспарлау, жобалау, диагностикалық тексеру және ағымдағы білім беру нәтижелерін түзету) қамтамасыз етілуін көздейтін және білім үрдісінің тиімділігі критерийлері ретінде басқарылуы, жүргізілуі (бірнеше рет қайталау және қолдану мүмкіндігі), жүйелілігімен (қалыптастыру үрдісінің логикасы және оның бөліктерінің өзара байланысы) негізделеді. Инклюзивті дайындықты қалыптастыру бойынша ұйымдастырылған жұмыстың жүйелілігі әртүрлі сабақ дисциплиналарының (философия, экономикалық теория, шет тілі, әлеуметтану және т.б.) мазмұнындағы болашақ дефектологтарды дайындау оқу жоспарларында инклюзивті білім берудің әлеуметтік маңыздылығын, идеяларын, мәнін, қағидаларын, мүмкіндіктерін ашатын сұрақтарды енгізуді білдіреді;

– мотивацияның, өзін-өзі реттеуді, объективті және субъективті мақсаттарына, өмірлік тіршіліктің талаптары мен міндеттеріне тұлғаның мүмкіндіктер мен шектеулер ерекшеліктерін қамтамасыз ететін, оқу материалының проблемасымен ұштасатын білім алушылардың субъектілік және интерактивтілік қағидасы, бір жағынан, интерактивті форматта дәстүрлі әдіснамалық құралдарды қолдануды болжайтын белсенді өзара әрекеттесу, – екінші жағынан, сондай-ақ шешімі білімнің қарқындылығын көтеретін, инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби-педагогикалық қызметтің ерекшеліктерін көрсететін мәселелік жағдайларды, білім беру-кәсіптік міндеттерді анықтау және шешу қажеттілігі. Бұл қағиданы іске асыру негізінде субъективтіліктің когнитивті (түсіністік), коммуникативті (субъекті-субъектілік және субъекті-объективтілік өзара әрекеттесу мазмұны) және реттеу (мінез-құлықтан басқару) функциялары жатыр. Сонымен бірге, мінез-құлықты бақылауда когнитивтік бақылау, эмоционалды реттеу және іс-қимылдарды бақылауды қамтитын Е.А. Сергиенконың ұстанымымен келіспеу мүмкін емес [2]. Қағиданы жүзеге асыру инклюзивті дайындықтың коммуникативтік және танымдық компоненттерін қалыптастыру негізінде жатыр;

– білім беру материалының динамикалық және икемділігімен ұштасымда модульдік құрылымдау қағидасы белгілі педагогикалық мақсаттарға жетуді қамтамасыз ететін және оны зерттеудің тұтастығы мен дәйектілігін сақтай отырып модульдер мазмұнын әлеуметтік тапсырыстың талаптарына сәйкес тез өзгертуге (толықтыруға) мүмкіндік беретін оқу міндеттерін оқшауланған педагогикалық бірліктерге (модульдерге) біріктіруін болжайды. Бұл қағиданы жүзеге асыру қажетті диагностикалық құралдарды қолдану негізде әрбір болашақ дефектологты оқыту үрдісін дараландыруға мүмкіндіктерді қамтамасыз етеді;

– инклюзивті дайындығын қалыптастыру моделінің құрылымдық компоненттерін құзыреттілігінің жинақталу, білім беру нәтижелерін өлшеу және салыстыру анықтамасын болжайтын білім беру тиімділігі ретінде инклюзивті дайындықты қалыптастырудың рефлексиялық квалиметриясымен ұштасатын кері байланыс қағидасы, сондай-ақ білім беру диагностикалық мақсаттардың әзірлеу қамтамасыз ететін, өлшеу рәсімдерін жасау, білім беру үрдісін басқару, дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастыру сапасының мониторингі, қойылған кәсіби және оқу мақсаттарына жету дәрежесі. Бұл қағиданы іске асыру көптеген деңгейлі диагностикалық тест тапсырмаларын, қойылған мақсаттарына және оқу деңгейлеріне сәйкес жалпыланған кәсіби міндеттерді әзірлеуді болжайды, сондай-ақ мақсаттарға жету дәрежесін өлшеу критерийлерін.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің арнайы қағидаларына жатады:

– кәсіби қызметтің жаңа жағдайларының (шарттардың) пайда болуын көрсететін білім беру үрдісінің мазмұны мен формаларына өзгерістер мен толықтырулар енгізуге мүмкіндік беретін инклюзивті білім беру шарттарына тән кәсіби педагогикалық қызметтің мазмұны бойынша динамизм, үйлестіру және адекватты көріністің қағидасы;

– оның негізін инклюзивтік білім беру тұрғысынан олардың қызметін құрайтын білім беру үрдісінің субъектілеріне құндылықты-төзімділік қағидасы, бір жағынан, әрбір оқушының оның жеке қасиеттерін есепке алу және оны қарым-қатынас және өзара әрекеттесуіне қосу негізінде дефектологтың өзара қатынастары мен өзара ықпалының теңдігі қабылдау, екінші жағынан, толеранттылық пен айырмашылықтарды құрметтеу негізінде білім беру кеңістігінде қатысушылардың өзара іс-қимыл және қарым-қатынасы білім беру және әлеуметтік инклюзияны қамтамасыз етеді және инклюзивтілік қағидасын тиімді іске асыру үшін жағдайлар жасайды. Бұл принципті іске асырудың негізі жоғары оқу орындарында толеранттық білім беру ортасын құру болып табылады;

– құндылық бағдарлар және құндылық қарым-қатынас, алдағы кәсіби іс-әрекеттерде оларды іске асыру қабілеті негізінде кәсіби құзыреттіліктерін тұлғалық сапаның кәсіби мағыздылығының дамуының бірінші деңгейлігін анықтайтын инклюзивті білім беру жағдайында кәсіптік қызметті жүзеге асыру талаптарын сақтай отырып ұштастырылатын болашақ дефектологтың тұлғалық даму басымдығы қағидасы;

– педагогтың ниетін анықтайтын және инклюзивті білім беру тұрғысынан кәсіби-педагогикалық қызметте әр баланың білім қажеттіліктерінің ерекшеліктерін есепке алуын көрсететін кәсіби және әлеуметтік тұлғалық құзіреттілік контентін болжайтын болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығының бағыттылық принципі. Осы қағидатты жүзеге асыру балалардың топтарының әртүрлілігін, олардың танымдық және эмоционалды даму ерекшеліктерін ашатын білім мазмұнын таңдау арқылы қамтамасыз етіледі, сондай-ақ білім беру қызметі, байланыс және өзара іс-қимыл;

– инклюзивті білім беру кеңістігінің нақты жағдайларымен шартталған әртүрлі әдістер, технологиялар, әдістер, педагогикалық және әдістемелі тәсілдерді интеграциялауды алдын ала анықтайтын әдістер мен оқу құралдарының интегративтілігі және оларды таңдаудың өзгермелілігі қағидасы;

– басқаларды тарта алу қабілеті бар («өзіңіз қалайтыныңызды қалау») мәдени құндылықтарға негізделген «жұмсақ күш» қағидасы. Осындай әлеуметтік маңызы бар мәдени құндылықтардың қатарына әркімнің білім алу құқығын жүзеге асыру үшін нақты мүмкіндіктері айтуға болады; балалардың және мүгедектігі бар адамдардың (фильмдер, бейнефильмдер, музыка, бейнелеу өнері, спорт және т.б.) жегістіктерінің тарихын орын алдыру. Бұл принцип еріктілік, тартымдылық, қайырымдылық негізінде мақсаттарға және қажетті нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді;

– болашақ дефектологтардың инклюзивтік білім беруді дайындауда құзыреттілік әдістерін енгізуді қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін кәсіптік және тәжірибелік тапсырмаларды білім беру жүйесіне ауыстыру қағидасы және кәсіптік-педагогикалық қызметтің құрылымдық-функционалдық талдауларын, мұғалім анықтайтын практикалық тапсырмалар топтарын (сыныптарын) олардың шешімі;

– дефектолог шешу керек болатын, тәжірибелік тапсырмалар тобын (сыныпты) анықтау, олардың шешімін қамтамасыз ететін педагогтың қажетті құзыреттілігін айқындау, кәсіби-педагогикалық қызметтің құрылымдық-функционалдық анализ өткізуді болжайтын және инклюзивті білім беруде болашақ дефектологты дайындауда құзыреттілік тәсілін енгізуді қамтамасыз ететін кәсіби-тәжірибелік міндеттерді оқуға түрлендіру принципі. Бұл принципті жүзеге асыру әрбір баланың білім алу қажеттілігін, оның жеке қабілеттерін және өмірлік перспективаларын ескере отырып, педагогикалық тапсырмаларды шешу жолын («механика») айқындайды.

Ұсынылатын принциптер жүйесі педагогикалық кадрларды кәсіби-педагогикалық дайындау мазмұнын оңтайландыруға және жоғары білім беру жүйесіне модельді интеграциялауды қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің әдістемелік негізі болып табылады.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделінің құндылық-мақиналық мазмұны болып баяндалады:

1) мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың жалпы білім беру жүйесінен алып тастаудың мүмкін еместігін анықтайтын мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияның ережелері, ал мүмкіндігі шектеулі балалар – тегін және міндетті бастауыш білім беру жүйесінен немесе орта білімнен; басқа адамдармен тең дәрежеде, тұрғылықты жердегі тегін инклюзивті бастауыш білім беру мен орта білімге қол жеткізуді қамтамасыз ету; әрқайсысының жеке мұқтаждықтарын ескеретін орынды бейімделуді қамтамасыз ету;

2) ерекше психофизикалық дамуы бар адамдарға білім берудің негізгі мақсаттары ретінде оларды қоғамға интеграциялауды және әлеуметтендіруді мойындау, бұл олардың өмірлік, әлеуметтік-тұлғалық және мүмкіндігінше кәсіби құзыреттілікті меңгеруді болжайды, соған сәйкес дефектологтың осы құзыреттілікті қалыптастыру даңдыларын игеру.

3) негізгі болжамды құндылық – өмірдің өзі, көріністің әртүрлі нысандары, оның табиғи және мәдени нысандарда сақталу және даму мәселелері, сондай-ақ адамгершілік құндылықтар бар әлеуметтік-мәдени өмірдің негізгі стратегиясы ретінде жалпы адамдық құндылықтардың басымдығы [3];

4) баланың жеке басының бірегейлігіне құқықтарын сөзсіз мойындау айқындайтын білім саласындағы ерекше қажеттіліктері бар адамдардың принципі, сафсаты және тәжірибелік қызметі туралы Саламанка декларациясының ережелері: «Әрбір баланың бірегей ерекшеліктері, қызығушылықтары, қабілеттері және білім беру қажеттіліктері бар <...> Осы кең әртүрлі ерекшеліктер мен қажеттіліктерді ескере отырып білім беру жүйесін әзірлеу және білім беру бағдарламасын осыған сәйкес жүзеге ару қажет» [4]. Дефектологтың инклюзивті дайындығының мазмұны бойынша бұл қалыптастыру ниеті мен білім беру мазмұнын оңтайландыруға және әр баланың жеке қабілеттері мен білім беру қажеттіліктерін есепке ала отырып білім беру нәтижелерін анықтауды білдіреді;

5) дефектологтың өзін-өзі анықтауды, әр баланы қабылдау қабілеті мен ниетін, инклюзивті білім беру кеңістігінде әр қатысушыны қамтамасыз ететін дефектологтың құндылық бағдарлары, «өздерінің рөлі мен мақсатын түсіну, өздерінің әрекеттері мен іс-қимылы үшін мақсатты және мағыналық нұсқауларды таңдай білу, шешім қабылдау» [3].

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығының басты құндылық-мағыналық негізі болып құндылық-мақсат (тану, теңдік, білім алу құқығы, барлық балалар үшін білім берудің қолжетімділігі мен сапасы, әр баланың қадір-қасиеті, жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктері, әлеуметтену және әлеуметтік интеграция және т.б.) және құндылық-құрал (дефектологтың құзыреттілігі, тұлғалық және кәсіби қасиеттері және т.б.) жүреді. Сонымен қатар құндылық-мақсаттардың толықтығы қажетті білімді игеру арқылы қамтамасыз етіледі, ал құндылық – құрал кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттілікпен – практикалық жағдайдағы іс-әрекетке қабілеті мен дайындығымен (сонымен қатар білімді қабалдау) тікелей байланысты.

Осылайша, құзыреттілік тәсіл негізінде инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық үлгісі арқылы жүзеге асырылатын негізгі мазмұндық желілер болып табылады:

– мотивациялық-құндылық: әлеуметтің және педагогтың кәсіби қызметінің құндылық бағдар тұрғысынан инклюзивті білім беру мәнін және қағидаларын білу және оларды тәжірибелік педагогикалық мәселелер шешімінде қолдану қабілеті; әлеуметтік модель тұрғысынан мүгедектікті түсіну; білім беру кеңістігінде кемсітушілік көріністерін ескерте білу және қажет болған жағдайда олармен қарсы күресу; инклюзивті білім беру әдістемесі, философиясы тұрғысына тәжірибелік қызметке сүйену қабілетін және дайындығын таныту, оның құндылықтарын және қағидаларын

қабылдау және орнықтыру және т.б.;

– нормативтік: әр баланың жеке қабілеттерін және арнайы білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, білім алу құқығын анықтайтын халықаралық және ұлттық құқықтық актілерінің ережелерін қолдану;

– когнитивтік: арнайы білім беру қажеттіліктері бар әртүрлі категориядағы балалардың танымдық және эмоционалдық ерекшеліктерін, олардың оқу іс-әрекетінің спецификасын, қарым-қатынас және өзара әрекеттесуін білу;

– педагогикалық (процесуалды-технологиялық): инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық технологиялар және оқыту мен тәрбиелеу әдістері; білім беру ақпаратын әр баланың ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне бейімдеу; әмбебап дизайн қағидасы негізінде әзірленген оқыту құралдары және оқу материалдары; инклюзивті білім беру жағдайында оқу үрдісін талдау, жобалау және жоспарлау; инклюзивті білім беру стратегиялары, коммуникативтік әдістемелер мен әдістер; ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс істеуде тұлға аралық қарым-қатынасын ұйымдастыру және бақылау-бағалау әдістерін саналы түрде пайдалану және т.б.;

– кәсіби-құзыреттілік: инклюзивтік білім беру мақсаттарына жетудің жолдары мен құралдары, білім беру мекемелерінде инклюзия индексін анықтайтын диагностикалық құралдар және оны тәжірибелік қызметте қолдану; инклюзивтік білім берудің барлық қатысушыларына арналған тренингтер, семинарлар өткізу әдістері мен технологиялары; полисубъектті инклюзивті білім беру кеңістігі жағдайында әрекеттесу нысаны ретінде ынтымақтасу; білім беру мекемелерінде инклюзивті мәдениетті құру, инклюзивтік тәжірибені дамыту, инклюзивті білім беру сапасын қамтамасыз ету механизмдерін анықтау және қолдану және т.б.

Жалпы берілген мазмұн желілерінің әрқайсысы академиялық, кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзіреттіліктер кешенін қалыптастыруды болжайды.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ дефектолог мамандардың дайындығын қалыптастырудың педагогикалық моделін енгізу көрсетеді:

1) әр түрлі оқу дисциплиналарының құрылымы мен мазмұнында инклюзивті білім беру қағидалары мен құндылықтарын позициялауға бағдарланған органикалық материалдарын қосу («Философия», «Экономикалық теория», «Шетел тілі», «Әлеуметтану», «Саясаттану», «Педагогика», «Психология»);

2) болашақ дефектологтарды дайындайтын оқу жоспарларына толық оқу-әдістемелік қамтамасыз етілген (оқу жоспары, практикум, электрондық оқу-әдістемелік кешен) «Инклюзивті білім беру» оқу дисциплиналарын қосу;

3) білім беру үрдісінде қолданылатын оқу дисциплиналарының әдістемелік сипатының барлық арсеналын инклюзивті мазмұнмен толтыру (педагогикалық жағдайлар мен міндеттерді шешу, зерттелетін кіші-жобаларын іске асыру: «Педагогикалық төзімділік», «Білім алушылардың құзыреттілігін қалыптастырудағы оқу жоспарын пайдаланудың ерекшеліктері» және т.б.);

4) болашақ дефектологтардың білім қызметінің аудиториядан тыс формаларын қолдану (тренингтер: «Инклюзивті білім беру: мәні, тәжірибесі, артықшылықтары, тәуекелділігі», «Инклюзивті білім беру: даму жолдары», «Білім беру кеңістігінде инклюзивті үрдістер» «Болашақ дефектологтардың инклюзивті мәдениетін қалыптастыру негіздері», педагогикалық тәжірибе үшін тапсырмалар) және оларды әдістемелік қамтамасыз ету;

5) инклюзивті білім беру ортасының ерекшеліктеріне шартталған, тәжірибелік мәселелердің шешуіне болжайтын білім беру жобалары мен курстық жұмысты іске асыру (психикалық дамуының тежелуімен/назардың жетіспеушілік және гиперактивтік синдромы/естудің бұзылуы/көрудің бұзылуы/тірек-қимыл аппаратының функцияларының бұзылуымен шартталған сабақ мазмұнын және сөйлеу тілінің ауыр бұзылуларымен/білім алуында қиыншылықтарымен баланың қосылуын ескере отырып дефектолог жұмысындағы әдістемелік тәсілдерін бейімдеу; ЕББ білім алушылар үшін жеке даму программасын құру және т.б.).

Болашақ дефектологтардың инклюзивті дайындығын қалыптастыратын педагогикалық моделін жүзеге асыру механизмі педагогикалық метапән құзыреттілік-контекстік технологиялар болып табылады, оны енгізгенде педагогикалық модельдің сатыларының мазмұнын нақтылайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года // <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> Дата доступа – 28.10.2010 г.

2 Пер Ч. Гюнваль От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. – 2006. – №2. – С.73-78.

3 Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астрахань, 2008. – 22 с.

4 Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. – Минск: ВИВШ, 2009. – 336 с.
УДК: 37.043

МРНТИ:15.41.39

Г.С. Саудабаева¹, А.М. Қожан²

¹д.п.н., ассоциированный профессор КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

²магистр, Казахская академия спорта и туризма,
г. Алматы, Казахстан

ФЕНОМЕН КОНФЛИКТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация

В данной статье освещена проблема конфликта. Рассмотрен конфликт как один из основных вопросов в современном мире. Уделено внимание феномену конфликта в психолого-педагогических исследованиях.

Все мы осознаём, что человеческая жизнь в современном социуме сложна и полна противоречивых моментов, которые, как правило, могут привести к различным столкновениям. Конфликты захватывают не только отдельных людей, но и малые и большие социальные группы. В статье представлен содержательный анализ психологической литературы на тему конфликта. История человеческой цивилизации отражает разные виды конфликтов. Первые конфликты захватывали целые континенты, десятки стран и народов. Другие втягивали большие и малые социальные группы. Третьи возникали в отношениях между отдельными людьми. С давних пор люди стараются решить возникающие противоречия. Стремятся к бесконфликтному обществу. На протяжении тысячелетий лучшие умы человечества формировали теоретические модели общества без конфликта. Имело место попытка воплотить эти модели в реальной жизни. В ходе анализа научной литературы выяснилось, что ученые в своих исследованиях исходили из логики понятийной схемы описания конфликта. Нами было отмечено, что основной вклад в изучение феномена конфликта внесли психологи, социологи, политологи и, в определённой степени, педагоги. Отмечены стадии и виды противоречий. Как нам известно, противоречия превращаются в конфликты тогда, когда начинают действовать силы. Это конкретные люди, группы, социальные слои, государства. Анализируя научную литературу по проблеме конфликта, мы отмечаем, что идёт накопление экспериментального материала, а также теоретических разработок, к которым относится и проблема дефиниции конфликта. Методы диагностики и исследования конфликтов являются ключевой проблемой ученых. Изучение этой проблемы обеспечит успех ее решения.

Ключевые слова: конфликт, психолого-педагогические исследования, столкновение, противоречия, классификация конфликтов, феномен конфликта

Г.С. Саудабаева¹, А.М. Қожан²

¹п.ғ.д., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

²магистр, Қазақ спорт және туризм академиясы,
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ ҚАҚТЫҒЫСТАР ФЕНОМЕНІ

Аңдатпа

Бұл мақала қақтығыстың маңыздылығын көрсетеді. қақтығыс қазіргі әлемдегі басты мәселелердің бірі болып табылады. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде қақтығыс феноменіне назар аударылады. Біз қазіргі қоғамдағы адамның өмірі күрделі және даулы сәттерге толы екенін түсінеміз. Әдетте, бұл әртүрлі қақтығыстарға әкелуі мүмкін. Жанжалдар тек жеке тұлғалар ғана емес, сондай-ақ шағын және ірі әлеуметтік топтар арқылы жүргізіледі.

Мұнда психологиялық әдебиеттердің аз елеулі талдауы көрсетіледі. Адамзат өркениетінің тарихы әртүрлі қақтығыстарды көрсетеді. Бірінші қақтығыстар бүкіл құрлықтарға, ондаған елдер мен халықтарға қатысты

болды. Екіншілері ірі және шағын әлеуметтік топтарды қатыстырды. Үшіншісі адамдар арасында болды. Адамдар туындаған қайшылықтарды ұзақ уақыт бойы шешуге тырысуда. Олар жанжалсыз қоғамға ұмтылады. Мыңдаған жылдар бойы адамзаттың ең биік кемеңгерлері жанжалсыз қоғамның теориялық моделін қалыптастырды. Осы модельдерді нақты өмірде іске асыру әрекеттері жасалды. Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында ғалымдар тұжырымдамалық схеманың логикасынан, қақтығыс сипаттамасынан өтті. Біз қақтығыстың феноменін зерттеуге негізгі үлес психологтар, әлеуметтанушылар, саясаттанушылар және белгілі бір дәрежеде мұғалімдер жасайтынын атап өттік. Қарама-қайшылықтың кезеңдері мен түрлері белгіленеді. Белгілі болғандай, қарама-қайшылықтар күштер әрекет ете бастағанда қақтығыстарға айналады. Бұл нақты адамдар, топтар, әлеуметтік топтар, мемлекеттер. Жанжалға қатысты ғылыми әдебиеттерді талдай отырып, біз қақтығыстың анықталуына байланысты эксперименталды материалдардың жинақталуы және теориялық әзірлемелер бар екенін атап өтеміз. Диагностика және жанжалдарды зерттеу әдістері ғалымдар үшін маңызды мәселе болып табылады. Шешімі оларды зерттеуде табысты болуды қамтамасыз етеді. Жанжал проблемасын зерттеу перспективалары жанжалды жағдайды таңдауға байланысты.

Түйін сөздер: жанжал, психологиялық және педагогикалық зерттеулер, қақтығыстар, қайшылықтар, жанжалдардың жіктелуі, жанжал құбылысы

G.S. Saudabayeva¹, A.M. Kozhan²

*¹doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty city, Republic of Kazakhstan*

*²master of pedagogical and psychological sciences, Kazakh academy of sport and tourism,
Almaty city, Republic of Kazakhstan*

THE PHENOMENON OF CONFLICT IN PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract

This article highlights the problem of conflict. The conflict is considered as one of the main issues in the modern world. Attention is paid to the phenomenon of conflict in psychological and pedagogical studies. We all realize that human life in a modern society is complex and full of contradictory moments. Which as a rule can lead to various collisions. Conflicts are spent not only by individuals, but also by small and large social groups. It reflects a minor, meaningful analysis of psychological literature. The history of human civilization reflects different types of conflicts. The first conflicts involved entire continents, dozens of countries and peoples. The second involved large and small social groups. Still others were between individuals. For a long time people have been trying to solve the arising contradictions. For a long time people have been trying to solve the arising contradictions. They strive for a conflict-free society. For millennia, the best minds of mankind have formed theoretical models of society without conflict. There have been attempts to implement these models in real life. During the analysis of the scientific literature, scientists proceeded from the logic of the conceptual scheme, the description of the conflict. We noted that the main contribution to the study of the phenomenon of conflict was made by psychologists, sociologists, political scientists and, to a certain extent, teachers. Stages and types of contradiction are marked. As we know, contradictions turn into conflicts when the forces begin to act. These are specific people, groups, social strata, states. Analyzing the scientific literature on the conflict, we note that there is an accumulation of experimental material, as well as theoretical developments, which relate to the problem of the definition of conflict. Methods of diagnostics are a key problem for scientists. The decision of which ensures success in their study. Prospects for studying the problem of conflict depends on the choice of a conflict situation.

Keywords: conflict, psychological and pedagogical studies, collision, contradictions, classification of conflicts, conflict phenomenon

При более содержательном анализе психологической литературы было выяснено, что авторы исходили из логики понятийной схемы описания конфликта. Данный подход был предложен Л.А. Петровской. Ею были выделены четыре основных категориальных группы: структура конфликта, его динамика, функции и типология.

Анцуповым А.Я. и Шипиловым А.И. были предложены сначала семь, а затем одиннадцать групп понятий в психологическом анализе конфликта. К ним относятся: сущность конфликта, его генезис, эволюция конфликта, классификация, структура, динамика, функции, информация о конфликте, предупреждение, разрешение конфликта и методы исследования конфликта.

В психологии пока нет общепризнанного определения конфликта и классификации. Само слово

«conflictus» в переводе с латинского означает столкновение. Вопрос, что именно сталкивается, решается совершенно по-разному у разных авторов и зависит от общей методологической ориентации исследователя. Приверженцы психодинамических концептуальных схем определяют конфликт как одновременную актуализацию двух и более мотивов, побуждений. Бихевиористски ориентированные исследователи утверждают, что о конфликте можно говорить только тогда, когда имеются альтернативные возможности реагирования. С точки зрения когнитивной психологии, в конфликте сталкиваются идеи, желания, цели, ценности – словом, феномены сознания. В самом деле, ведь за тремя названными парадигмами легко угадываются три фундаментальные для развития современной психологии категории – мотив, действие и образ, – которые в идеале должны органически сочетаться в каждой конкретной ситуации.

С позиции диалектического материализма конфликт представляет собой высшую стадию развития противоречий, стадию, непосредственно предшествующую их разрешению. В связи с этим, возникает необходимость конкретизировать само понятие противоречия и определить виды противоречий между людьми, выделить противоречия, приводящие к конфликтам. Очевидно, что противоречивыми могут быть цели, потребности, интересы, ценности, мотивы, установки, взгляды. Так, например, известный польский социолог Я.Щепаньский пишет: «Конфликт – это столкновение, вызванное противоречиями установок, целей и способов действия по отношению к конкретному предмету или ситуации. Говорят, также о противоречии интересов, точек зрения ожиданий и действий при конфликте. Нетрудно заметить, что в качестве источника конфликта выступают самые разнообразные виды противоречий.

Противоречия – это необходимые, но недостаточные условия конфликта. Противоречия превращаются в конфликт тогда, когда начинают действовать силы, являющиеся его носителями: конкретные люди, группы, социальные слои, государства. В соответствии с этим, в психологии выделяют три разновидности конфликта: социальный, социально-психологический и психологический.

По мнению Р.Дарендорфа, социальный конфликт – это «любое соотношение элементов, которому присущи объективные или субъективные противоположности. Конфликт называется социальным, если его можно вывести из структуры социальных единиц, то есть, если он не индивидуален».

В отечественной литературе наиболее полное определение социального конфликта дал Е.М. Бабосов: «Конфликт социальный – это предельный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей, обусловленном противоположностью или существенными различием интересов, целей, тенденций развития. Конфликт социальный складывается и разрешается в конкретной социальной ситуации в связи с возникновением требующей разрешения социальной проблемы. Он имеет вполне определенные причины своих социальных носителей, обладает функциями, длительностью и степенью остроты» [1].

По мнению Н.В. Гришиной, социально-психологический конфликт можно рассматривать как возникающее и протекающее в сфере общения столкновение, вызванное противоречивыми целями, способами поведения, установками людей, в условиях их стремления к достижению каких-либо целей. Социально-психологический конфликт как один из видов конфликта сохраняет его родовой признак – резкое обострение противоречия. Специфика данного противоречия в том, что оно возникает, протекает и разрешается в сфере непосредственного общения людей. Именно это позволяет отличить социально-психологический конфликт от социального и психологического. Таким образом, социально-психологический конфликт – это резкое обострение противоречий, возникающих, протекающих и разрешающихся в сфере непосредственного общения людей. Среди существенных же черт конфликта выделяют: наличие противоречия между субъектами, их противодействие, негативные эмоции по отношению друг к другу.

Психология анализирует конфликты: внутриличностные, межличностные, межгрупповые, ищет способы разрешения конфликтов, управления ими. Рассматривает вопросы прикладного характера: как конструктивно вести себя в конфликтной ситуации, как разрешать конфликты на учебе, дома, на работе и отдыхе.

Среди причин конфликтов выделяют субъективные и объективные. Для психологов наиболее интересны субъективные причины. Что касается проблемы эволюции конфликта, то она была уже поставлена одним из авторов книги «Конфликтология: учебник для вузов», авторами которой были Анцупов А.Я. и Шипилов А.И.

Наличие большого количества общих и частных классификаций конфликта говорит о том, что их может быть столько, сколько различных сторон выявляет в нем психология. К признакам, по

которым определяются различные виды типологий, относятся: объект конфликта, особенности сторон, длительность, функции, формы проявления, тип отношений, последствия и многое другое.

К структурным компонентам конфликта относят объект и предмет конфликта, личности оппонентов, ситуацию в стране, регионе, месте жительства, условий работы и жизни человека, обстановку социального взаимодействия, а также потребности, интересы, цели оппонентов и конфликтное взаимодействие,

В динамике конфликтов в основном выделяются следующие этапы: возникновение объективной ситуации; ее осознание как конфликтной; инцидент или собственно конфликт; разрешение конфликта; после конфликтная ситуация.

Конфликт имеет две функции: конструктивную и деструктивную. Обычно конфликт несет в себе и ту, и другую функцию, поэтому его оценивают по преобладающему началу. Функциональность конфликта может изменяться по мере своего развития.

Информация о конфликте представлена, в основном, в виде информационной модели конфликтной ситуации, которая имеется у каждой из участвующих сторон, информационного обмена оппонентов и информационной среды, в которой протекает конфликт.

Предупреждение конфликта – это создание объективных условий и субъективных предпосылок, способствующих разрешению предконфликтных ситуаций неконфликтными способами.

Разрешение конфликта предполагает конструктивное саморазрешение человеком его конфликтов, также умение руководителей разрешать конфликты у подчиненных.

Методы диагностики и исследования конфликтов являются ключевой проблемой, решение которой обеспечивает успех в их изучении. Анализ литературы показал, что для этого используются практически все методы психологии, а именно: лабораторные эксперименты, ретроспективные и бланковые методики и тесты. Перспективы изучения проблемы конфликта зависят от выбора в качестве единицы их анализа той или иной конфликтной ситуации.

В целом можно утверждать, что в период с 30-х до середины 70-х годов все виды психологических исследований носили фрагментарный характер. Для этого периода было характерно отсутствие обобщающей работы, так необходимой для формирования методологической и теоретической базы изучения феномена конфликта. Во второй половине 70-х годов были предприняты первые попытки теоретического осмысления накопившейся, экспериментальным путем, информации. Была предложена понятийная схема психологического анализа проблемы конфликта. Уже к середине 80-х годов были сформированы три подхода к изучению данного феномена: организационный, деятельностный и личностный. На рубеже 80-90-х годов стала необходимость междисциплинарного изучения конфликта.

Каждый человек на протяжении всей жизни неоднократно сталкивается с конфликтами разного рода. Конфликты возникают почти во всех сферах человеческой жизни.

Выше были упомянуты многие попытки ученых-исследователей упорядочить разнообразие определения проблемы конфликта. Это по-настоящему не простая задача, ведь, как говорил Ф.Е. Василюк, «если задаться целью найти дефиницию, которая не противоречила бы ни одному из имеющих взглядов на конфликт, она звучала бы абсолютно без содержания: конфликт – это столкновение чего-то с чем-то» [2].

Анализируя литературу по проблеме конфликта, необходимо отметить, что идет накопление не только экспериментального материала, но и теоретических разработок, к которым относится и проблема дефиниции конфликта.

Понятие конфликта очень широко употребляется в разнообразной научной литературе как в философии, психологии, социологии, педагогике, так и во многих других и трактуется достаточно широко.

Существует множество определений термина «конфликт». Мак и Снайдер в 60-е годы указывали, что понятие «конфликт» в том виде, в котором обычно употребляется, является «резиновым» понятием, которое можно «растягивать» в зависимости от наших желаний – «конфликт в самом широком смысле включает все, начиная с войны и кончая выбором между разными видами того или иного продукта деятельности».

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают следующее определение: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [3]. Позднее А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов приводят следующее определение: конфликт – это «наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьба подструктур

личности» [4].

«Психологический словарь» определяет конфликт как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [5]. При этом в качестве его форм выделяются внутриличностные, межличностные и межгрупповые конфликты.

Интерес к противоречиям в процессе воспитания детей начал формироваться в отечественной педагогике в 20-30-е годы. Он нашел проявление в исследованиях Л.С. Выготского, А.С. Заслужного и других ученых-исследователей. В педагогических трудах того времени сначала рассматривались общие вопросы трудного детства без акцентирования на проблеме конфликта.

В 1964 г. появилась статья Б.Т. Лихачева «О конфликте в детском коллективе», где автор анализирует причины конфликтов среди детей и позиции педагога по отношению к ним. В журнале «Воспитание школьников» в этот период обсуждались причины конфликтов в школьных коллективах.

В середине 70-х годов интерес педагогов к феномену конфликта возрос, но в последующие годы эта тенденция так и не получила своего развития в исследовании. Для второй половины 80-х годов было характерно увеличение ежегодного количества работ по данной тематике.

В настоящее время большое внимание в педагогике уделяется изучению следующих вопросов:

- Конфликты в коллективах школьников, пути их предупреждения и разрешения. Ряд авторов рассматривают конфликт как средство выявления и формирования нравственной зрелости подростков (В.М. Афонько, Е.А. Тимоховец).

- Сущность конфликтов их причины в педагогическом коллективах – как между учителями, так и между директором учебного заведения и его подчиненными, а также между учителем и учащимися (Б.С. Алишев, Т.А. Чистяков). Разработаны и апробированы варианты создания в школах конфликтологических служб (С.В. Баныкина).

- Анализ педагогических условий профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в звене «учитель-родитель» (Ш.М. Дундуа).

- Исследования подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Г.М. Болтунова).

- Разработка основ педагогического управления организационными конфликтами (Е.Е. Тонков) [6].

Феномен конфликта также изучается в военной педагогике, педагогике семейного воспитания и во многих других направлениях. Чтобы правильно разрешить конфликт, весьма полезно знать, что такое конфликт, как он разворачивается, через какие фазы проходит и какие пути их разрешения существуют. Далее мы более конкретно изучим особенности конфликтов в детском коллективе и возможные пути их преодоления.

Список использованной литературы:

- 1 Леонов Н.И. Конфликтология: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института.
- 2 Василюк. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
- 3 Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – С.8.
- 4 Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
- 5 Психологический словарь. – 1983. – С.161.
- 6 Смирнов А.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. – М., 2003. – 508 с.

УДК: 376,3
МРНТИ: 14.29.27

З.Н. Бекбаева¹, С.Т. Булабаева², А.Ж. Айдаркулова³

¹п.ғ.к., аға оқытушы, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

²Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ

³«5В010500 – Дефектология» мамандығы, сурдопедагогика мамандандырылуының 3 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

ДОЛИНГВАЛЬДІ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада долингвальды кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдау ерекшеліктері қарастырылған. Өзекті мәселе ретінде аталмыш балалардың сөйлеу тілін дамыту үшін оңтайлы жағдай туғызу қажеттілігі туралы айтылған.

Түйін сөздер: кохлеарлық имплантация, долингвальды кезең, естіп қабылдауы

З.Н. Бекбаева¹, С.Т. Булабаева², А.Ж. Айдаркулова³

¹к.п.н., старший преподаватель института педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», КазНПУ имени Абая

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

³студентка 3 курса специальности «5В010500 – Дефектология», специализация сурдопедагогика, КазНПУ имени Абая

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЬМИ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В ДОЛИНГВАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются особенности слухоречевого восприятия устной речи детьми с кохлеарным имплантом в долингвальный период. Актуализируется вопрос создания продуктивной речевой среды, необходимых условий для успешного речевого развития таких детей.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, долингвальный период, слуховое восприятие

Z.N. Bekbaeva¹, S.T. Bulabayeva², A.Zh. Aйдarkulova³

¹candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

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

³student of 3th course, «5B010500 – Defectology», specialization of the surdopedagogy, Abay Kazakh National Pedagogical University

PECULIARITIES OF THE HEARING PERCEPTION OF ORAL SPEECH CHILDREN WITH PRE-LINGUAL COCHLEARLY IMPLANTED

Summary

This article discusses the features hearing perception of oral speech of cochlearly implanted children at pre-lingual period. The issue of creating a productive speech environment, the necessary conditions for the successful speech development of such children, is being actualized.

Keywords: cochlear implantation, pre-lingual period, auditory perception

Қазіргі заманғы ғылымның дамуын ескерер болсақ, есту қабілеті зақымдалған тұлғаларды топтастырудың басқа да жолдарын қарастырған жөн. Олар медицинаның, техниканың және компьютерлік технологиялардың дамуымен байланысты болып келеді. Оларға кохлеарлы имплантацияны және верботональды әдісті жатқызуға болады.

Кохлеарлы имплантация – ішкі құлаққа жасалатын операция. Кохлеарлық имплант бұл есту аппараттары нәтижесіз, мүлдем естімейтін не есту қабілеті ауыр зақымданған адамдарға көмек ретінде қолданылатын медициналық құрал болып табылады. Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауын дамытудың тиімділігіне бірнеше этиологиялық факторлар әсер етеді, (1995 жылы 15-17 мамырда Америкада өткен конференция «Балалар мен ересектерге арналған кохлеарлы имплантацияны дамыту») соның ішінде естімеушіліктің жалғасуы және естімеушіліктің басталу уақыты негізгі болып табылады. Сондай-ақ ресейлік (Л.В. Андреева, И.В. Королева, В.И. Пудов) және шетелдік (М.М. Baptista, А.С. Bell, L.Birkenshaw-Fleming, J.A. Mohammed, С.Flexer, E.Garcia және т.б.) есту қабілетінің жоғалту уақыты, сөйлеу тілінің жағдайы, кохлеарлы имплантация жасайтын кездегі естіп сөйлеу тілін қабылдау ерекшелігіне байланысты балаларды келесі топтарға бөледі:

1. Долингвальді имплантталған балалар.
2. Прелингвальді имплантталған балалар.
3. Постлингвальды балалар.

Долингвальді имплантталған балалар – бұлар туғаннан естімей қалған және сөйлеу тілі қалыптасқанға дейінгі есту қабілетін жоғалтқан балалар жатады. Бұл топқа жататын балалар арасында белгілі бір айырмашылық бар. Біріншіден, КИ жасаған уақытқа байланысты (ерте жаста, мектепке дейінгі жаста, мектеп жасында). Екіншіден, баланың ерте жасында сөйлеу тілінің қалыптасуына қолайлы жағдайдың жасалуы яғни есту аппаратын қолдану және ерте педагогикалық көмек көрсету болып табылады.

Кей балаларда дамудың ерте жасында-ақ, вокализацияға қарым-қатынас символы ретінде сүйену, көз контактісін ұстау, дыбыстық реакция кезінде кезектілікті сақтау сияқты сөйлеу тілінің даму белгілері ерекше байқалады. Бірақ бұл белгілер есту бұзылысын аңғара салысымен есту аппаратын тағып, ерте педагогикалық көмек көрсетілген балаларда ғана байқалады. Қарым-қатынастың дамуының осындай бастапқы белгілері жоқ басқа балаларда қатынас жасауға еш қатысы жоқ қозғалыс-дыбыстық реакциялары байқалады. Сонымен қатар оларда шынайы жесттер пайда болады, нәтижесінде ойлау әрекетінің сипаты өзгереді. Соңында барлық балаларда естіп сөйлеу тілін қабылдау мен сөйлеудің дыбыс айту жағын дамытуды реабилитациялау кезеңінің ұзақтығы әр түрлі болады.

КИ процессорын іске қосып түзеткен соң, баланың есту табалдырығы 25-40 ДБ, демек, I деңгейдегі нашар естушілікке сай келеді. Егер баланың қосымша ауытқулары жоқ болса, қалыпты дамып келе жатқан баланың қатарына кіреді. Ол айтқан сөздерді жақсы түсінеді, сәл кешеуілдеп болса да, фразалық сөйлеуі дамиды түседі. Дауысы анық, жарқын және мәнері қалыпты болып келеді. Бұндай балалардың есту қабілеті зақымдалғанын кейде байқамай, көбіне балабақшаның арнайы топтарына барады. Түзету жұмысының арқасында бұл балалардың ауызша сөйлеу тілі қалыпқа келіп, кейін жалпы білім беретін мектепте оқып, оны да жақсы бітіріп шығуы мүмкін. Тек аз ғана ана тілінің грамматикасынан қиналуы ықтимал.

КИ процессорын іске қосып түзеткеннен кейін, балаларды тыныш салдырмен шығатын және сыбырлап айтылған дыбыстарға (4-6 метрден [с], [ш], [ц] дыбыстарын) шартты реакциясын қалыптастырамыз. Бірақ, өте тыныш жерде өзінің атын да ажырата алмайды және қоршаған орта дыбыстарын танымайды. 1-3 ай өткен соң, қоршаған орта дыбыстарына назар аудара бастайды және естіген сөзін қайталауы мүмкін. Баланың назарын, қызығушылығын қоршаған дыбыстарға аудару жұмысы 2-3 ай бойы мақсатты бағытталған түрде жүруі керек. Бала өз бетімен қоршаған дыбыстарға назарын аударып, таныс дыбыстарды білгенше жалғасады.

Кохлеарлы имплантталған балалар әртүрлі дыбыстарды ести бастайды, бірақ бастапқы кезде олардың мағынасын түсінбейді. Мектепке дейінгі бала кейбір сөздерді заттық мағынасымен сәйкестендіруді тез үйреніп алуы мүмкін, бірақ сөйлеуді түсінбейді. Себебі, оның жадында сөздердің мағынасы, олардың өзгеруі мен сөйлемдерде байланысуы жайлы ақпараттар жоқ немесе өте аз.

Есту аппараттын таққан естімейтін балаға қарағанда, кохлеарлы имплантталған баланың есту дағдылары спонтанды тез дамып, сосын айтқан сөзді түсінуі және өзінің сөйлеуі тез дамиды. Спонтанды дамуы деп, біз балаға сөздер мен грамматикалық ережелерді мақсатты бағыттап оқытпай-ақ, қоршаған адамдардың сөздерін ести жүре, өз бетімен үйреніп алуын айтамыз.

КИ бала дыбыстар мен сөздерді дыбыстық сигнал ретінде есту арқылы тез талдайды, ал сөздерді лингвистикалық сигнал ретінде талдау үрдісі баяу қалыптасады. Сонымен қатар, сөздердің есту бейнесі мен оның мағынасы арасындағы байланыстың қалыптасуы да осыған жатады. Яғни бас ми қабығының есту орталықтарының дамуының және осы орталықтардың көру және қозғалыс орталықтарымен байланысы қалыптасуының бұзылғанын көрсетеді.

Есту орталықтары ми қабығының түрлі орталықтары арасында анатомиялық (нейрондық деңгейде) және функционалдық байланыстар қалыптасады. КИ балаларда көрнекі-бейнелік ойлау процесі көру және есту бейнелері арасындағы байланыстарда қалыптасады. Есту орталықтарына дыбыстық сигналдардың, көру орталықтарына көру сигналдарының бір уақытта келуі арқылы жүзеге асады. Бала тілдік емес (сылдырмақтың, барабанның, сыбызғының) дыбыстарын естиді, оны көреді және қолымен ұстайды дауысын шығарып өзі ойнайды. Бала дауыстарды көру арқылы алған бейнелерімен және тактильді-вибрациялық сезімдерімен байланыстырады. Ал кейін, бала сылдырмақты, сыбызғы, барабанды көрмей-ақ, оның даусын естігенде, солар екенін біліп іздейді. Тапқан соң қолына алып, өзі ойнайтын болады. Міне, осылай балада заттың күрделі бірнеше модальды (есту-көру-тактильді) бейнесі қалыптасып, өмір бойына есінде сақталады. Осының бәрі, мидың әртүрлі орталықтары арасындағы байланыстың арқасында болады, есту, көру және сенсомоторлы ақпараттар өңделеді.

Баламен жұмыс жүргізу барысында сөзбен де дәл осылай жүреді. Анасы баласына ойыншық күшікті бере отырып, «аф-аф» деп атайды. Ойыншықтың көру – тактильді бейнесіне, оның белгісі – сөз қосылады, оны бала есту арқылы есте сақтап қалады, кейін анасының артикуляциясына қарап, еліктеп өзі сол сөзді айта бастайды. Басында баланың айтқаны ересектің сөзіне мүлдем ұқсамайды. Бірақ, кейін көп қайталағанның арқасында артикуляциясы нақтыланып, естіген сөзіне ұқсатып айтады. Осы кезде баланың миында есту-сөйлеу және сөйлеу-қозғалыс орталықтары арасында байланыс біртіндеп қалыптаса бастайды.

Кохлеарлы имплантталған балаларды бақылау нәтижесінде олардың ауызша сөйлеу тілдерінде мынадай қателіктер болатыны анықталды:

1. Дыбысталуы мен айтылуы ұқсас дыбыстарды өз сөйлеуінде шатастыруы байқалады («балық» орнына «палық», «сағат» орнына «зағат», т.б.) көбінесе, қатаң және ұяң жұп дыбыстарды шатастырады.

2. Сөздің дыбыстық-буындық құрамының бұзылуы, дыбыстарды немесе буындарды тастап кету, сөздің аяғын айтпау, дыбыстар мен буындарды алмастырып қою. Бұндай қателіктер көбінесе, ұзын сөздер мен дыбыстық-буындық құрамы күрделі сөздерді айтқанда («қауын» орнына «қан», т.б.)

кездеседі. Буындар мен дыбыстарды сөздерде алмастыруы сөйлеу қозғалыс және сөйлеу есту анализаторларының өзара әрекеттестіктерінің бұзылуы салдарынан болады. Сөйлеудің бұндай бұзылысы баланың сөзін түсініксіз етеді.

3. Лексика-грамматикалық категорияларды қолданудың бұзылысы:

- жұрнақтар мен жалғауларды мүлде қолданбау («терезе алдында гүл тұр», «үй(ге) бар»);
- Сан есіммен зат есімнің сәйкес келмеуі (үш үстелдер, алты орындықтар);
- Септік және көптік жалғауларды шатастыру («Айналар кітабы», «Үймен бар»).

4. Сөйлем құраудағы қателіктер: тұрлаулы немесе тұрлаусыз мүшелерді тастап кету («Алмас ... ұстады», «...шаңғы тепті»).

Ерте естімей қалған мектепке дейінгі кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілінің дамуы үшін, көптеген факторлардың әсер ететінін анықталған. Бірақ, ауызша сөйлеудің дамуының сензитивті кезеңінің өтіп кеткенін ескеру керек. Сондықтан да кохлеарлы имплантталған балалардың ауызша сөйлеуінің дамуын бағалау кезінде, балада бар сөйлеу дағдыларының даму деңгейін маңызды көрсеткіш ретінде пайдалану керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Андреева Л.В. Сурдопедагогика. – М., 2005.
- 2 Королева И.В. «Помощь детям с нарушением слуха».
- 3 Таварткиладзе Г.А. Кохлеарная имплантация: Учеб. пособие. – М., 2000.
- 4 Миронова Э.В., Таварткиладзе Г.А. К вопросу о кандидатах для кохлеарной имплантации в России // Современные проблемы физиологии и патологии слуха. – М., 2001.
- 5 Показания к кохлеарной имплантации // Составители Г.А. Таварткиладзе и др. – М., 1995.

УДК 35.013

МРНТИ:14.01.11

Raisa Karsybayeva¹, Raisa Izmagambetova²

¹candidate of pedagogical sciences, assistant professor, e-mail: raisa.k.63@mail.ru

²master of Pedagogical Sciences, teacher, e-mail: izmagambetova1988@mail.ru

*Faculty of Pedagogy and Psychology,
Kazakh state women's teacher training university*

INNOVATIONS IN EDUCATION: ESSENCE AND SOCIAL ASPECTS

Abstract

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

Keywords: an innovation, conservative type, declarative type, varying type, progressive type, possessed type

Р.К. Қарсыбаева¹, Р.К. Измагамбетова²

¹п.ғ.к., Педагогика және психология факультеті, e-mail: raisa.k.63@mail.ru

²п.ғ.м., оқытушы, e-mail: izmagambetova1988@mail.ru
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР: МӘНІ МЕН АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

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

Түйін сөздер: инновация, ақпараттық технология, техника, жүйе, оқыту әдістемесі, педагогика

Р.К. Карсыбаева¹, Р.К. Измагамбетова²

¹к.п.н., Факультет педагогика и психологии, e-mail: raisa.k.63@mail.ru

²магистр педагогических наук, преподаватель, e-mail: izmagambetova1988@mail.ru
Казахский государственный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

НАУКА И ИННОВАЦИИ КАК ОСНОВА НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы инновации в высших учебных заведениях и вопросы инновационной деятельности. Рассматривается возможность для поднятия уровня инновационных знаний. Изучается система в отрасли образования и рассматриваются вопросы о том, что происходит знаменательного во внедрении всемирного пространства знаний. На современном этапе развития казахского общества в свете реализации «Стандартов второго поколения» в образовании, актуальной задачей становится необходимость оптимизации образования, его совершенствование. Одним из эффективных путей решения этих проблем является процесс инновации в образовании, который в первую очередь связан с совершенствованием технических средств коммуникаций, что приводит к значительному прогрессу в информационном обмене ученик-учитель. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования.

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

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

One of the effective ways to solve these problems is informatization of education. Improving the

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

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

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

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

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

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

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

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

Education is the way and form of the formation of the holistic person. The essence and purpose of the new education is the actual development of the general, generic abilities of human, his or her mastering of universal ways of activity and thinking. The modern concept of "education" is associated with the interpretation of such terms as "education", "upbringing", "training", "development". However, before the word "education" became associated with enlightenment, it had a wider sound. Dictionary meanings consider

the term "education", as a noun from the verb "to form" in the sense of "creating," "forming," or "developing" something new. Creating new is an innovation. [4, 250 p.].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- innovators who believe that the new is good already because it is new – 6,7%;
- foremost, who believe that innovations need to be introduced as soon as they appear in pedagogical reality – 44,7%;
- moderate, because they do not aspire to be the first, but they do not want to be the last, and start to develop a new one only when it has already been received by a significant part of colleagues – 17,7%;
- the penultimate, more doubt than believe in the new, and perceive it only after the public opinion of the overwhelming majority positively reacts to the innovation – 8,%;
- the latter, acting on the principle "let the latter be better, but we need to make sure that we are doing the right thing" – 22,7% [12, 358 p.].

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

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

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

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

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

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

In our opinion, for the successful implementation of the innovation process, a management style is appropriate, which does not suppress the creative initiative of teachers by the command directives, but, on the contrary, stimulating employees to independent work, "pushing" them to self-determination of future tasks. As a result, a new system of managerial thinking and activity is being developed—a system of cooperation and coordination.

References:

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

ӘОЖ:159.9:616.8-0532

МРНТИ: МРНТИ:15.41.39

Н.А. Кудушева¹, С.Т. Булабаева²

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

²Педагогика және психология институты, «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ

НЕВРОЗДЫҢ ПАЙДА БОЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ ГЕНЕЗИСІ

Аңдатпа

Қазіргі кезде клиникалық психологияда невроз мәселесі өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Ол әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-мәдени және әлеуметтік-экономикалық сипаттағы себептерді қамтитыны белгілі. Невроз – адамда болатын психикалық жүйке-жүйесінің өтпелі психогенді, психикалық жарақаттың әсерінен туындайтын және жалпы әл-ауқаттың, көңіл-күйдің тұрақсыздығының және сомата-вегетативтік көріністерінің бұзылуымен қатар жүретін аурулардың тобы. Невроздың бір немесе басқа жағы көлеңкеленген әртүрлі анықтамалары бар. Осы негізде біз мақалада невроз мәселесімен айналысатын танымал шетелдік және отандық ғалымдардың жұмыстарына шолу жасап, невроздың пайда болуы мен түрлері көрсеттік.

Түйін сөздер: невроз, невротикалық бұзылулар, истериялық невроз, үрей неврозы, депрессивті невроз

Н.А. Кудушева¹, С.Т. Булабаева²

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

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

ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕВРОЗА: ЕГО ВИДЫ И ГЕНЕЗИС

Аннотация

В настоящее время проблема невроза в клинической психологии является одним из актуальных вопросов. И нам известно, что он включает социально-психологические, социально-культурные и социально-экономические причины. Неврозы – группа заболеваний, возникающих вследствие воздействия психической травмы и сопровождающихся нарушением общего самочувствия, неустойчивостью настроения и сомато-вегетативными проявлениями. Существуют различные определения неврозов, в которых оттеняется та или иная сторона заболевания. Исходя из этого, в статье мы рассмотрели обзор работ известных зарубежных и отечественных ученых, занимающихся неврозом, показывая происхождение и типы неврозов.

Ключевые слова: неврозы, невротические расстройства, неврастения, истерический невроз, депрессивный невроз

N.A. Kudusheva¹, S.T. Bulabayeva²

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

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

FEATURES OF NEUROSIS: ITS KINDS AND GENESIS

Abstract

Currently, the neurosis problem in clinical psychology is one of the topical issues. And we know that it includes socio-psychological, socio-cultural and socio-economic reasons. Neuroses – a group of diseases that arise due to the impact of mental trauma and accompanied by a violation of general well-being, mood instability and somato-vegetative manifestations. There are various definitions of neuroses, in which one or another side of the disease is shaded. Proceeding from this, in the article we considered a review of the works of famous foreign and domestic scientists dealing with neurosis, showing the origin and types of neuroses.

Keywords: neuroses, neurotic disorders, neurasthenia, hysterical neurosis, depressive neurosis

Невроздың дамуына биологиялық, филогенетикалық және психологиялық факторлар ықпал етеді. Адамның биологиялық тұрғыдан аяқталмаған туындысы ұзақ уақыт бойы дәрменсіздік пен тәуелділіктен өтеді. Бұл дәрменсіздік қауіптің бастапқы жағдайын және объектіні жоғалтудың тиісті қорқынышын тудырады, бұл өз кезегінде адамның сүйіспеншілікке деген қажеттілігін тудырады.

Танымал пікірге қарамастан, Фрейд невроз бұл – нервтердің емес, психиканың, яғни невроздар көзі жүйке жүйесінің жарақаттары немесе функционалдық бұзылыстары емес, мазалы әсерлер мен қайғырулар болып табылады [1]. Сондықтан емдеуге дәрі-дәрмек, массаж және т.б. емес, пациенттің ақыл-ойы мен психикасын түзету арқылы қол жеткізуге болады. Осы идеяға келгенде Фрейд өзінің психотерапиялық тәжірибесіне сүйене отырып, психиканың құрылымы мен жұмыс істеуінің жаңа теориясын дамытты.

Балалар мен жасөспірімдердегі невроздар – жүйке-психикалық патологияның ең көп таралған түрі.

Пайда болған жеке тұлғаның психогендік аурулары ретінде, аффективтік нысандағы невроздар адамдар арасындағы өзара қарым-қатынастың көптеген мәселелерін, әсіресе, адамдар арасындағы

түсіністік пен қарым-қатынасты, өзінің «Менін» іздеуді, өзін-өзі танытудың оңтайлы жолдарын, өзін-өзі растауды, тануды және сүйіспеншілікті көрсетеді [2].

Бастапқыда, невроздар – ең алдымен отбасында бұзылған қарым-қатынас жағдайларында, бірінші кезекте оның өмірінің алғашқы жылдарында бала үшін ең жақын адам болып табылатын анамен эмоционалды бұзылысында байқалынады. Одан кейінгі жылдары баланың әкесімен қарым-қатынасы, егер ол өз балаларының жеке даму мәселелерін уақтылы шеше алмаса, кем дегенде патогендік рөл атқаратыны белгілі. Бұл ретте анасы да, әкесі де көптеген жеке проблемаларды бастан өткерген, олар көбінесе өздері неврозды ауруға шалдыққан болып табылады және балалардың жеке басын, жас ерекшеліктерін есепке алмастан, білім туралы көзқарастардан туындайтын догматикалық сезімге немесе қалыптасқан тәжірибелеріне сүйене отырып жағымсыз қарым-қатынас тудырып жататын болады.

Мұның бәрі невротикалық, психогенді, баланың шығу ауруында ата-анасының отбасыларында жиі кездесетін ата-аналардың жеке мәселелерінің клиникалық және психологиялық көрінісі ретінде қарастыруға негіз береді.

Невроздар – бұл үш ұрпақтың өмірінде қалыптасқан клиникалық және психологиялық феномен – арғы аталар, ата-аналар, және балалар.

Невроз (лат. *neurosis* – жүйке тозуы) – адамда болатын психикалық жүйке-жүйесінің өтпелі психогенді, психикалық жарақаттың әсерінен туындайтын және жалпы әл-ауқаттың, көңіл-күйдің тұрақсыздығының және сомата-вегетативтік көріністерінің бұзылуымен қатар жүретін аурулардың тобы [3].

Аурудың бір немесе басқа жағы көлеңкеленген невроздардың әртүрлі анықтамалары бар. Невроздың патогенетикалық негізделген анықтамасын В.Н. Мясичев берді. 1934 жылдың өзінде-ақ ол невроздың жеке басының бұзылуын, бірінші кезекте, тұлғаның дамуының бұзылуын білдіретінін атап өтті. Психикалық қалыптың нормадан ауытқуын неврозбен байланысты қарастыру байқалады. Балалар мен жасөспірімдердің невроз патогенезінің негізінде дамып келе жатқан жеке адамның қарым-қатынастар жүйесінің деформациясы жататындығы дәлелденген факт болып табылады. Бұл адамды невротикалық дамуға әкеледі, ол В.Н. Мясичевтің невроздар концепциясында біртұтас жүйені құрайтын жеке адамның маңызды қатынастарының бұзылуы деп түсіндіріледі [4]. А.И. Захаров анықтауы бойынша, бала неврозын сәтті емдеу үшін, оның себебін білу керек, ал ол ата-ананың тұлғалық ерекшеліктерімен, қате тәрбиемен, жанұядағы қарым-қатынастың бұзылуымен байланысты болады [5].

Невроз деп жарақаттаушы факторлардың әсері шақырған баланың психикасының қайтымды бұзылыстарын айтады. Неврозда ми торшалары бұзылмайды, тек олардың қалыпты қызметі уақытша ауытқиды. Сол себепті медицинада неврозды функционалдық бұзылыс дейді. Психологтар бала неврозының түп тамыры – отбасында, баланы дұрыс тәрбиелемеуде, оның тұлғасын басып тастауда, бойдан өткерген стресстерде деп көрсетеді. 6 жасқа дейін баланың беті немесе дене бұлшықеті еріксіз жыбырласа, яғни тик болса ата-анасы он маманға көрсетуі тиіс. Бұл невроздың симптомдарының бірі. Егер балада энурез (шыжың, түнде зәр ұстамау) және энкопорез (нәжіс ұстамау) байқалса бала психиатрының кеңесі қажет. Бұл екі құбылыс та невроздың симптомдары болып есептеледі. Кекештену мен еріксіз қимылдар сияқты невроздың белгілері ата-аналарды алаңдатуы керек. Мектеп жасына дейінгі балалардағы невроздың жиі симптомы ұйқының бұзылуы болып табылады. Егер бала кешкі 9-да ұйқыға жатып үйреніп, кенеттен осылай ұйықтай алмаса, бұл оның ұйқысының бұзылғаны. Сондай-ақ балаларда қараңғыдан және оңаша (жалғыз қалудан) қорқу да невроздың симптомдары болып есептеледі. Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы невроз белгілері: эмоционалдық тұрақсыздық, көңіл-күйдің бұзылуы, кесірлікке бейімділік, ызалану, козу және т.б. болып келеді. Невроздың алдын алу үшін отбасында жағымды атмосфераның орнауы тиіс. Балаға зейін салып, оның мінез-құлқындағы өзгерістерді ұдайы аңғару керек. Баладағы жүктемені бақылап, оның шаршамауын, ұйқы, тағамдану, тынығу режимін сақталуын қадағалаған жөн [6].

В.Н. Мясичев тұлғаның ауруына байланысты жүйке- психикалық бұзылулардың санатын түсіндірді, ол адам өзінің шындықты қалай өңдейтіні немесе сезінетіні, оның орны мен тағдыры осы шындықта екендігін айтты. 1939 жылы ол невроздың психогенді ауру екенін түсіндірді, ол адамның сәтсіздікке, иррационалдық жолмен шешілгеніне және оның шындықтың маңызды аспектілеріне қайшы келуіне негізделген, ол қайғырулар және ауыр тәжірибелерді тудырады: өмірлік күрестегі сәтсіздік, қажеттіліктерге қанағаттанбау, мақсаты алмастырылмайтын шығыны. Қайғырулардан шығудың ұтымды және өнімді жолын таба алмай, психикалық және физиологиялық бұзылуға ұшырауы [4].

Қазіргі уақытта жеке адамның психогенді ауруы ретінде невроздық көзқарас (Карвасарский Б.Д.) жалпыға танымал.

Шетелдік әдебиеттерде невроздар әртүрлі қарастырылады: ортодоксальді психоанализде бұл баланың алаңдаушылығын қалыптастыру мен шешумен байланысты (Klein G.) сөзсіз және қажетті даму сәті [6]. Индивидуалды психологияда невроздар ішкі жетіспеушілік сезіміне немесе таралмаған артықшылық сезіміне арналған өтемнің патологиялық түріне жататындығы айтылады (Адлер А.) [7]. Мінез-құлықтағы терапияда невроздар үйрену арқылы «жабысқан» қатал мінез-құлықтың белгілі бір әдеті ретінде анықталады. Невроздар мәселесі бойынша ең ірі шетелдік сарапшы К.Хорни неврозды қорқыныш пен осы қорқыныштан қорғайтын психикалық бұзылыс ретінде анықтайды, сондай-ақ қарама-қарсы үрдістердің жанжалында ымыраға келуге тырысуы деп қарастырады. Невротикалық бұзылулар, осы мәдениеттегі тұлғааралық мінез-құлықта жалпы қабылданған ауытқулар ретінде, өзін-өзі жүзеге асыру үрдісінің (Хорни К.) көрінісі болып табылады [8].

Аурудың неврозбен психогендік сипаты бұл адам үшін маңызды және психикалық (психологиялық) факторлардың әсерінен туындайды және ол үшін маңызды тәжірибе түрінде көрінеді (Мясищев В.Н.). Оларды ішкі немесе невротикалық қақтығыс деп атауға болады (Хорни К.). Неврозбен психотравматикалық жағдайдың арасындағы байланыс оны негізінен қалпына келтіретін көпір ретінде қарастыруға мүмкіндік береді (Мясищев В.Н.). Невротикалық бұзылу негізінен кез келген адамда болуы мүмкін, бірақ оның сипаты мен формасы бірқатар факторлармен анықталады. Бір жағынан, невроздың қалыптасуы адамның жеке қасиеттеріне, тұқым қуалаушылыққа қатысты өзінің төзімділігіне, ағзаның сыртқы және ішкі әсерлерге бейімделу қабілетіне тікелей байланысты. Екінші жағынан, невроздың пайда болуы өткір, уақытша (мысалы, жақын адамның кенеттен қайтыс болуы) немесе ұзақ уақытқа қолайсыз жағдайдың болуы мүмкін (жанұядағы қақтығыстардың шиеленісі, жұмыстағы келеңсіздіктер) болуы мүмкін жарақаттардың сипаты. Дегенмен, кез-келген жағдайда, психогендік жағдай науқас үшін эмоциялық жағынан маңызды болуы керек, белгілі бір өмірлік құндылықты білдіреді. Бұдан басқа, невроздар балалық шақтағы психикалық жарақатқа ұшыраған адамдарда, олар соматикалық аурулармен жиі ауыратын балаларда, қолайсыз отбасылық жағдайларда тәрбиеленушілерде жиі кездеседі.

Невроздар – функционалдық бұзылулар, яғни қайтымды (психикалық зақымданудан кейін немесе емдеу аяқталғаннан кейін біраз уақыттан кейін жоғалып кетеді). Пациенттер психикалық бұзылулар фактісін біледі және олардың жағдайын сыни түрде бағалайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
- 2 Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.
- 3 Буянов М.И. О динамике психоневрологических расстройств // Неврозы у детей и подростков: тезисы докладов всесоюзной конференции. – М., 1986. – С.30-34.
- 4 Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
- 5 Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М., 2000.
- 6 Klein M. *Development de la psychoanalyse*. – Paris, 1969. – 219 с.
- 7 О нервическом характере = *Über den nervösen Charakter* / Под ред. Э.В. Соколова; пер. с нем. И.В. Стефанович. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 388 с.
- 8 Horney K. *Neurosis and human growth*. – New York: Norton, 1950.
- 9 Horney K. *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis*. – N.Y.: Norton, 1966. – 250 p.

УДК: 378.091.12
МРНТИ: 14.29.00

А.А. Тайжан¹, С.К. Кемелханова²

¹ғылыми жетекшісі, мед.ғ.д., профессор, sozba14@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
samal.kemelkhanova@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ОҚЫТУДЫҢ БЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТ- ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТЕРІН ДАМУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада оқытудың белсенді әдістерін қолдану студент-дефектологтардың танымдық белсенділіктерін дамыту құралы ретінде ерекшеліктері ашылған. Студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің жиынтықтары анықталды. Студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің құрылымы, жиынтықтары және деңгейлері талданды. Студенттердің әрекетін белсендендіру бойынша оқытушының әрекеті көрсетілді.

Осылайша, зерттеу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде біз студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін тұрақты танымдық қызығушылық пен мотивті дамытуға бағытталған оқу-танымдық әрекет сипаты мен жағдайда өзінің ерік жігерін мобилдеуге талпыну, олардың қатынасы мазмұнда пайда болатын нәтижелі әрекет ретінде қарастырдық.

Эксперименттің анықтаушы кезеңінің мақсаты оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамыту деңгейін анықтау болып, танымдылық белсенділікті анықтауға арналған бейімделген В.А. Ядов, М.Рокичтің әдістемелері қолданылды. Эксперимент нәтижесінде оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің даму деңгейі салыстырмалы бағаланды.

Анықталған зерттеу нәтижесінде танымдық белсенділіктің мазмұндық-операциялық компоненті, эмоционалды-ерік компоненті, рефлексі-бағалау компонентінің даму ерекшеліктері анықталды.

Түйін сөздер: оқытудың белсенді әдістері, ерекше білім беруді қажет ететін балалар

А.А. Тайжан¹, С.К. Кемелханова²

¹научный руководитель, д.мед.н., профессор, sozba14@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология,
КазНПУ имени Абая, samal.kemelkhanova@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В данной статье раскрываются особенности использования активных методов обучения как средства развития познавательной активности студентов-дефектологов. Определены комплексы познавательной деятельности студентов-дефектологов. Проанализированы структура, комплексы и уровни познавательной активности студентов-дефектологов.

Показаны действия учителя по активизации деятельности студентов.

Таким образом, на основе изучения научной литературы по исследованию мы рассматривали познавательную деятельность студентов-дефектологов как эффективный акт содержания образовательного и познавательного поведения, направленный на развитие познавательного интереса и мотивации, а также

стремление мобилизовать их волю.

Цель констатирующего этапа эксперимента – определить уровень развития познавательной активности студентов-дефектологов с использованием активных методов обучения. Использовались адаптированные методы В.А. Ядова, М.Рокича для определения познавательной активности. В результате эксперимента сравнивался уровень развития познавательной активности студентов-дефектологов с использованием активных методов обучения.

В результате исследования выявлены особенности развития компонентов познавательной активности: контент-оперативная, компонент эмоциональной воли, рефлексивно-специфический компонент.

Ключевые слова: активные методы обучения, дети с особыми образовательными потребностями

Taizhan Aisulu¹, Kemelkhanova Samal²

¹Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor, sozba14@mail.ru

*²2-nd year master student, major in 6M010500 – Defectology, samal.kemelkhanova@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan*

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS BY USING ACTIVE TRAINING METHODS

Abstract

This article reveals the features of the use of active teaching methods as a means of developing the cognitive activity of students. The complexes of cognitive activity of students - defectologists are determined. The structure, complexes and levels of cognitive activity of students-defectologists are analyzed. The action of the teacher on activation of students' activity is shown.

Thus, on the basis of the study of the scientific literature on the study, we considered the cognitive activity of defectology students as an effective act of maintaining educational and cognitive behavior aimed at developing cognitive interest and motivation, as well as the desire to mobilize their will.

The purpose of the ascertaining stage of the experiment is to determine the level of development of cognitive activity of defect students using active teaching methods. We used the adapted methods of V.A. Yadov, M.Rokich for the determination of cognitive activity. As a result of the experiment, the level of development of cognitive activity among defect students was compared with the use of active teaching methods.

As a result of the research, features of development of components of cognitive activity were revealed: content-operational, component of emotional will, reflex-specific component.

Keywords: active teaching methods, children with special educational needs

Қазіргі уақытта өмірлік іс-әрекеттің әр түрлі аймағы мен әр түрлі деңгейінде болып жатқан сипаттың өзгерісі мен тереңдігі, әлеуметтік үдерістің интенсификациясы адамның белсенділігін, оның әлемге және өзіне рефлексиясын ынталандырады. Тұлғаның қасиеті ретінде белсенділік, оның сипаты мен деңгейі, пайда болуы тек қана оның сипатты белгілерін анықтап қоймай, сонымен қатар қайта құрылған іс-әрекеттің қарқындылығы, әрекеттілігін, адамның дамуында үлкен мәнге ие.

Тұлғаның белсенділік феноменінің шынайы мәні зерттеушілердің қызығушылығын барынша нақты мәселеге, білім алушылардың танымдық белсенділігінің дамуына негізделді. К.Д. Ушинский табиғатынан тән танымдық қабілеттілік ретінде адамның белсенділігін қарастырды. Бірақ бұл қабілет тұлғаның танымдық іс-әрекетінде тәжірибелік іске асыруды табу үшін білім, білік және дағдыны саналы және белсенді меңгеруге бағытталған оқушыны өз бетінше шынайы болу талпынысы үшін қажет.

Бұл жалпы педагогикалық жағдай жоғары кәсіби білім беру жүйесі үшін ерекше орынға ие. Қазіргі таңда кәсіби білім беру білім алушыларда жоғары мобилділік, жаңалықты оперативті меңгеру қабілеті, өндірістің өзгерген шартына тез бейімделу, іс-әрекет аймағын өзбетінше таңдау, жауапты шешімді қабылдау мен әрекетті өзіндік реттеуді қамтамасыз етуді жасауға бағытталған болуы қажет. Осымен байланысты тұлғаның белсенділігі оның даму мақсаты ретінде, өзіндік анықтау шарты ретінде, кадрларды кәсіби тұрғыда дайындау мен оқыту нәтижесіне барынша нәтижелі жету құралы ретінде қарастырылуы қажет.

Тұлға білісінділігі мәселесінің мұндай көрінісі шынайы білім беру тәжірибесінде көрініс таппайды. Осы уақытқа дейін жоғары мектеп қатысушылардың белсенді танымдық әрекет тәсілімен жабдықталуына емес, оқытудың ақпараттық түріне бағытталған. Кейде мұғалімдердің өзі қатысушылардың танымдық белсенділігінің даму үдерісін ұйымдастыру әдістемесі мен теориясы аймағында

білімнің жеткіліксіздігін бастан кешіруі мүмкін. Басқаша айтқанда, объективті қарама-қайшылықтар қатары айқын:

- студенттердің тұлғалық ерекшелігінің мәнінің сапалы жаңа сипаты мен оқу орнында білім беру үдерісін құру кезіндегі оларды есепке алудың жоқ болуы арасында;
- тұлғаның танымдық қатынасында белсенділікке қоғамды бағдарлау мен жоғары мектеп білім беру кеңістігіне шынайы тән жағдай арасында;
- білім беру үдерісі барысында тұлғаның танымдық белсенділігінің пайда болуында объективті қажеттілік және оның студенттерде қалыптасуының жоғары деңгейінің жетіспеушілігі арасында;
- студенттердің танымдық белсенділігін даму қажеттілігі мен жоғары мектеп жүйесінде әрекетті механизмінің жоқтығы арасында және т.б.

Жоғары кәсіби мектеп педагогикасының басты міндеті кәсіби іс-әрекетке дербес тұлғаны дайындау болып табылады. Қазіргі кезеңде адамзаттық қоғамды қарқынды түрде ақпараттандыру жағдайында жоғары білімді маман әлемдік ақпараттық кеңістікте еркін бағдарлана алу, стандартты емес кәсіби міндеттерді шығармашылық тұрғыда шешу, кәсіби іс-әрекет үдерісінде өзіндік дамуға қабілетті болуы қажет. Мұндай бағдарлануда бірінші орында қаншалықты ғылыми ақпаратты барынша меңгеру емес, жаңа ғылыми білімді өз бетінше меңгеруі және шығармашылық тұрғыда ойлау біліктілігін қалыптастыру қаншалықты екені алға шығады.

Педагогикалық үдерістің мақсаты студент тұлғасын қалыптастыру, оның қасиеттерін қалыптастыру, яғни кәсіби дайындықтың деңгейі әрекетіне дайындықты қамтамасыз ету және болашаққа кәсіби іс-әрекет болып табылады. Бұл мақсат бірыңғай комплекстік жүйеде студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетін қалыптасу үдерісінде дамыған барлық элементтерді біріктіреді және кәсіби дайындықтың әр кезеңінде мақсатты дамыту логикасын құрады. Тұтас сабақтастықты қамтамасыз ету студенттердің танымдық белсенділік деңгейін дамыту құралының белсенді әдісі оның мазмұнының сабақтастығын анықтауға мүмкіндік береді.

Жоғары мектептің оқу үдерісінде қойылған міндеттерді тәжірибелік шешу студент-дефектологтардың танымдық іс-әрекетін дамыту жолын іздеумен байланысты. И.Ю. Сероусов студент-дефектологтардың танымдық іс-әрекетін дамытуда олардың қызығушылығы, шығармашылығы, дербестігін ынталандыру мақсатымен оқыту құралы, тәсілі, әдісі, формасы, мазмұнын жүзеге асыруға бағытталған мұғалімдердің мақсатты бағытталған іс-әрекетін, сонымен қатар жаңа білімді іздеу мен меңгеруді қарастырады [1].

Жоғары мектепте оқу үдерісі студент-дефектологтар мен оқытушының біріккен іс-әрекеті жағдайында жүреді. Оқу үдерісінде студент педагогикалық басқарудың енжар объектісі ретінде емес, алдыңғы қатарлы білімді жинақтаушы, алдымен айтарлықтай деңгейде өзінің белсенділігін және дербестігін, оқу әрекетінің нәтижесін анықтайтын танымдық іс-әрекет субъектісі ретінде шығады.

Заманауи ақпараттық технологияның, компьютерлік коммуникация және жүйенің жылдам дамуы, олардың жоғары оқу орнында оқу үдерісінде өсуі танымдық белсенділік секілді танымдық іс-әрекеттің сапалы сипаты қалыптастыруға басты белгі жасауға мүмкіндік береді.

Тұлғаның танымдық белсенділігінің әр түрлі құрылымын зерттей келе, біз М.Н. Скаткин жасаған құрылымға басымдылық таныттық, ол ол тек қана ішкі ғана емес (қажеттілік, мотив, қызығушылық, сендіру), сонымен қатар сыртқы аспектілер (мақсат, әрекеттің нысаны, нәтиже) танымдық белсенділігі және оның деңгейімен сипатталады (жаңғырту, интерпретациялық, шығармашылық).

Осы құрылыммен сәйкес студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің жиынтықтары анықталды:

- Мазмұндық-операциялық жиынтық әрекет тәсілі мен білімді нәтижелі меңгеруге талпыну жүзеге асырылатын интеллектуалды біліктілік пен дағды қалыптасатын негізгі білім жүйесі (тірек), оқу тәсілінен тұрады.

- Эмоциялық-ерік жиынтығы білімге деген эмоциялық-сезімдік қатынас тәжірибесін меңгерумен байланысты және мынадай сапаларды қосады: шешім қабылдаушылық, жауапкершілік, оқу-танымдық әрекетке оқушылардың күнделікті қызығушылығы.

- Рефлексті-бағалық жиынтық оқушылардың рефлексия, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалауынан тұрады; өзінің әрекетін нәтижесі мен тәсілін бағалау, талдау, адекватты бақылай алу біліктілігі; білімді меңгерудің өзін-өзі реттеу үдерісінің қажетті шарты болып табылады.

Осылайша, зерттеу мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде біз студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін тұрақты танымдық қызығушылық пен мотивті дамытуға бағытталған оқу-танымдық әрекет сипаты мен жағдайда өзінің ерік жігерін мобилдеуге талпыну,

олардың қатынасы мазмұнда пайда болатын нәтижелі әрекет ретінде қарастырдық.

Біз студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің құрылымын, жиынтықтарын және деңгейлерін талдадық. Бірақ дидактикалық үдерісте тағы бір аспект маңызды, ол студенттердің әрекетін белсендендіру бойынша оқытушының әрекеті:

- мен тәсілін бағалау, талдау, адекватты бақылай алу біліктілігі;
- білімді меңгерудің өзін-өзі реттеу үдерісінің қажетті шарты болып табылады.

Студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің құрылымы оның даму деңгейлерін ажыратуға мүмкіндік берді:

- жоғары немесе шығармашылық деңгей, ситуативті, рефлексияны таныту, оқыту үдерісінде тұрақты қызығушылық, оқу әрекетінің білім, білік, дағдысының қалыптасқандығы;
- орта немесе интерпретациялау деңгейі, студенттер әрқашан рефлексия танытпайды, оқыту үдерісінде тұрақты емес қызығушылық, білім, білік, дағдының болуы;
- төмен немесе жаңғыртушы деңгей, оқу әрекетінде білім, білік, дағдының жоғары емес деңгейде қалыптасуы, жүйелік емес рефлексия, тұрақты қызығушылық және ерік күштің қалыптасқандығымен сипатталады.

Экспериментальды 2 курс (1 топ) пен бақылау тобы 2 курс (2 топ) студенттерінен құралған эксперименттің анықтаушы кезеңінің мақсаты оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамыту деңгейін анықтау болып, танымдылық белсенділікті анықтауға арналған бейімделген В.А. Ядов, М.Рокичтің әдістемелері қолданылды [2].

Жоғарыда қойылған мақсатты жүзеге асыру үшін келесідей әдістер тандалынды және қолданылды:

Үш бағыт бойынша сауалнама жолымен комплексті және кезеңдеп элеуметтік-педагогикалық диагностикалау:

- а) оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытудың мазмұндық-операциялық компонентін анықтау;
- б) студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытудың эмоциялық-ерік компонентін анықтау;
- в) студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытудың рефлексті-бағалау компонентін анықтау.

Эксперимент нәтижесінде оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігінің даму деңгейі салыстырмалы бағаланды:

Эксперименттің анықтаушы кезеңінде сауалнама кезінде (сауалнама А) 56,6% (1 топ) және 48,5% (2 топ) студенттері шығармашылық біліктіліктің дамуында білім беру рөлін жоғары бағалады. Бірақ 43,4% (1 топ) және 51,5% (2 топ) студенттері *танымдық белсенділіктің мазмұндық-операциялық компонентінің дамуын* орта деңгейге жатқызды. Бұл тұлғалық өсу, проффессияны алуды қамтамасыз ететін сай білім, білік, дағдыны меңгеретіндігін көрсетеді. Яғни студенттер шығармашылық біліктіліктің қалыптасуына жеткілікті бағдарланбаған. Сонымен 1 топ және 2 топ студенттерінде осы компоненттің дамуының орта деңгейде деп қорытынды жасауға болады.

Сауалнама кезінде (сауалнама Б) 86,4% (1 топ) және 81% (2 топ) студенттерінде оқу жұмысын орындауда сәттілік оларда жеткен нәтижеге қанағаттану, қуаныш сезімі болады, олар сондықтан бастаған істі аяғына дейін жеткізуге талпынады, тек қана 13,6% (1 топ) және 19% (2 топ) студенттері төмен деңгейде болды, себебі олардың қызығушылығы жағдаяттық, тек қана қызықтылықпен байланысты болады (жаңалықпен байланысты әуесқойлық). Танымдық белсенділігінің дамуының *эмоционалды-ерік компоненті* білімге деген студенттің қатынасын жарқын сипатта екендігін көрсетіп, ол жеткілікті түрде дамығанын көрсетті. Яғни 1 топ студенттерінде осы компонент жоғары деңгейде, ал 2 топ студенттерінде орта деңгейде екендігі анықталды.

Яғни, студенттер сабаққа аса жауапкершілікпен қарамайды, көбіне оқытушы мен ата-ананың күшімен оқиды деп қорытынды шығарсақ болады. Студенттерде танымдық белсенділіктің *рефлексті-бағалау компоненті* 2 курс (1 топ) студенттеріне қарағанда (2 топ) студенттерінің деңгейі анағұрлым төмен деңгейде. орта жалпы білім беру мектепбі оқушыларды релексия мен бағалау біліктілігін, өзінің оқу-танымдық әрекетінің нәтижесін бақылауын дамытуда міндетті назарды аудрамайды. Зерттеу осы компоненттің қалыптасуы 2 топ студенттерінде төмен деңгейде, ал 1 топ студенттерінде орта деңгейде екенін көрсетеді.

Құндылық тізімін тікелей саралауға негізделген бейімделген В.А. Ядов, М.Рокичтің әдістемесі бойынша студенттерді функционалды тестілеуді талдау 2 курс (1 топ) және 2 курс (2 топ) студенттерінде терминалды құндылық шкаласы бойынша тұлғалық-мәнділік құндылық басым екені

айқындалды: денсаулық (бірінші орын), бақытты отбасылық өмір (екінші орын), махаббат (үшінші орын), өзіне сенімділік (төртінші орын). Бостандық, еркіндік секілді (бесінші орын) құндылық жоғары дәрежеде. Екінші жоспарда кәсіби өзін жетілдіру құндылығы шығады (1 топ студенттері алтыншы орында, 2 топ студенттері жетінші орында). Студенттер үшін аз маңыздысы альтруистикалық (1 топ студенттерінде жетінші орын, 2 топ студенттерінде тоғызыншы орын), эстетикалық құндылық (1 топ студенттерінде сегізінші орын, 2 топ студенттерінде жетінші орын) және қоғамдық тану (1 топ студенттерінде тоғызыншы орын, 2 топ студенттерінде жетінші орын) байқалды.

Айтарлықтай төмен мынадай құндылық шығармашылық (1 топ студенттерінде он бесінші орын, 2 топ студенттерінде он жетінші орын). Мұғалім кәсіби көбіне шығармашылық категорияға жатады. Мүмкін себебі біздің қоғамға шығармашыл тұлғаның ұзақ уақыт сұранысқа ие болмауы болып табылады.

Инструменталды құндылық арасында 1 топ және 2 топ студенттерінде басым мынадай жалпы адамзаттық құндылықтар: тәрбиелілік (бірінші орын), адалдық (екінші орын), кішіпейілділік (үшінші орын). Маңыздылығы бойынша екінші өзін-өзі таныту құндылықтары алға шығады: тәуелсіздік (төртінші орын), тұрақты ерік (бесінші орын).

«Кәсібіне интенсивті қатынас субтестін» апробациялау кезінде 2 курс студенттерінде эмоционалды шкалада кәсібіне қатынасы төмен деңгейге жатады және 30% 1 топ студенттерінде, 27% 2 топ студенттерін құрайды, бұл кәсібіне қатынас оны алу қажеттілігіне байланысты және ешқандай моральді қанағаттандыру әкелмейтінін білдіреді. Танымдық шкалада 43,3% 1 топ және 38% 2 топ студенттерінде танымдық даму төмен деңгейде екенін көрсетті, бұл педагогикалық кәсіпке қызығушылық танымдық аймақты аз қозғайтынын білдіреді, студент ақпаратты оқыту мен тәрбиелей бойынша әдебиет көздерінен емес, басқа адамнан қабылдауға дайын. Бірақ практикалық шкалада 2 курс студенттерінде 73,3% (1 топ) және 62% (2 топ) жоғары балды көрсетті, бұл студенттер практикада белсенді екенін көрсетеді, семинар, лекцияға қатысуға дайын, оқу-тәрбиелеу үдерісіне байланысты әр түрлі қызметтегі дайындыққа қатысуға дайын екендігін көрсетеді.

Жоғарыда көрсетілген жайттарды есепке ала отырып, эксперименттің дамытушы кезеңінің мақсаты оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытудың өңделген үлгісінің нәтижелелілігін дәлелдеу.

Дамытушы эксперимент келесідей кезеңдерден тұрды:

- мотивациялық-болжамдық;
- операциялық-дәлелдік;
- рефлексі-бағалық.

Оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент –дефектологтардың танымдық белсенділігін және қабілеттің жаңа деңгейін көтеру үшін оның бастапқы жағдайын, қиындықты тіркеу және рефлексиялау, жаңа жағдайға талпынысын тіркеу қажет. Ол үшін студенттің жеке білім потенциалына сүйене отырып, өзбетімен оқу міндетін шешу талпынысын ынталандыру керек болды. Ұсынылған студенттермен жоба, болжам мәдени-тарихи ұқсастықпен сәйкестендіріледі, студентпен алынған нәтиже қайтадан қарастырылады, жаңа әрекетке қажеттілікті шақыра отырып құралады және драматизацияланады. Мотивациялық негіздің пайда болуында талапты білімге студенттің келуін ұйымдастырады. Оқытушымен бірге жоба құруға қолдау табады, осы жобаны жүзеге асыруға, алынған мәліметті тіркеуге және рефлексиялауға. Осындай педагогикалық технология кезінде студенттің танымдық белсенділігі сәтті қалыптасады.

Осы негізде кері байланыс техникасын қолданумен ақпаратты проблемалық мазмұндауға ерекше назар аударылды.

Оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамыту жүйесінде дәріспен қатар маңызды рөлді тәжірибелік сабақта оқу-танымдық әрекетті ұйымдастыру атқарылды.

Оқытудың белсенді құралын қолдану арқылы танымдық белсенділіктің дамуы зерттеушілік сипатта болған жеке тапсырманы орындау жүйесінде аудиториядан тыс жұмыста жүзеге асырылды, ал олардың нәтижесі басқа формада және арнайы семинар сабағында жалпыланды. Осылайша, педагогикалық өзіндік рефлексия үшін жағдай құрылып, оның процессуалдылығы қамтамасыз етілді. Дамытушы эксперимент барысында ұсынылған және қабылданған педагогикалық үлгі оқытудың белсенді әдістерін қолдана отырып, студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытуды қамтамасыз етеді деп айтуға болады. Эксперименттің бақылау кезеңінің мақсаты анықтаушы эксперименттің өткізу уақытында өткен жағымды динамиканың жоқтығы немесе бар болу өзгерісін

анықтау, сонымен қатар алдағы болжамның дұрыстығын анықтау үшін мақсатты жүзеге асыру үшін келесідей әдістер қолданылды:

1. 3 бағыт бойынша сауалнама жолымен кезеңдеп және комплексті әлеуметтік-педагогикалық диагностикалау:

- а) студенттердің танымдық белсенділігінің мазмұндық-операциялық компонентін анықтау;
- б) студенттердің танымдық белсенділігінің эмоциялық-ерік компонентін анықтау;
- в) студенттердің танымдық белсенділігінің рефлексі-бағалау компонентін анықтау.

2. Құндылық тізімін тікелей саралауға негізделген В.А. Ядтың бейімделген, М.Рокичтың әдістемесі бойынша студенттерді функционалды тестілеу және әңгімелесу.

3. Профессияға интенсивті қатынас субтесті.

Дамытушы кезең студенттердің педагогикалық құндылығының құрамын кеңейтуге жол ашты, олардың мотивациясы тұлғалық-мәнділік болды; мазмұндық-операциялық компонент тек қана жүйелілік және педагогикалық білімнің дәлелдігі ғана түрінде емес, сонымен қатар оқу-кәсіби әрекеттің тәжірибелілігі бағытында болды; білімге эмоциялық-сезім қатынасының тәжірибесін меңгерумен байланысты эмоциялық-ерік компонентті дамыту жүзеге асырылды, студенттерде өзінің еңбегіне қанағаттану пайда болды, оқу үдерісінде еңбектену, рефлексия, өзін-өзі бақылау және бағалауды қосатын рефлексі-бағалау компонентіне талпыну пайда болды, болашақ мұғалімнің тұлғасын кәсіби жүзеге асыруда қызмет етті. Педагогикалық оқу орында білім беру үдерісінде эксперименттің қалыптастырушы кезеңінде алынған мәліметтерді сандық және сапалық талдау анықталған педагогикалық жағдай және білім беру мекемесінің осы құрылымында оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтарды танымдық белсенділігін дамытудың жасалған үлгісі студенттің танымдық белсенділігін дамытуға қабілетті.

Педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде оқытудың белсенді әдістерін қолдану арқылы студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамыту оның бастапқы деңгейі туралы ақпаратсыз нәтижелілігі аз болады. Осы мақсатта біздің зерттеу жұмыс барысында біз педагогикалық диагностиканы қолдандық. Әр түрлі диагностикалау әдістемесі анықтаушы эксперимент барысында зерттеу божамымен байланысты жағдайда студенттердің топтық спецификасын зерттеуге, студенттердің белсенділік белгісін бақылауға, қатысушылар арасынан танымдық белсенділік деңгейін жіктеуге, оқуға, болашақ кәсіпке қатынасын белгілеуге, оқу әрекетіне қатысушылардың қатынасына әсер ететін факторларды анықтауға, әрекет мотивін зерттеуге және т.б. мүмкіндік береді.

Психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың түрлі әдістемесін қолдану тек қана ЖОО-дғы білім беру құрылымынан тұратын педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділік деңгейін алдын ала зерттеу ғана емес, сонымен қатар тұтастай оқу-танымдық әрекеттің жетілдіру жолын белгілеуге мүмкіндік береді.

Оқытудың белсенді құралдарын пайдалана отырып студент-дефектологтардың танымдық белсенділігін дамытуды қамтамасыз ететін оқу орнында педагогикалық жағдайды ұйымдастыру кезінде келесідей сипаттағы студенттердің ерекшеліктерін жіктеуді қажет етті:

- оқу материалын меңгеруге бағытталған ерік күші;
- оқу материалына саналы қызығушылығы;
- оқу міндеттерін шешуде дербестік;
- оқу мотивтерін бірлестіру икемділігі;
- оқу міндеттерін шешу үдерісін ұйымдастыру қабілеті;
- өмірлік (жеке) тәжірибеге оқу материалын біріктіру қабілеті;
- бағдарлау-зерттеушілік әрекеттегі назар белсенділігі;
- ситуативтік (берілген оқу жағдайы аймағында индивидтің әрекет ету дайындығы, оның шегін кеңейтудің өзіндік күшімен).

Педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігін дамыту үлгісі студенттерді оқытуда түрлі деңгей мен түрлі формада жүзеге асырылатын педагогикалық жүйе ретінде болды және олардың оқу-танымдық әрекетін ұйымдастыруда мотивациялық-болжамды, операциялық-дәлелдеуші және рефлексі-бағалау кезеңдерінен тұрады.

Осы үлгіде студенттердің танымдық белсенділігінің жеке компоненттерін дамытуда да, субъектінің танымдық тұтастай құрылуында да қажетті нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін жұмыстың түрлі формасы мен әдістері қолданылады.

Педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде танымдық белсенділіктің дамуы 3 кезеңмен жүзеге асырылады: мотивациялық-болжамды, операциялық-дәлелдеуші, рефлексі-бағалық [3].

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, жоғары танымдық белсенділік деңгейі оқу

мотивациясымен сипатталады, ол жоғары білім беру құрылымынан тұратын педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісіне сәйкес жағдайды құру өзін-өзі жетілдіруге студенттерге жиі түрткі болумен жетеді, сонымен қатар студентте жаңаға қол жеткізуге талпынысы оқытудың алдыңғы кезеңімен салыстырғанда, танымдық әрекет нәтижесінде жүзеге асырылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Бабанский Ю.К. Система способов оптимизации обучения // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С.12-22.

2 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1989. – 546 с.

3 Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.19-23.

УДК: 37.015

МРНТИ: 15.41.39

Г.И. Салгараева¹, Г.С. Бейсебекова²

*¹педагогика және психология магистрі, аға оқытушы,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

*²педагогика магистрі, оқытушы, Қазақ мемлекеттік
қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАР НЕГІЗІНДЕ ӘЛЕУМЕТТЕНУ

Аңдатпа

Жастарға рухани-адамгершілік тәрбие беру – қазіргі мектептердің ең маңызды міндеттердің бірі. Бұл заңды да, өйткені біздің қоғам өмірінде адамгершілік бастамаларының рөлі барған сайын артып, моральдық фактордың ықпал аясы кеңейіп келеді. Ұлттық мәдениет тарихының қайта жаңғырып өркендеуі, халықтың рухани мұрасын дәстүрлерін қастерлеу – оның дүниежүзілік өркениеттер арасындағы өзіндік дербестігінің көрсеткіші. Осы өркениетті өзгертіп, оны дәріптеп, дамытатын адам болып табылады.

Оқушыларды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу, болашағына жол сілтеу кезек күттірмес мәселе. Негізгі міндет – балалардың жақсы әдет, мінез-құлқын қалыптастыру. Баланың сезіміне әсер ету арқылы ішкі жан дүниесін ояту нәтижесінде оның рухани-адамгершілік қасиеттері қалыптасады.

Әлеуметтену процесінде адамға оны қоршайтын бүкіл әлеуметтік ортаның ықпалы әсер етеді. Сондықтан, жас ұрпақты қоғамға әлеуметтендіру барысында олардың бойына ізгі қасиеттерді сіңіре отырып, олардың арнамысына тимеуге, абыройларын, ар-ождандарын құрметтеуге рухани-адамгершілік пен әдептілікке баулу, адамды сүйе, сыйлай, құрметтей, қадірлей білуге үйрету, қоғамның шынайы иесі болуға талаптандыру қажет. Оларды әлеуметтендіру және тәрбиелеуде оның тиімді жолдарын, құралдары мен тәсілдерін саралауға ең алдымен ұстаздар мен тәрбиешілердің әрбір жас жеткіншек ұрпақтың жас мөлшерін, мәнез-құлқын, тұлғалық қалыптасатын кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктерін үнемі ескеріп, зерттеп отыруы әрбір ұстаздың, тәрбиешінің кәсіби міндеттеріне айналуы тиіс.

Түйін сөздер: рухани-адамгершілік тәрбие, құндылық, әлеуметтену, мінез-құлық нормалары, оқу-тәрбие процесі, қарым-қатынас

Г.И. Салгараева¹, Г.С. Бейсебекова²

*¹магистр педагогика и психологии, ст. преподаватель, КазГосЖенПУ,
г. Алматы, Казахстан*

*²магистр педагогика, преподаватель, КазГосЖенПУ,
г. Алматы, Казахстан*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация

Духовно-нравственное воспитание молодежи – одна из важнейших задач современных школ. Это справедливо, потому что роль гуманитарных инициатив в нашем обществе возрастает, и масштабы влияния морального фактора расширяются. Возрождение истории национальной культуры, сохранение духовного наследия народа – показатель его независимости среди мировых цивилизаций.

Духовно-нравственное воспитание студентов, путь к будущему – это решающий вопрос. Главная задача: развить хорошие привычки и поведение детей. В результате пробуждения внутреннего мира, влияющего на эмоции ребенка, формируются его духовно-нравственные качества.

В процессе социализации влияние всей социальной среды влияет на человека. Поэтому в социализации молодого поколения необходимо привить им добрые качества, честь и совесть, научить их любить, уважать их достоинство. Для каждого учителя, педагога важно учитывать возраст, психологические особенности этапов личности каждого поколения, в первую очередь выявлять наиболее эффективные способы, средства и методы социализации и образования.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценность, социализация, поведенческие нормы, образовательный процесс, общение

G.I. Salgarayeva¹, G.S. Beysebekova²

*¹master of pedagogics and psychology, senior lecturer,
Almaty, Kazakhstan*

*²master of pedagogics, teacher,
Almaty, Kazakhstan*

SOCIALIZATION OF PUPILS OF HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Abstract

Spiritual and moral education of young people is one of the most important tasks of modern schools. This is legitimate because the role of humanitarian initiatives in our society is growing and the moral dimension is expanding. The revival of the history of national culture, the preservation of the spiritual heritage of the people – an indicator of its independence among world civilizations.

Spiritual and moral education of students, the way to the future is a crucial issue. The main task is to develop good habits and behavior of children. As a result of the awakening of the inner world, which affects the emotions of the child, its spiritual and moral qualities are formed.

In the process of socialization, the influence of the entire social environment affects the person. Therefore, in the socialization of the young generation it is necessary to instill in them good qualities, respect their dignity, honor and conscience, to teach them to love, respect, respect and respect, to be a kind of owner of society. For each teacher, teacher it is important to take into account the age, psychological characteristics of the individual stages of each generation, first of all, to identify the most effective ways, means and methods of socialization and education.

Keywords: spiritual and moral education, value, socialization, behavioral norms, educational process, communication

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев өз сөзінде: «Жаңа жағдайларға сай біздің бәрімізді алаңдатын мәселе – білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік – адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады», деп атап көрсетті [1].

Өзіміздің өркениетті ел қатарына қосылу бағытындағы үлкен мәселелердің бірі келешек ұрпақтың рухани дамуы. “Қазақстан – 2030” Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауында Қазақстан азаматтарының денсаулығын, білім мен әл-ауқатын арттыруға, экологиялық ортаны жақсартуға ерекше мән берілген. Демек, жас ұрпақтың денсаулығын нығайту, рухани-адамгершілігін жетілдіру мәселелеріне тың көзқарастардың қажеттігі туындауда. Сондықтан да ұрпақ тәрбиесіндегі өзекті мәселелердің бірі – жетілген тұлға тәрбиелеу. Яғни, оқушының ақыл-ойын, сезімін, еркін үйлесімділікте ұстай білетін, өнегелі мінез қалыптастырып, адамгершілік қағидаларды меңгерген адам болып өсуі.

Қазіргі мектепте адамгершілік тәрбиесі елеулі өзгерістерге ұшырауда. Өйткені жалпыадамзаттық құндылықтар мен ұлттық мәдениет үлгілерін үйлестіре тәрбиелеудің аса қажеттілігі туып отыр. Кез келген қоғамдағы басты құндылық – өмір. Адамның өмірге деген құқығы киелі әрі берік. Бала басқа адамдардың өмірі мен денсаулығына және өз өміріне қастандық жасауға болмайды деген шындықты ана сүтімен бойына сіңіруі керек.

Мектеп өміріндегі оқушылар қоғамдық пайдалы еңбек түрлеріне араластыру, шығармашылық ізденіске бағытталған сыныптан тыс, үйірме жұмыстарына тарту, балалардың өзіндік бос уақытын тиімді пайдалану жақтары мақсатсыз өткізілсе, олардың рухани, мәдени, эстетикалық, дүниетанымдық, еңбектің мәні мен адам, қоғам өміріндегі маңызы туралы түсініктерінің қалыптасуына нұқсан келтіреді. Нәтижесінде олардың бейресми топтарға қосылуына, бірігіп жат мінез-құлықтыққа, тәртіпсіздікке ұрынуы мүмкін [2].

Қазіргі педагогикалық теорияда оқушыларға адамгершілік тәрбие беру жүйесін құрудағы екі түрлі көзқарас айрықша аталып отыр: бірі- интеллектуалдық, яғни мектеп оқушыларының бойына тәрбиелік білім негіздерін сіндіруді көздесе, екінші мінез-құлықтық, яғни оқушылар бойына жағымды мінез-құлық дағдыларын дарыту арқылы адамгершілік құндылықтарды игертуді, дәріптейді. Алайда, бұл көзқарастар, жекелей алғанда адамгершілік тәрбие жүйесінің негізін қалай алмайды. Өскелең ұрпақтың бойындағы адамгершілік мінез-құлық қадір-қасиеттері отбасының, мектептің, белгілі бір қоғамдық ортаның, бұқаралық ақпарат құралдарының, басқалай да тәрбие көздерінің ықпалымен қалыптасып отырады. Қоғамның әлеуметтік салауатты өмір мен мектептегі тәрбие жұмыстарының мазмұндық жағынан үйлесімді сабақтастықта болуы оқушының адамгершілік қадір-қасиеттерінің қалыптасуына, азаматтық ой санасының өсуіне, этикалық нормаларға тән мінез-құлқын тұрақтандыруға маңызды ықпал етеді. Күнделікті мектеп өмірінде туындап жататын қоғамдық пікірлер адамгершілік тәрбиеге және оқушының өзін-өзі тәрбиеленуіне игі әсерін тигізеді. Мектеп оқушыларының саналы дүниетанымдық көзқарасын байытатын ең басты еңбек түрі – оқу, білім негізін игерту. Жоғары сынып оқушыларының қоғамдық талаптарды еркін, өз еркімен, ішкі ықыласымен орындауы үшін, оқушылардың бойына қалай да Отанға, туған халқына деген сүйіспеншілікті терең сенім негізінде, жоғары дамыған адамгершілік сана – парызға жауапкершілікке және Қазақстан Республикасының азаматының ар-намысы сезімдері дәрежесіне дейін көтеру. Жоғары сынып оқушыларын адамгершілік тұрғыдан тәрбиелеудің табысты орындалуы үшін, адамгершілік нормаларының белгілі бір түрлерінің оқушылардың бойында, атап айтқанда, іс-әрекет үстінде, құрбы құрдастарымен қарым-қатынас барысында, ұлттаралық қатынастағы басқа ұлт өкілдеріне деген құрмет пен сыйластық сезімдерінде, сондай-ақ биік адамгершілік қадір-қасиеттердің ең қарапайым нормалары болып саналатын әдептілік, қарапайымдылық және сыпайылық, үлкендерге ізет, кішілерге қамқорлық түрлерінде нышан беріп, көрінуін моральдық сана тұрғысынан сапалығын үнемі байқап, реті келгенде өнегелік үлгі ретінде мадақтап, көтермелеп отыру қажет [3].

Жоғары сынып оқушыларын адамгершілік тұрғыдан тәрбиелеудің нәтижелігі, олардың бойына биік адамгершілік мінез-құлық нормаларын сіндіруге және моральдық сананың қалыптасуын жақсартуға ықпал етуші – нақты орта, объективті жағдай мен субъективті факторларды (оқу-тәрбие процесі, қарым-қатынас, көзқарас, т.б.) үнемі есепке алып отыруға да тікелей байланысты. Бұл мәселе мектептік оқу-тәрбие жүйесі арқылы адамгершілік тәрбие берудің міндеттерінің бір саласы. Сондықтан мектеп ұжымынан, ұстаздардан жеткіншек ұрпаққа сапалы білім берумен бірге, олардың адамгершілік құндылықтарды игеруін әлеуметтенуін қамтамасыз ететін тәрбиелік факторлардың жетекші түрлерін нақтылы анықтай отырып, тәрбиелік іс-шараларды жүргізуде тиімді пайдалана білуі, сол міндеттерді жүзеге асырудың алғы шарттары болып табылады.

Жасөспірімнің жан дүниесі нәзік сезімтал. Үлкендердің айтқанын, іс-әрекеттерін, ақпарат құралдардан (теледидар, түрлі-түсті бейресми журналдар т.б.) көргендерінің бәрін тез қабылдайды, шындық көреді. Міне, сондықтан да лас ақпарат көздері мен телехабарларда үнемі беріліп тұратын қылмыс хроникасы жағымсыз мәліметтер жастардың нәзік көңіліне жан дүниесіне қатігездік пен жүгенсіздік ұрығын себуде, социолог Э.Дюркгеймнің сөзімен айтқанда тобырлық тұрпайылыққа айналдыруда.

Қоғамдық тәртіппен ауытқушылық қоғамымызға жат құбылыс ретінде қарастырылатын. Ал, қазір адамгершілік сезімге жат жаман пиғыл, жаман ниет адамдар арасында жиі кездесіп, әлеуметтік құбылысқа айналуға бастады. Жасөспірімдер тарапынан жасалып тіркелген қылмыстық істерге араласуы алаңдаушылық туғызады. Жылдан жылға қылмыс жасаушылардың жасы жасарып келе жатыр. Қыз балалардың қылмыс жасауы да күрт өсіп отыр. Олардан жасөспірімдер арасында қылмыстық жауапқа тартылғандары да бар.

Сонымен қатар жасөспірімдердің рухани әлеуметтенуіне кедергі жасайтын девиантты мінез-құлық ұғымы болып табылады. Девианттық мінез-құлық – бұл «балалар мен жасөспірімдердің әкімшілік жазалау шараларын қолдануға әкеп соғатын құқық бұзушылықтарды үнемі жасауы, оқудан, жұмыстан қасақана жалтаруы, отбасынан немесе балаларды оқыту- тәрбиелеу ұйымдарынан үнемі кетіп қалу, сондай-ақ олардың қылмыстық жауаптылыққа жатпайтын қылмыс белгілері бар, қоғамға қауіпті

әрекеттер жасауы». Демек, жасөспірімдердің бойын ауытқымалы яғни девианттық мінез-құлық нышандарынан арылту арқылы, олардың бойына қоғамымызда қабылданып, орнығып келе жатқан рухани жаңа құндылықтық бағдарларды, соның ішінде, әсіресе ұлтжандылықты, азаматтылықты, жоғары моральдық және адамгершілік қадір-қасиеттер мен мұраттарды, өзге ұлт өкілдеріне деген құрмет пен сыйластықты, қоғамдық тәртіп ережелері мен құқықтық нормалардың талаптарын мүлтіксіз орындаушылықты қалыптастыру орта мектептердегі оқу-тәрбие процестерінің негізгі міндеттерінің бірі болып саналады.

1. Девиантты мінез-құлықтың көрсеткіштеріне: агрессия, демонстрация, оқудан, еңбектен бет бұру, үйден кету, алкогольизм, наркомания, қоғамға жат қылықтар, жыныстық жат мінез-құлық, суицид т.б. жатады.

2. Девиацияның екінші түрі – делинквентті мінез-құлық. Ол заң бұзушылықпен ерекшеленеді. Оның мынадай типтері бар:

3. Агрессивті – зорлаушылық мінез-құлық. Бұл жеке тұлғаға көрсетілетін дөрекілік, төбелес, күйдіріп-жандыру сияқты жағымсыз іс-әрекеттерден көрініс береді.

4. Ашкөздік мінез-құлық: ұсақ ұрлықтар, қорқытып-үркіту, автокөлік ұрлау т.б. жалпы материалдық пайдакүнемдікке байланысты жат мінез-құлық.

5. Наша сату және тарату.

6. Криминалды мінез-құлық – заң бұзушылық болып табылады. Балалар сот үкімі арқылы жасаған қылмысының ауырлығына байланысты жазаланады.

Бәрін жалпылай келе, жоғары сынып оқушыларының рухани адамгершілік құндылықтар тұрғысынан әлеуметтенуіне кедергі жасайтын факторлар:

- жанұяда берекенің болмауы;
- ата-ананың «ерекше» қамқорлығы;
- тәрбие берудегі кемшіліктер;
- өмірде кездесетін қиыншылықтармен күйзелістерді жеңе алмау;
- өмірлік дағдының болмауы, айналасындағы адамдармен, құрбыларымен жарасымды қатынасқа түсе алмауы;

- агрессиялық жарнаманың, бұқаралық ақпарат құралдарының теріс ықпалды болуы т.б.

Бүгінгі таңда, қоғамда орын алып отырған жасөспірімдердің арасында жағымсыз қылықтардың қатарында өзіне-өзі қол жұмсауы, өзін-өзі өлтіру фактілері жиі кездесуде. Бұл да жоғары сынып оқушыларын рухани адамгершілік тұрғыдан әлеуметтенуіне кедергі жасайды. Себебі қазіргі өтпелі кезеңде қоғам өмірінің кейбір жақтарын қамтып отырған әлеуметтік дағдарыс (күнкөріс көзінен айырылып, жұмыссыз жүрген, сөйтіп, кедейленуге ұшыраған бұқара көпшілік), жастар бойында (оның ішінде мектеп оқушылары да бар) моральдық тұрғыдан терең күйзеліс сезімін тудырып, оларды кәдімгідей бүлдіруші күшке айналдырып барады.

Қазіргі таңда жоғары сынып оқушыларының теріс қылық жасаушылықтарын батырлыққа, ерлікке бағалап, олардың сондай жағымсыз қылықтарды көптеп жасауларына ықпалы көбірек болып отырғаны ақпарат көздері: мемлекеттік емес газет-журналдар, тобырлық санаға арналған басылымдар, лас бейнефильмдер мен қылмыстық мазмұндағы кинофильмдер көрсетіп, тек жарнама жасау арқылы байып отырған тәуелсіз телеарналар.

Жас ұрпақтың адамгершілік тәрбиесіне, ұлттық болмысымызға тән тәлім-тәрбиелік құндылықтарды игеруіне мүмкіндік жасайтын, балалардың танымдық ерекшелігін ескерген арнайы көркем эстетикалық сапалы бағдарламалардың ақпарат көздерінен орын алуы тиіс деп санаймыз.

Яғни оқушының рухани-адамгершілік құндылықтар тұрғысынан әлеуметтенуіне әсер ететін факторларды төмендегі жағдайлардан көруге болады:

• жанұяның жасөспірімдерге әсер ететін ықпалы ата-аналарының саяси көзқарастарына байланысты;

• оқушының бойына рухани-адамгершілік құндылықтарды сіндіруде мектептің де ролі зор. Оқушыларға, біріншіден, оқытушы ұстаздардың пікірі мен көзқарастары, екіншіден, оқу бағдарламаларына енгізілген мемлекеттік билік органдарының саяси принциптері әсер етеді.

Әлеуметтену үдерісі тоқтатылмайды, ол – өмір бойы жалғаса беретін процесс. Сонымен, әлеуметтену процесінде адамға оны қоршайтын бүкіл әлеуметтік ортаның ықпалы әсер етеді. Халықты ағартушысы К.Д. Ушинский: «Балаға күштеп білім беруден гөрі, баланың білімге деген құштарлығын ояту ең маңызды мақсат», – деп өз замандастарына терең ой салған. Сондықтан қазіргі заманда оқушының білім алуға құштарлығын ояту үшін, рухани адамгершілік құндылықтарды игеру үшін ата-ана

мен мұғалімдердің еңбегі жемісті болуы керек. «Жаста білген, басқа сіңген тәлімің, өзің өлмей сүйегіңнен қала алмас», – деп классик жазушы І.Жансүгіров айтқандай жастық, жасөспірімдік шақтың маңызы зор. «Жұмыла көтерген жүк жеңіл демекші» осы мәселеде яғни жасөспірімдерді рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде ата-ана мен мектептің, ұстаздардың қарым-қатынасы жақсы болса жасөспірімдердің де тәрбиесі жақсы болар еді. Адамгершілікке тәрбиелеу жолдары оқушылардың моральдық сенімдерін, жағымды мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін қалыптастырады.

Профессор М.Ғабдуллин өзінің «Ата-аналарға тәрбие туралы кеңес» еңбегінде «Бүгінгі жастарды ұлтжандылық рухта тәрбиелеуде ақын-жыраулардың өнеге сөздерінің белгілі мөлшерде пайдасы бар екені нақ. Мұндағы тәрбиелік мәні бар әңгімелер жастарға жат емес. Халықты сүй, халық үшін ерлік еңбек ет, ел жұртқа қорған бол деген сөздердің түп мағынасы адамгершілікке бағыттау болып отыр. Жастарымызды адамгершілік-рухани тұрғыда тәрбиелеу барысында осындай баабларымыздың еңбектерін пайдалансақ нұр үстіне нұр болар еді. Сонымен қатар адамгершілік тәрбиесінің құрамды бөлігі – ұлтжандылық, отаншылдық (патриоттық) қасиеттер. Жеткіншек ұрпақты тәрбиелеуге қажетті негізгі адамгершілік қасиет, С.Көбеевтің пікірінше ұлтжандылық болып табылады. «Туған елін сүйу сезімі туа біткен сезім болып табылмайды, оны адамға табиғат тарту етпейді. Елжандылықты қоғам мен жекеленген адамдар бойына сіңіріп, дамытып, тиісті деңгейге көтереді. Отбасы мен мектеп жастары асқақ ұлтжандылық сезімге тәрбиелеуге тиіс» – дейді ол. “Адам бойында жақсы қасиеттер көп болса, оған бақ та, бақытта қонады” деген сөзге сүйенсек, жағымсыз қылық-қасиеттер болса одан арылу қажет. Көптеген қайырымды істер жасап, жақсы мінез-құлықтарды өн бойыңа жинап, ақылдылық танытсаң, міне адамшылдық болғаны. Қайырымдылық, адалдық, ізеттілік, мейірімділік, қонақжайлылық құндылықтары қалыптасқан халқымыздың асыл да абыройлы қасиеттерін оқушылар бойына сіңіре білу мұғалімдердің парызы болмақ [4].

Қоғам педагогтің кәсіби білімімен қатар жеке тұлғалық қасиеттеріне ерекше талап қояды. Өйткені, педагог өзі оқытып, тәрбиелеген шәкірттер үшін жауапкершіліктің біраз бөлігін өзіне алады. Ендеше, олардың тағдырына немқұрайлы, қалай болса солай қарауға мұғалімнің әуел бастан моральдық құқы жоқ. Сол себептен де шәкірттердің бойындағы адамгершіліктің төмен болуын педагогикалық қателіктің салдары деуімізге болады. Ш.А. Амонашвилидің «Мұғалім өз сабағын сүймесе, оған өзі сүйсіне білмесе, ол шәкірт бойына да сүйіспеншілікті дамыта алмайды...» деген пікірінен жеке тұлғаның рухани адамгершілігін дамыта оқытуда ұстазға қойылатын талаптың маңыздылығын байқауға болады.

Рухани-адамгершілік құндылық тәрбиені қалыптастыру нәтижелері жоғары сынып оқушыларының ішкі жан дүниесін өзгертеді, адамдармен қарым-қатынасы дамиды, олар сонымен қатар, рухани жазба мұраларға бет бұрады, өз бетінше өздерін тәрбиелеуге көшеді.

Рухани-адамгершілікті сапа-қасиеттері дамыған жеткіншекте білім сапасы халықаралық дәрежеде болып, дені сау өркениетке ұмтыла алатын өзін-өзі қорғай білетін бәсекелестікке қабілеті бар азаматтар болады. Қазіргі уақыт талабы – білім берудегі гуманизациялау.

Адамгершілік – адамдардың күнделікті қарым-қатынасына қатысты гуманизм принциптерін бейнелейтін моральдық қасиет. Адамдарға деген ізгі ниеттілік, құрмет, жанашырлық пен сенім, кеңпейілдік, басқалардың мүддесі үшін жан аямаушылық сияқы жеке қасиеттерді қамтиды. Кеңпейілдік, адалдық, шыншылдық та адамгершілікке жатады. Адамгершілік ұғымы ізгілік, гуманизмнің синонимі ретінде, адамның игілігі мақсатқа айналғанда пайда болатын қарым-қатынастар жүйесі мен қоғамдық ахуал ретінде неғұрлым кең мағынада қолданылады. Адамгершілік қоғамдық қатынастардың дамуы мен тарихи-мәдени, рухани қажеттілігінің нәтижесі. Адамгершілік дегеніміз үлкенді үлкен, кішіні кіші деп қадірлей білуде, тектіліктің тірегін қалайтын тәлім тәрбиеде. Ал тәрбие қуаты отбасында [5].

Қазіргі таңда еліміздегі оқу-тәрбие жұмысында болып жатқан жаңартулар білім мен тәрбие жұмысына көп мән беруді міндеттейді. Бүгінгі таңда тиянақты білім беру жүйесінде жеке тұлғаға ұлттық тәрбие және адамгершілік жалпыадамзаттық құндылықтар арқылы тәрбиелеу басты мақсат болып отыр. Осыған байланысты алға қойылатын негізгі мақсат – өркениет, прогресшіл бағыттағы ұлттық бағыттағы азаматтық адамгершілік қасиеті мол, сондай-ақ ұлттық тәлімін жоғалтпаған, өзге елдегі замандастары мен тең дәрежеде бәсекелесе алатын биік, өрелі білімді ұрпақ тәрбиелеу. Сонымен бірге жеке тұлғаның сапасын көтеру.

- Оқыту мен тәрбиелеу және оқушылардың даму жоспарларын қолдау психопедагогикалық қана емес, адамгершілік-этикалық және рухани-адамгершілік ұстаным болып табылады.

- Бұл көрсетілген міндеттерді бір мезгілде шешу білім беру мәдениетінің маңызды бір бөлігі ретінде оқушылардың адамгершілік мәдениеті білімінің үйлесімді қалыптасуына, сапалық және

сандық өсуіне мүмкіндік береді.

Оқушы мектепке білім алуға келіп, сабақ барысында олар еңбек етуге, қайырымдылыққа, адалдыққа тәрбиеленеді.

Қорыта келгенде, сабақ үрдісіндегі оқушының тұлғалық қасиетін тәрбиелеуде мынадай ерекшеліктерді ескеруіміз керек:

- оқушының ақыл-ой мәдениетін дамыту;
- оқушының адамгершілік-имандылық құндылығын қалыптастыру;
- оқушы мен мұғалімнің қарым-қатынасы арқылы оқушы дүниетанымы қалыптасып, баланың ақыл-парасаты толысып, еңбекке, рухани-адамгершілік деңгейі біртіндеп дамитынын ескеру;
- сабақ тақырыбына сай ұлттық педагогика элементтерін оқушының адамгершілігін арттыруға тиімділігін көрсету.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 ҚР Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы.

2 Тәжібаева С.Ф. Мектепте тәрбие жұмысын ұйымдастыру технологиясы. Оқу құралы. – Алматы: Білім, 2008.

3 Омарова Л. Адамгершілік тәрбиені қалыптастыру мәселелері // Бастауыш мектеп. – №2, 2004.

4 Мұғалім мен оқушы қарым-қатынасындағы сөз мәдениеті // Өзіндік таным – Познай себя. – 2005. – №1. – Б.2-6.

5 «Рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру әдістемелері» <http://bilimbar.kz/>

УДК: 376

МРНТИ: 14.29.00

Е.А. Ковалева¹, В.В. Боброва²

¹магистрант 1 курса, специальность 6М010500, КарГУ им. Е.А. Букетова, df122015@mail.ru

²к.п.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова, valya_nina@mail.ru

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы выбора и обоснования форм, методов, методик обучения детей с особыми образовательными потребностями английскому языку в условиях инклюзивной школы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, авторы сформулировали методические принципы, учитывая психофизиологические особенности детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, обучение английскому языку, психолого-педагогические особенности, методические принципы

Е.А. Ковалева¹, В.В. Боброва²

¹6М010500 мамандығы бойынша 1 курс магистрі, Е.А. Букетов атындағы ҚарМУ, df122015@mail.ru

²педагогика ғылымдарының кандидаты, дефектология кафедрасының доценті,
Е.А. Букетов атындағы ҚарМУ, valya_nina@mail.ru

АРНАЙЫ ОҚУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРҒА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУ ПРОЦЕССИНЕ ИНКЛЮЗИЯНЫ ЕНДІРУ СҰРАҚТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада инклюзивтік мектепте ағылшын тілінде ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытудың әдістерін таңдау мен негіздеу мәселелері талқыланады. Осы тақырып бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау арқылы авторлар арнайы білім қажеттіліктері бар балалардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, әдістемелік принциптерді тұжырымдады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше оқу кежеттіліктері, ағылшын тіліне оқыту, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктер, әдістемелік принциптер

E.A. Kovaleva¹, V.V. Bobrova²

*¹1st course master specialty of 6M010500, Academician Y.A. Buketov
Karaganda State University, df122015@mail.ru*

*²k.p.s., associate Professor of chair defectology, Academician
Y.A. Buketov Karaganda State University, valya_nina@mail.ru*

THE QUESTION OF INCLUSION IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING OF CHILDREN WITH SEN

Abstract

This article examines the problems of choice and justification of forms, methods, techniques of teaching the children with the specific educational requirements in conditions of the inclusive education. The authors have formulated methodological principles, taking into account psycho-physiological features of the children with the specific educational requirements, after the analysis of psychological and pedagogical literature on the subject.

Keywords: inclusive education, special educational needs, English language training, psychological and pedagogical features, methodological principles

Наиболее актуальным направлением реформы системы образования в Казахстане является инклюзивное образование, выступающее в качестве международно-признанного инструмента реализации права каждого человека на образование [1]. Из Послания Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана от 31 января 2017 года следует, что, прежде всего, должна измениться роль системы образования. Наша задача – сделать образование центральным звеном новой модели экономического роста. Учебные программы необходимо нацелить на развитие способностей критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации. Вместе с тем, сегодня английский язык является языком новых технологий, новых производств, новой экономики. В настоящее время 90% информации создается в мире на английском языке. Каждые два года ее объем увеличивается в два раза. Без овладения английским языком Казахстан не достигнет общенационального прогресса [2].

В настоящее время происходят значительные преобразования во всех сферах социальной и духовной жизни, в том числе и в сфере образования. От того, каким будет образование, во многом зависит будущее всего человечества. В связи с этим особое внимание уделяется подготовке педагогических кадров, где главная роль отводится формированию готовности педагога к выполнению профессиональной деятельности [3, с. 56].

Академик И.П. Павлов рассматривал человека как единственную в мире систему, способную к саморегулированию и самовоспитанию: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности – ее огромные возможности; ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [4, с. 20]. На наш взгляд именно это выражение И.П. Павлова каждый учитель должен взять за основу в обучении своему предмету детей с особыми образовательными потребностями.

В период начального школьного обучения наиболее отчетливо проявляется взаимозависимость между процессами обучения, воспитания и развития детей. Обучение и воспитание имеют определяющее значение для психического развития ребенка, а продвижение в развитии, в свою очередь, оказывает положительное влияние на обучение. В процессе обучения педагогу важно учитывать, что дети могут выполнять некоторые предложенные им задания совершенно самостоятельно, опираясь при этом на уже достигнутый актуальный уровень психического развития, на практический опыт, знания, навыки и умения. Наряду с этим ребенок, не справляющийся самостоятельно с каким-либо более сложным заданием, оказывается в состоянии выполнять его с помощью педагога (дополнительное объяснение, показ, наводящий вопрос и пр.). Этот как бы второй уровень возможностей ребенка носит в психологии название зоны ближайшего развития. Поэтому процесс обучения должен опираться не только на уровень актуального развития, т.е. на уже

сформировавшиеся психические функции, но и на его потенциальные возможности, на формирующиеся функции, т.е. на зону ближайшего развития. Обучение должно способствовать переходу зоны ближайшего развития в актуальное развитие. В этом случае то задание, которое сегодня ребенок выполняет, если ему оказывают помощь, завтра он должен уметь выполнить самостоятельно. Здесь и заключена внутренняя связь между обучением и развитием. И хотя связи между обучением и развитием очень многообразны, подлинно плодотворным будет лишь то обучение, которое опирается на зону ближайшего развития ребенка.

Теоретические положения Л.С. Выготского нашли подтверждение в ряде экспериментальных работ, осуществленных под руководством профессора Л.В. Занкова. Исследователи построили учебный процесс таким образом, чтобы максимально повысить общий уровень развития учащихся. При этом они обратили особенное внимание на развитие тех форм наблюдений, при осуществлении которых мыслительные процессы связаны с реально-чувственным познанием действительности, с более глубоким восприятием свойств предметов, с установлением различия и сходства в воспринимаемых предметах. Особо фиксируется внимание на развитии у ребенка отвлеченного мышления, т.е. на установлении связи и отношений между объектами окружающей ребенка действительности, а также на формировании у него практических действий [5, с. 10].

Специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия. Сознательно организованное образовательное пространство, специализированные методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют активизировать и реализовать их сохранный познавательный и личностный потенциал, а также сгладить проявление первичного нарушения здоровья (зрения или слуха) [6, с. 63].

Исследования Шошина П.Б. показали, что на быстроту восприятия этой категории детей влияет любое отклонение от их привычных условий жизни. Например, им трудно быстро определить предмет и его свойства, если этот предмет стоит не так, как они привыкли, такое же действие может оказать плохая освещенность либо одновременная подача нескольких сигналов. Некоторые исследователи отмечают трудности детей с задержкой психического развития в ориентации влево и вправо, а также то, что у этой категории детей целенаправленность и поэтапность в обследовании предмета отсутствуют, их действия при этом импульсивны и непоследовательны [7].

Восприятие школьников с ООП характеризуется: замедленной, сниженной подвижностью нервных процессов, сужением объема воспринимаемого материала. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание. Восприятие неразрывно связано с мышлением. А мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у детей с ООП недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. В результате нарушенного анализа они затрудняются определить связи между частями предмета; устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет; при анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов: выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Дети ООП обычно начинают выполнять работу, недослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение и воспроизведение) у таких детей имеют специфические особенности. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи; у них позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание. Оно у ребенка замедленно, требуются многократные повторения. У данных детей отмечается состояние охранительного торможения, выражены недостатки внимания: сужение объема внимания, малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов детей с ООП [8, 29].

Функциональная недостаточность мозговой структуры может быть относительно скомпенсиро-

вана при адекватном педагогическом воздействии, которое возможно при правильно организованных условиях, методах обучения, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответствующем реальным возможностям ребенка [9, с. 14].

Таким образом, исходя из специфики предмета, проблема обучения детей с ООП английскому языку представляется актуальной. Поэтому для учителя необходимо определить правильные методы обучения, максимально облегчающие учебную деятельность. Содержание предмета в классах коррекционно-развивающего обучения включает, главным образом, учебную информацию о двух аспектах языка: аудирование и говорение, которые составляют основу формирования и развитие коммуникативной компетенции. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе коррекционно-развивающего обучения необходимо, прежде всего, прививать интерес к иностранному языку, вовлекать детей в совместную деятельность, а уже далее формировать и развивать навыки адекватного произношения, развивать речевые умения, расширять объем продуктивного и рецептивного лексического минимума. Изучение индивидуальных особенностей учащихся позволяет планировать цели, задачи, сроки и основные направления обучения языку, которые отвечают задаче максимально увеличить самостоятельную деятельность учащихся, а также развить у них интерес к английскому языку, культуре англоязычных стран, стимулировать коммуникативно-речевую активность.

Учитывая психолого-педагогические особенности детей с ООП, мы предлагаем к реализации в процессе обучения английскому языку следующие методические принципы :

- организация подвижной деятельности;
- частая смена деятельности;
- погружение детей в языковую среду;
- многократность аудируемых структур;
- преемственность и постоянное повторение материала;
- использование иностранного языка как инструмента общего развития ребенка;
- направленность на раскрытие творческих способностей детей;
- разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

Список использованной литературы:

- 1 Закон РК от 27 июля 2007 года №319-III «Об образовании» (по состоянию на 05.07.17 г. №88-VIг.) // <http://online.zakon.kz>.
- 2 Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана от 31 января 2017 г., из 4 приоритета // <http://edu.gov.kz>
- 3 Кертаева Г.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2011. – С.56.
- 4 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
- 5 Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.
- 6 Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – 2001. – 136 с.
- 7 Лазуренко С.Б., Простова М.В. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть III.* – Новосибирск: СибАК, 2011.
- 8 Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.
- 9 Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

УДК: 323.28
МРНТИ: 14.29.09

Ұ.М. Әбдіганбарова¹, Б.С. Омаров²

¹п.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

²PhD доктор, доцент м.а., Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан, Қазақстан

17-19 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СПИРОМЕТРИЯЛЫҚ КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ ЖЫЛДЫҚ ӨЗГЕРІСТЕРІ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада 17-19 жас аралығындағы студенттердің спирометриялық көрсеткіштерінің жылдық өзгерістері зерттелген. Сонымен қатар дене тәрбиесі мен спорттың халыққа тиімділігін арттыру төменгі дәрежеде болып келе жатқан әлеуметтік мәселе. Балалар мен жасөспірімдердің және ересек адамдардың денсаулығын арттыратын арнайы орындардың жеткіліксіздігі және қол жетімсіздігі қоғамда орын алады. Дене тәрбиесі және спортпен шұғылданған білімгерлердің дене сапаларында, жүрек-қан тамырлары мен тыныс алу жүйелерінде спорт түріне лайық едәуір өзгерістер байқалады. Әлеуметтік жағдайдың (дене тәрбиесі мен спорт мысалында) жақсаруы адамның биологиялық болмысының нығаюына әсер ететінін ескерсек, мәселенің өзектілігі айқындалатыны анық сезіледі.

Түйін сөздер: дене тәрбиесі және спорт, спирометрия, денсаулық, қызметтік мүмкіндіктер, тыныс алу жүйесі, дене сапалары, жүйелі жаттығу, студенттер

У.М. Абдиганбарова¹, Б.С. Омаров²

¹д.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

²PhD доктор, и.о. доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясауи,
Түркестан, Казахстан

ГОДОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СПИРОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ВОЗРАСТЕ 17-19 ЛЕТ

Аннотация

В этой научной статье исследованы годовые изменения спирометрических показателей студентов в возрасте 17-19 лет. Также этот вопрос является социальным, так как эффективность физической культуры и спорта среди населения остается в низком уровне. В обществе имеют место недоступность и недостаток специальных мест, повышающих здоровье детей, подростков, взрослых. У студентов, занимающихся спортом и физической культурой, в зависимости от вида спорта, происходят значительные изменения в физических качествах, сердечно-сосудистой и дыхательной системах. Влияние социальных условий (на примере физической культуры и спорта) на укрепление и улучшение биологического бытия человека подчеркивает актуальность данной проблемы.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, спирометрия, здоровье, функциональные возможности, система дыхания, физические качества, системная тренировка, студенты

U.Abdigapbarova¹, B.Omarov²

¹Doctor of Education, professor, Kazakh national pedagogical university named after Abai

²PhD doctor, associate Professor, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan

ANNUAL CHANGES OF SPIROMETRIC INDICATORS OF STUDENTS AT THE AGE OF 17-19 YEARS

Abstract

In this scientific article annual changes of spirometric indicators of students at the age of 17-19 years are researched. And also this question is social as increase in efficiency of physical culture and sport among the population remains in the lower level. In the society takes place of unavailability and a lack of the special places raising health of children of teenagers, adults. At the students playing sports and physical culture depending on sport occurs considerable changes in physical qualities, cardiovascular and respiratory systems. Considering that social conditions (on the example of physical culture and sport) influence strengthening and improvement of biological life, relevance of this problem is felt.

Keywords: physical culture and sport, spirometer, health, functionality, system of breath, physical qualities, system training, students

Дене тәрбиесі мен спорттың халыққа тиімділігін арттыру төменгі дәрежеде болып келе жатқан әлеуметтік мәселе Мұны әдебиеттерге шолу жасағанмызда келесі ғалымдар да өз еңбектерінде дәлелдеп отыр.

Романова И.В., Новицкий П.Н., Беренштейн Г.Ф., Meszaros, Szmodis сияқты бірнеше ғалымдар өз зерттеу еңбектерінде өсу және даму кезеңдерінде балалар мен жасөспірімдер организмнің қызметтік мүмкіндіктері мен денсаулық жағдайына, дене дамуына жүйелі түрде спортпен шұғылдану оң әсерін тигізетінін көрсетеді [1, 2].

Дене тәрбиесі және спортпен шұғылдану жасөспірімдердің дене сапаларында, жүрек-қан тамырлар мен тыныс алу жүйелерінде спорт түріне лайық өзгерістер қалыптастырады [3].

Тихвинский С.Б., Хрущев С.В., Бобко Я.Н. өз еңбектерінде жүйелі спортпен шұғылдану әсерінен тыныс алу жүйесінің бейімделу және қызметтік мүмкіндіктері жоғарылайтынын көрсетеді. Бұл әсіресе спортпен шұғылданушылар мен шұғылданбайтын құрдастарының көрсеткіштерін салыстырғанда тыныс алу жиілігінің азаюымен және өкпенің желдетілу мөлшерінің өсуімен байқалады [4, 5]. Дене тәрбиесі факультеті білімгерлерінің дене дамуы, қызметтік мүмкіндіктері және денсаулық деңгейінің көрсеткіштері өздерімен қатар оқитын жаратылыстану-гуманитарлық факультеттегі білімгерлерден жоғары екендігін көрсетеді.

Ә.Ж. Тастанов “Дене тәрбиесінің мақсаты жастарды спорттық табысқа жеткізу ғана емес, олардың денсаулығын нығайту. Өйткені әлеуметтік және экономикалық жағдайда өмір сүрудің негізгі қайнар көзі денсаулықты сақтау қажеттілігінің жоғары деңгейіне жетуге болады” – деп көрсетеді [6].

Л.П. Матвеев, В.П. Филин, В.Г. Семенов, В.Г. Алабин, Е.Я. Бондаревский және т.б. қазіргі дене тәрбиесі теориясының негізін салушылар, дене жаттығуларының гигиеналық шаралары және табиғаттың нақты күштерінің өсіп келе жатқан организмге әсерінің ұйымдастырылған процесі, денсаулықты қорғау және нығайту, сонымен қатар, жеке бастың үйлесімді дамуы, қоғам талаптарына сай білімнің және дағдының дұрыс қалыптасу мақсатында жүзеге асыруды керек деп есептейді [7, 8, 9].

Андреева Г.И., Бозтаев Ж., Хорошуха М.Ф., Потапов И.А., т.б. дене тәрбиесін адам организмнің табиғи биологиялық дамуын әлеуметтік факторлардың ықпалы ретінде қарастыра отырып, халықтың денсаулығын қорғайтын мемлекеттегі әлеуметтік шараларды ұйымдастырудағы жеке бастың алдын алу, сауықтыру жұмыстар мен қоғамдағы салауатты өмір салтын қалыптастыру мақсатын көздейді [10, 11, 12, 13].

Қазіргі уақыт талабына сай қоғамда дене тәрбиесінің негізгі мақсаты – денсаулықты қорғау және оны нығайту адамдардың әр түрлі әлеуметтік қызметтерді орындауына, құрылымдық және қызметтік дайындығының үйлесімді және жан-жақты дамуына әсер ету. Берілген мақсаттар мен мәселелердің бірлесуі алдын ала сақтандыру шаралады медицина мен дене тәрбиесі мамандарының күштерін біріктіруге әсер ету керек [14].

Дене тәрбиесінің денсаулықты жақсартуда ықпалын көрсету мақсатында өнер, жаратылыстану,

элеуметтік ғылымдар, инженерия, гуманитарлық ғылымдар факультеттерінде оқитын білімгерлерге жылдың төрт маусымында (қыс, көктем, жаз, күз) түрлі физиологиялық зерттеулер жүргіздік. Қолданылған зерттеу әдістерінің бірі – өкпенің тіршілік сыйымдылығын (спирометрия) анықтау.

Жүйелі жаттығу барысында тыныс алу жүйесінің қызметтік мүмкіншілігі артып, дем алып, дем шығару мен қимыл-қозғалыс бірлігі қалыптасады. Сол арқылы организм мұқтаждығына пара-пар оттегі қамтамасыз етіледі. Тыныс алу жүйесінің сыртқы әсерлерге бейімделуі жүйке жүйесі және қан мен ішкі секреция бездері арқылы басқарылады.

Сыртқы тыныс алу жүйесінің негізгі көрсеткіштерінің бірі өкпенің тіршілік сыйымдылығы (ӨТС) болып табылады сондықтан оны анықтап, басқа факультеттің білімгерлермен салыстыруды жөн санадық.

Зерттеу жұмысымыздың алдына келесі міндеттерді қойдық:

- дене тәрбиесі мен спорттың 17-19 жастағы студенттердің өсіп-жетілуіне (спирометрия көрсеткіштері бойынша) әсерін анықтау;
- әр факультет білімгерлер арасындағы спирометрия көрсеткіштерінің маусымдық және жылдық өзгерістерін салыстыру;
- студенттердің университеттегі оқу жылдары кезіндегі спирометриялық көрсеткіштерінің жасқа байланысты өзгеруін анықтау.

Білімгерлердің өкпелерінің тіршілік сыйымдылығын анықтау портативті құрғақ спирометр құралы арқылы орындалды. Бірінші реттік өлшем нәтижелері 100% деп қабылданды, одан кейінгі нәтижелердің осы көрсеткішке шаққандағы айырмашылығы статистикалық әдіспен есептелінді. Анықталған нәтижелер 1-кестеде көрсетілген.

Басқа факультет білімгерлерінің өкпе тіршілік сыйымдылықтарының көрсеткіштері кестеде көрсетілгендей болып табылады. Өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығы студенттерінің өкпе тіршілік сыйымдылығы әрбір кезеңдегі өлшемдерде жоғары деңгейден анықталды. Айырмашылық дәлдігі (t) статистикалық орташа сандардың сәйкестігімен сипатталады.

Өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығының студенттерінің өкпе тіршілік сыйымдылығы әр түрлі көрсеткіштерімен ерекшеленеді. Алғашқы бірінші өлшем пайызымен салыстырғанда, екінші өлшем уақытында 38 студенттің 24 пайызында (9 студент) өкпе тіршілік сыйымдылығы төмен деңгейден анықталды (103-108%). Мұндай нәтиже үшінші өлшем кезінде 5,26%-ға дейін кеміді, ал төртінші өлшемде мүлдем анықталмады. Демек, уақыт өткен сайын өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығының студенттерінің өкпе тіршілік сыйымдылығы жақсара түсті. Дене тәрбиесі аптасына 2 рет өтілетін басқа факультет студенттері мен спорттың әр түрімен күнделікті шұғылданатын өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығының студенттерінің арасындағы спирометрия көрсеткіштерінің айырмашылығы дене тәрбиесі мен спорттың жас организмнің өсіп-жетілуіне оң әсерін тигізетіндігін дәлелдеді.

Одан әрі әр факультет студенттерінің спирометрия көрсеткіштерінің маусымдық және жылдық өзгерістерін салыстырдық (1-сурет). Бұл өзгерістерден байқағанымыз, өкпенің тіршілік сыйымдылығы көрсеткіштерінің басқа факультет студенттерінде де маусымға байланысты және жыл өткен сайын жақсара түсуі. Бірақ өзгеріс қарқыны өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығының студенттеріне қарағанда төменгі дәрежеден көрінді. Бұл да дене тәрбиесі және спортпен шұғылданудың денсаулық көрсеткішіне пайдалы әсерін айғақтайды.

Біз зерттеуге университеттің 1 курсына қабылданған бір жылда туылған ер балаларды таңдап алған болатынбыз. Олардың жасы – 17-18 жас. Өкпенің тіршілік сыйымдылығы жасқа, жынысқа, бой ұзындығына, дене салмағына, кеуде шеңберіне, спортпен шұғылдануына байланысты. Спортпен шұғылданатын студенттердің дене дамуының негізгі көрсеткіштері – дене салмағы, бой ұзындығы, кеуде шеңбері жыл өткен сайын жақсы жетіледі. Кеуде және тыныс алу бұлшық еттерінің жетілуі өкпенің серпімділігін арттырады, өкпенің сыйымдылығы артып, ауа алмастыру және диффузиялық қабілеті жоғарылайды. Осыған байланысты өнер факультеті дене шынықтыру және спорт мамандығының студенттерінің спирометриялық көрсеткіштері жыл өткен сайын жақсара түсті. Бұл құбылыс басқа факультет студенттерінде де байқалды, бірақ спортпен шұғылданушы студенттердің көрсеткіштеріне қарағанда төмен (2-сурет). Бұл дене тәрбиесі мен спорттың тыныс алу жүйесінің көрсеткіштерін және жүйелі жаттығу барысында тыныс алу жүйесінің қызметтік мүмкіншілігін арттыратындығын тағы да дәлелдейді. Әрине дене тәрбиесі мен спортпен шұғылданудың денсаулыққа пайдалы екендігін білеміз, бірақ оны салыстырылмалы әдіспен көрсету ұғымдылығы мен негізі көрнекі болып табылады.

Кесте-1.

Зерттеуге қамтылған факультеттер	Студенттер саны	1-ші өлшем, %	2-ші өлшем (көктем)		3-ші өлшем (жаз)		4-ші өлшем (күз)		t
			M±m	σ	M±m	σ	M±m	σ	
Өнер	38	100	123.18±2.53	15.64	128.86±2.51	15.50	134.18±2.78	17.18	
Әлеуметтік ғылымдар	24	100	103.0±0.51	2.43	103.83±0.46	2.22	104.45±0.60	2.88	t = 7.82 7.49 7.43
Инженерия	38	100	104.02±0.68	4.23	104.39±0.71	4.43	105.02±0.74	4.57	t = 7.34 9.38 10.14
Гуманитарлық ғылымдар	33	100	103.90±0.59	3.43	104.51±0.56	3.26	107.75±0.60	3.46	t = 7.44 9.47 9.30
Жаратылыстану	37	100	105.02±0.79	4.85	105.75±0.84	5.13	107.83±1.05	6.41	t = 6.78 8.75 8.87

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Романова И.В., Новицкий П.Н., Беренштейн Г.Ф. Особенности двигательной подготовленности учащихся с различным уровнем физического развития. Вестник. Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. – Витебск, 1997. – 4(6).
- 2 Meszaros S., Mohacsi J., Farkas A., Frenri R., Szmodis J. Development of explosive strength in boys ages 7 to 8 // Children and Exercise. Band 4. – Ferdinand Enke Verlag Stuttgart, 1990. – P.61.
- 3 National Sports in the Sphere of Physical Culture as a Means of Forming Professional Competence of Future Coach Instructors. Indian Journal of Science and Technology, Vol 9(5), DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i5/87605, February 2016 <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/87605>
- 4 Тихвинский С.Б., Хруцев С.В. Детская спортивная медицина. – М.: Медицина, 1991. – 559 с.
- 5 Бобко Я.Н. Об ассоциации некоторых характеристик анамнеза, жалоб и данных физикального обследования детей с патологией позвоночника, определяемой в терминах мануальной медицины. – Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 2002. – 4(8). – С.32-35.
- 6 Тастанов Ә.Ж. Оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып дене тәрбиесі үрдісін жетілдіру мәселелері. Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Бастауыш мектеп және дене мәдениеті» сериясы. – №2(29), 2011.
- 7 Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Учебник для институтов физической культуры. – М.: ФИС, 1991. – 543 с.
- 8 Филин В.П., Семенов В.Г., Алабин В.Г. Современные методы исследований в спорте: Учебн. пособие / Под общ. ред. В.П. Филина. – Харьков: Основа, 1994. – 132 с.
- 9 Бондаревский Е.Я. и др. Информативность тестов, используемых для характеристики физической подготовленности человека // Теория и практика физической культуры. – 1983. – №1. – С.23-26.
- 10 Андреева Г.И. Комплексная индивидуальная гигиеническая оценка здоровья студентов // Дисс...канд. мед. наук. – Казань, 1990. – 184 с.
- 11 Бозтаев Ж. Использование средств физической культуры в формировании здорового образа жизни студентов. Дисс... канд. пед. наук. – Алматы, 1999. – 138 с.
- 12 Хорошуха М.Ф. Особенности изменений физической работоспособности и ее кардиореспираторного обеспечения у юных спортсменов под влиянием тренировочных нагрузок различной направленности. Дисс...канд. мед. наук. – Киев, 1989. – 214 с.
- 13 Потапов И.А., Нигай В.Г., Потапова В.В., Сыздыкова Р.Т. // Медико-биологический контроль при занятиях физической культуры и спортом. – А., 1990. – С.82.
- 14 «Forming of Professional Competence of Future Teacher-Trainers as a Factor of Increasing the Quality» //

УДК: 376.-056.26
МРНТИ: 14.35.01

А.А. Тайжан¹, Б.З. Сейдалым²

¹ғылыми жетекшісі, мед.ғ.д., профессор, sozba14@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
bolganay_seydalym@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

СТУДЕНТ-ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІНІҢ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі балалық шақтан ЖОО бітіріп жатқан мұғалімдер мен тәрбиешілерге дейінгі заманауи тұлға лингвистикалық, логикалық-математикалық, физикалық-қозғалыстық, музыкалық-ритмикалық интеллектінің дамытуда білімнің, шеберлік пен дағдының кең көлем алатындығы қарастырылған. Аталғанның барлығы эмоционалды интеллектіні құрайды. Эмоционалды интеллект конструкторы эмоционалды-когнитивті қабілеттіліктің тұлғаның әлеуметтік-психологиялық бейімделуімен тұтастығы ретінде елестетуге де болады. Дамыған эмоционалды интеллект күйзелістен қорғайтын ресурс бола алады. Мақалада эмоционалды интеллектінің қалыптасуы мен даму мәселесімен айналысқан көптеген зерттеушілер жұмыстары мен оның құрамына кіретін қабілеттіліктердің негізгі тәсілдері көрсетілген: қабілеттілік үлгісінің шеңберінде психологиялық тренинг (Дж.Мэйер, П.Сэловей, Д.Карузо), оқытатын МЕЕТ компьютерлік бағдарламасы (П.Экман), рационалды-эмотивті психотерапия (А.Бек, А.Эллис), лингвистикада доминантты сценарий жасап шығару (А.А. Котов), актерлік тәжірибе (К.Г. Станиславский және т.б.).

ЖОО дефектолог студенттердің эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық үлгісін құру зерттеу пәнінің қолжетімдік жағдайы мен нақты қаланған түсіндіретін білім беру және педагогикалық объектінің жұмыс қызметі жайлы толық түсінік болып табылатыны белгілі. Сондықтан зерттеу болжамы ретінде өз және өзге жанның эмоциясын түйсіну, түсіну және реттеуді қамтамасыз ететін күрделі интеграциялық білім беру ретінде болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту мақалада көрсетілген психологиялық-педагогикалық шарттарды жүзеге асыру барысында әсерлі болады деп тұжырымдайды. Сонымен қатар мақалада зерттеу жұмысының негізгі мақсаттары мен міндеттері, эксперимент барысында дефектолог студенттердің эмоционалды интеллектісінің деңгейін анықтау үшін пайдаланылған психодиагностикалық әдіс-тәсілдер көрсетілген.

Түйін сөздер: эмпатия, эмоционалды интеллект, студент-дефектолог

А.А. Тайжан¹, Б.З. Сейдалым²

¹научный руководитель, доктор мед. наук, профессор, sozba14@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология,
КазНПУ имени Абая, bolganay_seydalym@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация

В статье рассматривается широкий спектр знаний, умений и навыков в развитии лингвистического, логико-математического, физико-двигательного, музыкально-ритмического интеллекта современной личности от дошкольного возраста до учителей и воспитателей, заканчивающих вуз. Все вышеперечисленные сферы

являются составляющими эмоционального интеллекта. Конструктор эмоционального интеллекта можно представить эмоционально-когнитивной способностью личности как целостность социально-психологической адаптации. Развитый эмоциональный интеллект может стать ресурсом, защищающим от стрессовых ситуаций. В статье также рассмотрены работы исследователей в сфере становления и развития эмоционального интеллекта и ниже перечисленные его составляющие основных методов способностей: психологический тренинг в рамках образца возможностей (Дж.Мэйер, П.Сэловей, Д.Карузо), обучающая, компьютерная программа МЕЕТ (П.Экман), рационально-эмотивная психотерапия (А.Бек, А.Эллис), разработка доминантного сценария в лингвистике (А.А. Котов), актерское мастерство (К.С. Станиславский и др.).

Становится ясным, что создание психологического шаблона развития эмоционального интеллекта студентов-дефектологов вузов является доступной возможностью и полной концепцией реализованного образования функции педагогического объекта. Поэтому в качестве гипотезы в статье указаны психолого-педагогические условия, реализация которых обеспечит и поможет развивать эмоциональный интеллект у будущих дефектологов, ощущение собственных эмоций и другого, обеспечивающего понятие и регулирование интеграционного образования. А также в статье указаны основные цели и задачи исследовательской работы и психодиагностические пути и методы, использованные для определения уровня эмоционального интеллекта студентов-дефектологов.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональный интеллект, студенты-дефектологи

Aisulu Taizhan¹, Bolganay Seidalym²

¹scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor, sozba14@mail.ru

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

FEATURES OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS

Abstract

The article covers a wide range of knowledge, skills and skills in the development of the linguistic, logical-mathematical, physical-motor, musical-rhythmic intelligence of the modern personality from preschool age to teachers and tutors graduating from university. All the above listed areas are components of emotional intelligence. The designer of emotional intelligence can represent the emotional-cognitive ability of a person as the integrity of socio-psychological adaptation. Developed emotional intelligence can become a resource that protects from stressful situations. The article also examines the work of researchers in the field of formation and development of emotional intelligence and the following listed components of the basic methods of abilities: psychological training in the framework of a sample of opportunities (J.Meier, P.Salovey, D.Caruso), a computer program MEET (P.Ekman), rational-emotional psychotherapy (A.Beck, A.Ellis), development of the dominant script in linguistics shykaru (A.A. Kotov), acting skills (K.G. Stanislavsky and others).

It becomes clear that the creation of a psychological template for the development of emotional intelligence of students-defectologists of higher educational establishments is an accessible opportunity and a complete concept and realized education of the function of a pedagogical object. Therefore, as a hypothesis, psychological and pedagogical conditions for the realization of which will ensure and help develop the emotional intellect in future defectologists, a sense of one's own emotions and the other that provides the concept and regulation of integration education, are indicated as a hypothesis in the article.

And also in the article the main goals and tasks of research work and psychodiagnostic ways and methods used to determine the level of emotional intelligence of students-defectologists are indicated.

Keywords: empathy, emotional intelligence, students-defectologists

Педагогика мен психологияның назарында әрдайым тұлғаның болу мәселесі жатады. Мектепке дейінгі балалық шақтан ЖОО бітіріп жатқан мұғалімдер мен тәрбиешілерге дейінгі заманауи тұлға лингвистикалық, логикалық-математикалық, физикалық-қозғалыстық, музыкалық-ритмикалық интеллектінің дамытуда білімнің, шеберлік пен дағдының кең көлемін алады.

Осы тұста тәрбиелеу мен білім беру әрбір адамның қалыпты тұлғалық дамуы үшін ең маңызды саланы – эмоция саласын толықтай елемейді.

Түлектерді ересек өмірге дайындай отырып заманауи мектеп өзін және өзгелерді қабылдауды не тым аз немесе мүлдем оқытпайды, өз сезімдерін дұрыс түсіну мен оларды дұрыс бақылауды үйренуге көмек бермеді.

Осы тұста көптеген әлеуметтік жағдайлар басқаруға қиын құмарлыққа қарағанда тәрбиелі сезімдер мен жалпы мағыналылығымен бағалануы тиіс.

Эмоционалды интеллект – «ақылға қонымды» деп атайтын интеллектінің аймағы, бұл танымдық интеллектінің эквиваленті. Үнемі ауысып тұратын әлеуметтік өмір жағдайында – бұл ақылды болудың тағы бір әдісі.

Дамыған эмоционалды интеллект өмірлік жетістіктің, қанағаттандырылу мен сенімділіктің басты шарты болып табылады.

Эмоционалды интеллект конструкторы эмоционалды-когнитивті қабілеттіліктің тұлғаның әлеуметтік-психологиялық бейімделуімен тұтастығы ретінде елестетуге де болады. Дамыған эмоционалды интеллект күйзелістен қорғайтын ресурс бола алады.

Эмоционалды интеллектінің тұлғашылық аспекті – бұл өзін-өзі тануға, өзінің қажеттіліктері мен тілегін түсінуіне, өзін-өзі бағалауы мен өзін-өзі анықтауға қабілеттілігі.

Эмоционалды интеллектінің тұлғааралық аспектісі – өзге адаммен қарым-қатынас пен серіктесітке, өзге адамды тыңдау мен сезіну қабілеттілігі.

Көптеген психологиялық аспектіде аталған қабілеттіліктері «эмпатия» түсінігімен жалпыланады. Дамыған эмпатиялық қабілеттіліктер – тек өмірлік қана емес, кәсіби де жетістіктің негізі.

Эмоционалды интеллект жаспен өзгеретіні және даму заңдылықтары бар екені белгілі, ал арнайы ұйымдастырылған топтық сабақтар эмоционалды интеллекті мен оның компоненттерінің ырықты деңгейін көтеруге мүмкіндік береді.

Эмоционалды интеллектінің қалыптасуы мен даму мәселесімен көптеген зерттеушілер жұмыс жасады. Эмоционалды интеллектінің қалыптасуы мен оның құрамына кіретін қабілеттіліктеріне негізгі тәсілдерге жатады: қабілеттілік үлгісінің шеңберінде психологиялық тренинг (Дж.Мэйер, П.Сэловей, Д.Карузо), оқытатын МЕЕТ компьютерлік бағдарламасы (П.Экман), рационалды-эмотивті психотерапия (А.Бек, А.Эллис), лингвистикада доминантты сценарий жасап шығару (А.А. Котов), актерлік тәжірибе (К.Г. Станиславский және т.б.). Т.П. Березовская эмоционалды интеллектінің дамуының арнайы оқытуды ұйымдастыру арқылы мүмкін екендігін дәлелдеді. А.А. Панкратова эмоционалды интеллекті мен оның құрамына кіретін қабілеттіліктердің қалыптасуына түрлі тәсілдер талдауы жасады және эмоционалды интеллектінің қалыптасуына актерлік-режиссерлік тренинг әлдеқайда әсерлі тәсіл екендігі жайлы болжам ұсынды. М.А. Манойлова эмоционалды интеллектінің акмеологиялық дамуын зерттеді. С.П. Деревянко эмоционалды интеллектінің дамуында психологиялық тренингтің әсерлілігін құрды.

ЖОО дефектолог студенттердің эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық үлгісін құру зерттеу пәнінің қолжетімдік жағдайы мен нақты қаланған түсіндіретін білім беру және педагогикалық объектінің жұмыс қызметі жайлы толық түсінік болып табылады.

Зерттеу мақсаты – ЖОО білім беру барысында болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтау.

Зерттеу міндеттері:

1. «Эмоционалды интеллект» түсінігінің мазмұны мен мәнін анықтау.
2. Арнайы педагогтың эмоционалды интеллектісінің құрылымдық компоненттері мен оның құрылымдарын анықтау.
3. Білім беру үрдісінде болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық-педагогикалық шарттарын анықтау.
4. Білім беру үрдісінде болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің даму үлгісін жасау.
5. Білсенді оқыту әдісін қолдау арқылы топтық сабақ өту маңызды бөлігі болып табылатын «Эмоционалды интеллектінің дамуы» тренингі барысында болашақ дефектологтың эмоционалды интеллектісін дамытуды үлгісінің әсерлілігін тексеру.

Зерттеу болжамы өз және өзге жанның эмоциясын түйсіну, түсіну және реттеуді қамтамасыз ететін күрделі интеграциялық білім беру ретінде болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту келесі психологиялық-педагогикалық шарттарды жүзеге асыру барысында әсерлі болады деп тұжырымдайды:

Эмоционалды интеллектінің құрылымдық компоненттерін тіркеу: құраушысы эмпатия, эмоционалды ашықтық, «пайдалы» алаңдаушылық, жетістікке қол жеткізуге ынтық болатын эмоционалды компонент; құраушысы эмоционалды қасиеттер туралы хабардар болу, эмоционалды өзін-өзі тану, адекватты өзін-өзі бағалау, рефлексия болатын когнитивті компонент; құраушысы өз

эмоциясын басқару қабілеті, қарым-қатынас орнатуда психологиялық икемділік, өзге адамдармен өнімді қарым-қатынас болатын іс-әрекет компоненті.

ЖОО білім беру сатысында дефектологтың эмоционалды интеллектісінің құрылымын және қосымшасын ескере отырып, болашақ дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту үлгісін жүзеге асыру: мақсатты блокты; оқыту үрдісін ұйымдастыру формасы; эмоционалды интеллектіні дамыту әдістері; эмоционалды интеллектіні дамыту сатысы; белсенді әдістерді пайдалана отырып топтық сабақ өткізу маңыздысы болып табылатын «эмоционалды интеллектіні дамыту» курсы және болжанатын нәтиже.

Зерттеудің тәжірибелі-эксперименталды базасын Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің дефектология мамандығының I-II курс студенттері құрады.

Барлығы экспериментте Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің I-II курсынан 35 студент қатысты. Олардың ішінде 17-18 жастағы 3 ұл бала, және 17-20 жастағы 32 қыз бала болды (эксперименталды топ). Бақылаушы топта Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің I-II курсынан 35 студент қатысты, олардың ішінде 18-19 жастағы 2 ұл бала және 17-19 жастағы 32 қыз бала болды. Зерттеу жұмысы 2016 жылдан 2018 жылға дейінгі аралықта жүргізілді.

Эмоционалды интеллектіні зерттеу мәселесі эксперименталды психологияда бірінші кезекте бұл түсінікке көптеген теориялық тәсілдердің болуынан ерекше өткір болды.

Ғылымда аталған феноменнің бағасына үміткер диагностикалық әдіс көп. Ереже бойынша зерттеуде әдістің толық кешені пайдаланылады: бақылау, анкетілеу, интервью, көптеген сұхбаттар.

Эмоционалды интеллекті және оның компоненттерін диагностикалау үшін біз зерттеу міндеттеріне сай психодиагностикалық әдістер кешенін пайдаландық:

- эмоционалды интеллектіні диагностикалау әдісі (Н.Холл);
- «тұлғааралық қарым-қатынаста эмоционалды тосқаулар диагностикасы» әдісі (В.В. Байко);
- эмпатия деңгейінің диагностикасы әдісі (В.В. Байко);
- тұлғаның интегралды өзін-өзі бағалау диагностикасы әдісі (Н.П. Фетискин);
- «Жетістікке ынталық және сәтсіздіктен қорқу» сауалнамасы (А.А. Реан);
- «Тұлғаның өзін-өзі бағалау және жағдаяттық алаңдаушылық шкаласы (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).

Эмоционалды интеллект диагностикасы (Н.Холл).

Тағайындау.

Әдістеме эмоцияда білінетін тұлғаның қарым-қатынасын түсіну және шешім қабылдауда эмоционалды саласын басқару қабілетін анықтауға ұсынылған. Ол 30 мәлімдемеден және 5 шкаладан тұрады:

- 1) эмоционалды хабардар болу;
- 2) өз эмоциясын басқару (эмоционалды қабілет, эмоционалды қалыпсыздық);
- 3) өзін-өзі ынталандыру (өз эмоциясын ырықты басқару);
- 4) эмпатия;
- 5) өзге адамның эмоциясын анықтау (өзге адамның эмоциясына әсер ете алу).

Аталған әдістеме арқылы эмоционалды интеллектінің интегративті (жалпы) деңгейін анықтауға болады.

Эмоционалды интеллектінің *ең төменгі деңгейіне* келесі көрсеткіштер тән: шартты рефлекс механизмі бойынша эмоционалды реакциялар (барлығы көлікте қысым жасады – сіз жауапқа дөрекі сөйледіңіз); түсініктің төменгі деңгейінде ішкіге сыртқы компоненттердің басым келуі (сізге біреу осылай керек десе сіз неге? Не үшін? Осы керек па? деп ойланбастан жасайсыз); төменгі өзін-өзі бақылау және жоғары жағдаяттық жағдай (сіз жағдайға емес, жағдаят сізге ықпал етеді және нақты іс-әрекеті, эмоционалды реакцияға интермелейді).

Эмоционалды интеллектінің қалыптасушылығының ортаңғы деңгейіне мына көрсеткіштер тән: нақты ерікті күштер базасында іс-әрекеттер мен қарым-қатынастың ырықты жүзеге асуы; өзін-өзі бағалаудың жоғары деңгейі, эмоционалды реакция білдірудің нақты ұстанымы; өзіне деген жағымды қарым-қатынас, психологиялық жағымдылықты сезіну. Эмоционалды интеллектінің қалыптасушылығының бұл деңгейіне жоғары өзін-өзі бағалау тән.

Эмоционалды интеллектінің жоғары деңгейіне адамның жан дүниесінің дамуының жоғары деңгейі тән. Бұл адамда бағалаудың жеке жүйесін көрсететін нақты ұстаным бар дегенді білдіреді және бұл бағалау жүйесін адам өзі жасайды және анық сезінеді.

Бұндай адам түрлі өмірлік жағдайда өзін қалай ұстау керек екенін біледі және ол өзін түрлі

жағдаяттық талаптардан еріксіз сезінеді. Адекватты жағдайда өзін-өзі ұстау таңдауын мұндай адамдар ерікті күшсіз орындайды. Мұндай іс-әрекеттің ынталандырылуы сыртқы жағдайға емес тұлғалық сипатқа тән орындалады. Мұндай адаммен манипуляциялау өте қиын. Ең бастысы, адам психологиялық тұрақтылықтың жоғары деңгейін сезінеді және өзімен-өзі және айналасындағы адамдармен үйлесімде өмір сүреді.

«Тұлғааралық қарым-қатынаста эмоционалды тосқауылды диагностикалау» әдістемесі (В.В. Байко).

Қарым-қатынастағы тосқауыл бірінші әсерден туындаған бірқатар жағдайларда туындайтын кедергілер теріс және жағымсыз себептерге байланысты. Теріс баптаулар адам тәжірибесіне өзге адамның біреуімен енуі мүмкін. Эмоционалды тосқауылдар – ашу немесе ауытқу – қарым-қатынас құралын таңдауда жаман ақылшылар. Теріс эмоциялар сол немес өзге көзқарасқа пайдалы ең маңызды және орынды аргументтерді қабылдау және дұрыс бағалау қабілетін әлсіретеді. Керісінше, сенді эмоциялар өзге адамдарды оңтайлы қабылдауға әсер етеді. Тұйық адамдарда қарым-қатынаста кедергі түсінбеушілікті күту немесе қарым-қатынас сәтті болады ма деген алаңдаушылық болады.

Түрлі ұрпақтағы адамдардың қарым-қатынасына жас ерекшелік кедергісі туындайды. Кейде адамдар өзге адам жайлы теріс көзқарастар күшінде қарым-қатынаста кедергіні өзі жасайды.

Кейде бізде қарым-қатынастағы адам бірден, сөзімізден және уайымымызда қорғанып жатқан сияқты, қандай да бір кедергі жасап жатқан сияқты, қарым-қатынас жолында қоршау жасаған сияқты болып көрінеді.

Арнайы әдебиеттерде тосқауыл тақырыбы бойынша кедергі пайда болуы себебін, олар неге пайда болады, нені қорғайды және олардың пайда болуына қандай да бір жалпы ереже бар-жоқтығын зерттеуге бағытталған жұмыстар қатары бар.

Бір жағынан, психологиялық кедергі жүйесі барлық өсіп келе жатқан психологиялық қысымға тұлғаның психологиялық қорғаныш деңгейінің жоғарылауына себеп болады, ал екінші жағынан, оның тікелей байланыс саласы болып табылатын жеке тұлғаның қызметі тонусты күшейту және эмоционалды ынталандыру сияқты қуатты резервуарын бейтараптандырады.

Заманауи әлеуметтік психологияда эмоционалды тосқауылды рұқсат етілгеніпті әлеуметтік жағынан ынталандыратын іс-әрекеттердің туындауына кедергі болатын ішкі кедергілер деп түсінеді. Мысалы, оқу, жұмыс, қарым-қатынас және басқа да іс-әрекеттер тек қолайлы емес, қалаған; бірақ кейде адам оларды қалыпты орындай алмайтын жағдайлар болады. Бірдеңе кедергі болады. Бұл не жалқаулық, не қорқыныш, немесе аталған әрекетке жиреніштік. Қоғам өзінің үшін тән емес әрекеттер мен қылықтарына, тіпті олар ішкі болса да, жасайтын кедергілерді қалыпты эмоционалды тосқауыл деп атамайды. Алайда бұл ішкі кедергілер табиғаты бірінші және екінші жағдайда бірдей. Аталған кедергі әрекеттер жазалану нәтижесінде пайда болады, яғни оларды аяқтау жағымсыз уайымдаулар, қиналу, қорқыныш, ұят, кінәлау сезімі және жиіркенумен сүйемелденеді. Егер бұл уайымдаулар жиі қайталанса, онда олармен байланысты әрекеттер ішкі кедергілерге ие болады.

«Тұлғааралық қарым-қатынастағы эмоционалды тосқауыл диагностикасы» әдісін В.В. Байко 1996 жылы жасаған. Осы әдістеме арқылы мынандай тұлғалық ерекшеліктерді анықтауға болады:

- эмоциясын басқара алмау, оларды тарату;
- эмоциясын адекватсыз түрде көрсету;
- эмоцияның икемсіздігі, дамымаулығы, айқын еместігі;
- теріс эмоциялардың басым болуы;
- эмоционалды негізде өзге адамдармен жақындасуға құлықсыздық.

Жауап беруші нәтижесінде қаншалықты жоғары балл жинаса, күнделікті эмоционалды қарым-қатынаста оның мәселесі соншалықты айқын болады.

Осы әдістеме арқылы эмоционалды интеллекті және оның құраушылардың іс-әрекет компоненттерінің даму деңгейін анықтауға болады.

Эмпатия деңгейін диагностикалау әдістемесі (В.В. Байко).

Ұсынылып отырған әдістеме эмпатияны зерттеуге бағытталған, яғни өзін өзге адамның орнына қойып көру қабілеті және өзге адамның уайымына ырықсыз эмоционалды ашықтыққа қабілеттілігі.

Эмпатия – өзге адамның эмоционалды жағдайын уайымдау, оның субъективті әлеміне ену арқылы түсіну. Эмпатияның дамуының ортаңғы деңгейі мүмкіншілігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін дефектологтар үшін кәсіби маңызды сапа болып табылады. Ал төменгі және өте жоғарғы деңгейі дефектологтар үшін қарсы болып табылады.

Сонымен қатар эмпатия өзге адамның эмоционалды жағдайын мимика, әрекет, жест және т.б.

арқылы анықтау қабілетін қосады. Эмпатия түсінігі өзге адамның эмоционалды жағдайын нақты сезіну мен түйсіну түсіндіріледі.

Эмпатияның әсерлілігі адам тікелей байланыстан қашса, өзге тұлғаға қызығушылық білдіруді орынсыз деп санаса, айналасындағылардың уайымы мен мәселелеріне сабырлы қарауға өзін сендірсе төмендейді, оның нәтижесінде эмпатиялық қабылдау мен эмоционалды ашықтық кеңістігі шектеледі.

Тестілеу нәтижесінде эмпатия дамуының төрт деңгейі анықталады: өте төмен, төмендетілген, орташа, жоғары деңгейлер.

Эмпатия дамуының өте төменгі деңгейде адам әңгімені бірінші бастауға қиналады, өз әріптестері арасында өзін ұстап отырады. Әсіресе балалармен, және өзінен үлкен адамдармен байланыс орнату қиын болады. Тұлғааралық қарым-қатынаста жиі ыңғайсыз жағдайда қалады. Көбінде айналасындағылармен түсінушілік таппайды. Өткір сезімді ұнатады, спорттық жарыстарға қарағанда өнерді артық көреді. Әрекетте өзіне тым орталықтанған. Ондай адамдар жеке жұмыстарда өте өнімді болуы мүмкін, ал өзгелермен қарым-қатынаста көбінше жақсы жағынан көріне алмайды. Өзіне қарай айтылған сынға қатты жауап бермесе де, көңіліне жақын қабылдайды. Тұлғаның эмпатиялық тенденциялары жалпы дамымаған.

Эмпатияның төменгі деңгейіндегі адам өзге адамдармен байланыс орнатқанда қиындықтарға тап болады, үлкен ортада өзін ыңғайсыз сезінеді. Айналасындағылардың эмоционалды іс-әрекеті ол үшін түсініксіз және орынсыз болады. Өзі жеке жұмыс жасағанды артық көреді. Нақты қалыптастыру мен рационалды шешім қабылдау жақтаушысы. Мұндай адамдардың достары өте аз болуы мүмкін, тіпті болған жағдайда ол достарын ашықтығы үшін емес іскерлік қабілет пен жарқын ақылы үшін бағалайды. Адамдар оған дәл солай қайтарады. Айналасындағылар көп көңіл аудармағандықтан өзін шеттетілген сезінуі мүмкін. Егер адам қасапатын ашса, жақындарының әрекетіне зейін аударса, олардың қажеттіліктерін өздерінің сияқты қабылдаса барлығын жөндеуге болады.

Эмпатияның ортаңғы деңгейі адамдардың басым бөлігіне тән. Айналасындағылар мұндай адамды қалыңбет деп санай алмайды, алайда осы бойда ол ерекше сезімтал жандардың қатарына жатпайды. Өзге адамдарды тұлғааралық қарым-қатынаста өз сезінулеріне емес, олардың іс-әрекеттеріне қарай бағалауды артық көреді. Оған эмоционалды көңіл-күй жат емес, тек олар көбінде бақылау астында болады. Қарым-қатынаста мұқият, айтылғанға қарағанда көбін түсінуе тырысады, алайда әңгімелесушінің тым сезімталдығынан сабыры таусылады. Өз көзқарасын қабылданатынына сенімді болмай айтпауды жөн көреді. Көркем әдебиеттер мен фильмдерде кейіпкерлерді уайымына емес көбінесе іс-әрекеттеріне көңіл аударады. Адамдар арасындағы қарым-қатынастың дамуын талдауға қиналады, сондықтан кейде олардың әрекеттері күтпеген болады. Ондай адамдарда сезімдердің босаңсығаны жоқ болады, дәл сол адамдарды қабылдауға кедергі болады.

Эмпатияның жоғары деңгейі айналасындағылардың мәселесіне және қажеттілігіне сезімтал, кең пейілді, көп нәрсені кешіруге дайын адамдарға тән. Адамдарға шынайы қызығушылықпен қарайды, олардың беттерін оқуға, болашағына көз салу ұнайды. Ол эмоционалды ашық, қарым-қатынасқа тез түседі, айналасындағылармен тез байланыс орнатады. Айналасындағылар да оның сезімталдығын бағалайды. Ол конфликт тудырмауға және орынды шешім табуға тырысады. Өзіне айтылған сынды жақсы қабылдайды. Жағдайды бағалауда аналитикалық қорытындыға қарағанда өз сезімі мен сезінулеріне сүйенеді. Жалғызға қарағанда адамдармен жұмыс жасағанды ұнатады. Мұндай адамдарды бірқалыпты күйден шығару аса қиындық туғызбайды.

«Интегралды өзін-өзі бағалау» тұлғаның өзін өзі бағалауын диагностикалауға бағытталған әдістеме (Н.П. Фетискин).

Аталған әдістеме өзін-өзі бағалау деңгейін анықтауға бағытталған. Өзін-өзі бағалау адамның орталық қажеттіліктерінің бірімен байланысты – өзін-өзі нақтылау қажеттілігі, өз ойында және айналасындағылардың көзінде қоғам мүшесі ретінде мақұлдау, өмірде өз орнын табу. Өзін-өзі бағалау эмоционалды интеллектінің құрылымдық когнитивті компоненттерінің бірі болып табылады.

Айналасындағылардың бағалауының әсерінен тұлғада ақырындап өзіне деген қарым-қатынасы мен өзінің тұлғасы бағалауы қалыптасады, сонымен қоса өзінің белсенділігінің жеке формасы: қарым-қатынас, құлқы, әрекеті, уайымы.

Өзін-өзі бағалау оптималды және оптималды емес болып бола алады. Оптималдыға «адекватты» бағалау және «асыра бағалау үрдісі» жатады (адам өзін бағалайды, құрметтейді, өзіне деген көңілі толық, алайды өзінің әлсіз тұстарын біледі және оны жетілдіруге тырысады). Оптималды өзін-өзі бағалауда субъект өз мүмкіндіктері мен қабілеттіліктерін дұрыс сәйкестендіреді, өзіне жеткілікті сынап қарайды, өзінің сәтсіздігі мен жетістікке жетпеуіне шынайы қарайды, шынымен орындауға

болатын мақсат қоюға тырысады. Жетістікке бағасында ол тек өз өлшеулерімен қарамайды, өзге адамдар: достары, жақындары, қалай қабылдайтынын алдын-ала болжауға тырысады. Басқаша айтқанда, адеватты өзін-өзі бағалау шынайы әдістерді үздіксіз іздеу нәтижесі болып табылады, яғни өз қарым-қатынасына, әрекетіне, мінез-құлқына, уайымына асыра бағалау және тым сынаусыз. Мұндай бағалау нақты жағдай мен шарттарға ең жақсысы болып табылады.

Алайда өзін-өзі бағалау оптималды емес болуы да мүмкін – тым асыра немесе тым төмендете.

Адекватты емес асыра өзін-өзі бағалау негізінде адамда өзі жайлы дұрыс емес көзқарас, өз тұлғасы мен мүмкіндіктеріне мінсіз образ жасау, айналасындағыларға өз бағасы жайлы қате пікір пайда болады.

Төмендетілген өзін-өзі бағалау өзіне деген сенімсіздікке, өз қабілеттерін жүзеге асырудың мүмкінсіздігіне, өзіне деген артық сынға әкеліп соғады.

Тым асыра немесе тым төмен өзін-өзі бағалау өзін басқару үрдісін бұзады, өзін-өзі бақылауды құртады. Әсіресе, бұл асыра жіне төмен өзін-өзі бағалайтын адамдар ұрыс себебі болатын қарым-қатынаста білінеді.

Төмендетілген өзін-өзі бағалауда конфликттер бұл адамдардың асыра сынилылығынан болады. Олар өзіне және өзгелерге тым талап қойғыш, бірде бір сәтсіздік пен қателікті кешірмейді, өзгелердің кемшіліктерін көрсетуге жақын. Бұның барлығы ізгі ниетпен жасалса да, өзгелер жүйелік «аралауды» ұнатпауы мүмкіндігінен ұрыс пайда болады. Сенен әрдайым жаман жағынды көріп, оны нұсқап отырса, мұндай баға, әрекет және ой білдіретін адамға деген жағымсыз сезім қалыптасады.

Өзін-өзі бағалау айналасындағылардың бағасының әсерінен болатындықтан, оларға қарым-қатынасын өзгерту арқылы өзгертуге болады (жақындары, жұмыстағылары, оқытушылары). Сондықтан оптималды өзін-өзі бағалаудың дамуы осы жандарға тікелей байланысты. Әсіресе, төмендетілген өзін-өзі бағалайтын адамға өзіне сенуге, өзі мүмкіндіктері мен бағалылығына сенуге көмек беру керек.

Зерттеушілер қатары (Д.Гоулмен, Дж.Майер, Е.П. Никитин, П.Саловей, П.В. Симонов, Н.Е. Харламенкова және т.б.) өзін-өзі бағалауды эмоционалды интеллектінің тұлғашылық аспектісіне жатқызады. Себебі, нақты өзін-өзі бағалау өзін-өзі басқарудың жоғары деңгейімен, психологиялық өркендеу сезімімен тікелей байланысты. Адекватты өзін-өзі бағалау жоғары дамыған эмоционалды интеллектінің ажырамас компоненті болып табылады және адамдардың белсенді қарым-қатынасын негіздейді:

- қоршаған ортаға, өзіне жетістік пен гүлдеуді қамтамасыз етуге болатындай бағалауға мүмкіндік береді;

- өзге жандарға (осындай қарым-қатынасқа лайық ретінде);

- өзіне (өмірде өз мақсатын өз бетінше анықтай алатын және оны жүзеге асыруға белсенді әрекет ететін, өзін-өзі құрметтеуге лайық адамға сияқты).

«Жетістікке ынталандыру мен сәтсіздіктен қорқуды диагностикалау» әдістемесі (А.А. Реан).

Тағайындау. Әдістеме эмоционалды интеллектінің эмоционалды компонентінің бірі болып табылатын жетістікке жету ынтасын анықтауға мүмкіндік береді (5 ҚОСЫМШАДАН қараңыз).

Жетістікке ынталандыру белсенді ынтаға жатады. Бұндай ынтасы бар адам жұмыс бастағанда оңтайлы, сындарлы жетістікке қол жеткізуді ойлайды. Адам белсенділігі негізінде жетістікке жету қажеттілігіне үміт жатыр. Ондай адамдар әдетте өзіне, өз күшіне сенімді, жауапты, бастамашыл және белсенді. Оларды мақсатқа жету төзімділігі, мақсатқа бағыттылық ерекшелейді. Жетістікке бағытталғандар – қолынан келетініне сенімді, өзіне сенетін, қорықпайтын, өз мүмкіндіктер шектеуін ойланбайтын, тек өз білімі мен білігіне сүйенетін жандар. Жетістікке бағытталғандар өз қабілеттіліктерін жүзеге асырып, қойылған мақсатқа жиі жетеді, сондықтан жетістікке ынтасын бағалаған маңызды болып табылады.

Сәтсіздікке ынталандыру теріс ынта болып табылады. Ынтаның бұл түрінде адамның бұзылу, кінәлау, жазалау, сәтсіздіктен қашу қажеттілігіне байланысты. Негізі бұл ынтаның негізінде теріс күтулер ойы мен қашу ойы жатыр. Жұмысты бастағаннан-ақ адам сәтсіздік жайлы ойлап, одан қашу жолын іздейді, жетістікке қол жеткізу жолын қарастырмайды.

Сәтсіздікке ынталанған адамдар көбінесе көтеріңкі алаңдаушылық, өз күшіне сенімсіздікпен ерекшеленеді. Жауапкершілігі бар тапсырманы орындаудан қашады. Жауапкершіліксіз тапсырманы орындау барысында күйзеліске ұшырайды. Тым болмағанда, жағдаяттық күйзеліс бұл жағдайда тым жоғары болады. Мұның барлығы әлдеқайда жұмысқа жауапкершілікпен қарауға алып баруы мүмкін.

Эмоционалды интеллектісі жоғары деңгейдегі адам өз мүмкіндіктерін саналы түрде бағалауға қабілетті, кедергілерден өту барысында туындайтын эмоция табиғатын түсінеді, сәтсіздік алдындағы қорқынышын басқаруға қабілетті. Сәтсіздіктен қорқу адамның қойылған мақсатқа қол жеткізе алмау,

үмітті ақтай алмау, жеңілу уайымымен байланысты, яғни қолынан келетін және келмейтінге эмоционалды қарым-қатынасты басқару қабілетсіздігі.

«Тұлғаның өзін-өзі бағалауы мен жағдаяттық алаңдаушылық шкаласы» әдістемесі (Ч.Д. Спил бергер, Ю.Л. Ханнин).

«Өзін-өзі бағалау шкаласы» зерттеуінің мақсаты сол сәттегі алаңдаушылық (реакциялық алаңдаушылық) деңгейі мен тұрақты сипаттама ретінде (тұлғалық алаңдаушылық) алаңдаушылық деңгейін диагностикалау болып табылады. Әдістеме 16 жастан бастап тұлғаларға қолданылады.

Алаңдаушылықтың нақты деңгейі – тұлғаның белсенді әрекетінің табиғи және міндетті ерекшеліктері. Әрбір адамда өзінің оптималды, немесе қалаулы алаңдаушылық деңгейі болады – бұл «пайдалы алаңдаушылық деп аталады. Адамның бұл қарым-қатынаста өзінің жағдайын бағалау ол үшін өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі тәрбиелеудің маңызды компоненті болып табылады.

Тұлғалық алаңдаушылық негізінде тұлғаның алаңдаушылыққа жақындығы және жағдайды қатерлі деп қабылдаудың жоғары тенденциясын тұжырымдайтын тұрақты жеке сипаттама түсіндіріледі.

Ситуациялық немесе реакциялық алаңдаушылық жағдай ретінде субъективті уайымдаушылық эмоцияларымен сипатталады: қысым, алаңдаушылық, стресс, жүйке тозушылығы. Бұл жағдай күйзеліс жағдайына эмоционалды реакция ретінде туындайды және уақыт бойынша қарқындылығы бойынша әртүрлі болуы мүмкін.

Жоғары алаңдаушылық сатысына жататын тұлғалар жағдайдың кең диапазонында өзін-өзі бағалау мен өмірлік қабілетіне қатерді қабылдауға жақын және ерекшеленген алаңдаушылық жағдайына әсер етуге жақын. Жоғары алаңдаушылық деңгейі жеке тұлғаның стресстік эмоционалды жағдайының туындауына әкеліп соғады. Ол психосоматикалық аурулардың (гипертоникалық аурулар, миокард инфаркті, асқазан аурулары және т.б.) туындауына адам денсаулығының нашарлауына, оның жұмысқа қабілеттілігін төмендетуіне себеп болады және сол арқылы кәсіби қызметтің әсерлілігіне теріс әсерін тигізеді.

Алдағы қызметтің жағымсыз жағдайлары адекватты сәйкес келетін алаңдаушылықтың қалыпты деңгейі кәсіби қызметтің әсерлілігін көтеретін уақыты ұйымдастырылған әрекет жоспары мен қажетті қорғаныс шараларын қолдануды мобилизациялауға сәйкес келеді.

Алаңдаушылықтың көтеріңкі деңгейі жеткіліксіз алынған қауіп сезімімен сүйемелденуі мүмкін. Жеке тұлғаның алаңдаушылық деңгейінің төмендігі жеке тұлғаның айналасындағылардың психоэмоционалды күйіне сезімталдығының дамуымен байланысты болады. Ол қарым-қатынастың өткірленуіне, ұжымда психологиялық климаттың бұзылуына, ұжымдық әрекеттің әсерлілігінің төмендеуіне алып келуі мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М.: Лик Пресс, 1998.
- 2 Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
- 3 Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
- 4 Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., 2002.
- 4 Слепкова В.И., Liet T. De Vries-Geervilet. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. науч. тр. – Минск, 1997. – С.130-137.
- 5 Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: "КСП+", 2003. – 272 с.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК 376-056.263
МРНТИ 14.29.27

К.Ж. Бектаева¹, А.Ө. Равианова²,

*¹п.ғ.к., доцент, e-mail: bektaeva48@mail.ru
РГП «Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті»,
Алматы қ., Қазақстан*

*²«БМ010500 – Дефектология» мамандығының 2-ші курс магистранты, r_aidan_jan@mail.ru
РГП «Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті»,
Алматы қ., Қазақстан*

НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК-ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлау ерекшеліктері эксперимент негізінде анықталып сипатталған. Соған сәйкес 3 сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын дамытуға арналған әдістемелер жүргізіліп, нәтижелері ұсынылған. Анықталған зерттеу экспериментінің нәтижесі арқылы нашар еститін оқушылардың сөздік-логикалық ойлауын түзету мақсатында жеке бағдарлама құрастыруға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: нашар еститін балалар, сөздік-логикалық ойлау, әңгімелесу әдісі, вербалді тапсырма, қарама-қарсы сөздер, даму деңгейі

К.Ж. Бектаева¹, А.О. Равианова²

*¹к.п.н., доцент, e-mail: bektaeva48@mail.ru
РГП «Казахский государственный женский педагогический университет»,
Алматы, Казахстан*

*²магистр 2-го курса по специальности БМ010500 – Дефектология, r_aidan_jan@mail.ru
РГП «Казахский государственный женский педагогический университет»,
Алматы, Казахстан*

ПУТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье показаны результаты словесно-логического мышления слабослышащих учеников начальных классов в виде эксперимента. Проведен отбор необходимых методик для диагностики определения уровня словесно-логического мышления у детей 3 класса и приведены результаты. Полученные в исследовании результаты могут послужить основой для разработки индивидуализированных коррекционных программ по развитию словесно-логического мышления слабослышащих учеников.

Ключевые слова: слабослышащие ученики, словесно-логическое мышление, метод беседы, вербальные задачи, антонимы, этапы развития

K.J. Bektaeva¹, A.O. Ravshanova²

*¹candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: bektaeva48@mail.ru
Kazakh State Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

*²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology, r_aidan_jan@mail.ru
Kazakh State Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

WAYS OF DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

The article shows the results of verbal-logical thinking of elementary classes in the form of an experiment. Essential methods for diagnosing the level of verbal-logical thinking in children of grade 3 are conducted and the results are given. The results obtained in the research can serve as a basis for the development of individualized correctional programs for the development of verbal-logical thinking for students who are hard of hearing.

Keywords: hard of hearing school children, verbal-logical thinking, method of conversation, verbal tasks, antonyms, stages of development

Нашар еститін балалар білімді меңгеруде көптеген қиындықтарға кездеседі, ол олардың ойлауы мен сөйлеуінің даму ерекшеліктерімен шартталады. Сөйлеу тілінің дамымауы (аграматизм, дыбыстарды қате айту т.б.), естудің төмен деңгейі, педагогикалық көмектің ерте көрсетілмеуі сияқты көптеген факторлар баланың ойлау процесінің төмендеуіне әсер етеді. Балалардың таным іс-әрекеттерінің және сөйлеуінің даму ерекшеліктері арасындағы байланыс осыдан көрінеді.

Ойлау үрдісі есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтік бейімдеу мен сөйлейтіндер қоғамына ендірудің құралы болып табылады. Сондықтан да, оны тексеру мен уақытылы түзету қазіргі біздің заманымызда өте қажет болып табылады. Сондықтан осы зерттеу жұмысы балалардың сөздік-логикалық ойлауын тексеруге бағытталған.

Балалардың сөздік-логикалық ойлауының ерекшеліктерін анықтау барысында мынандай көрсеткіштерге сүйендік:

- тапсыманы орындау жылдамдығы;
- нұсқауды түсінуі;
- тапсырманы орындау іскерлігі.

Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауының ерекшеліктерін анықтау мақсатында нашар еститін 3 сынып оқушыларымен анықтаушы эксперимент жүргізілді. Анықтаушы эксперименттің алғашқы сатысында балалардың ойлауының, соның ішінде сөздік-логикалық ойлауының дамуына, таным үрдістерінің даму деңгейіне бақылау жүргізілді және есту қабілетінің сипаттамасы қарастырылды. Бақылау нашар еститін балаларда жаңа мәліметтерді қабылдауда, логикалық тапсырмаларды орындауда қиыншылықтардың болғандығын және алынған мәліметтерді қайта айтып беруде деңгейлерінің төмен екенін көрсетті.

Ғылыми-зерттеу жұмысы барысында қойылған міндеттерді шешу үшін нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлау үрдісінің ерекшеліктерін анықтауға арналған келесі әдістемелер қолданылды.

1. «Бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын зерттеу» [1]. Әдістемені 1955 ж. Р.Амтхауэр жасап шығарған. Ал осы Р.Амтхауэрдің әдістемесін 1984 жылы Э.Ф. Замбацявичене Р.Амтхауэрдің қолданған алғашқы 4 тапсырмасын алып, төменгі, бастауыш сынып оқушыларын зерттеуге арналған вербальді тапсырмалар жасап шығарды. Біздің алып отырған әдістемеміз қалыпты балаларға арналған (Э.Ф. Замбацявичене). Бұл әдістеме 4 тапсырмадан тұрады. Яғни ол бойынша 1 тапсырмада 10 тапсырмадан берілген.

Әдістеменің жүгізілу барысы: әдістеменің 4 тапсырмасы бойынша әр баламен жеке жұмыс жүргізіліп, әр балаға жеке нәтиже шығарылады. Баланың жауап беруіне байланысты бағалау критерийлеріне сүйене отырып, балалардың нәтижесін баллдық көрсеткіштермен бағаладық.

Әдістеме бойынша оқушылардың сөздік-логикалық ойлауын анықтауға төмендегі тапсырмалар берілді:

1-тапсырма. Сөйлемді жақшаның ішінде тұрған сөздердің бірімен толықтыр. Ол үшін сөйлемге сай келетін сөздің астын сыз.

2-тапсырма. Қатардағы 5 сөздің біреуі қалғандарына сәйкес келмейді. Сол сөздің астын сыз.

3-тапсырма. Жақшаның ішінде тұрған бес сөздің ішінен асты сызылған сөзге келетін сөзді тауып жаз.

4-тапсырма. Берілген екі сөзге ортақ бір сөз тауып жаз.

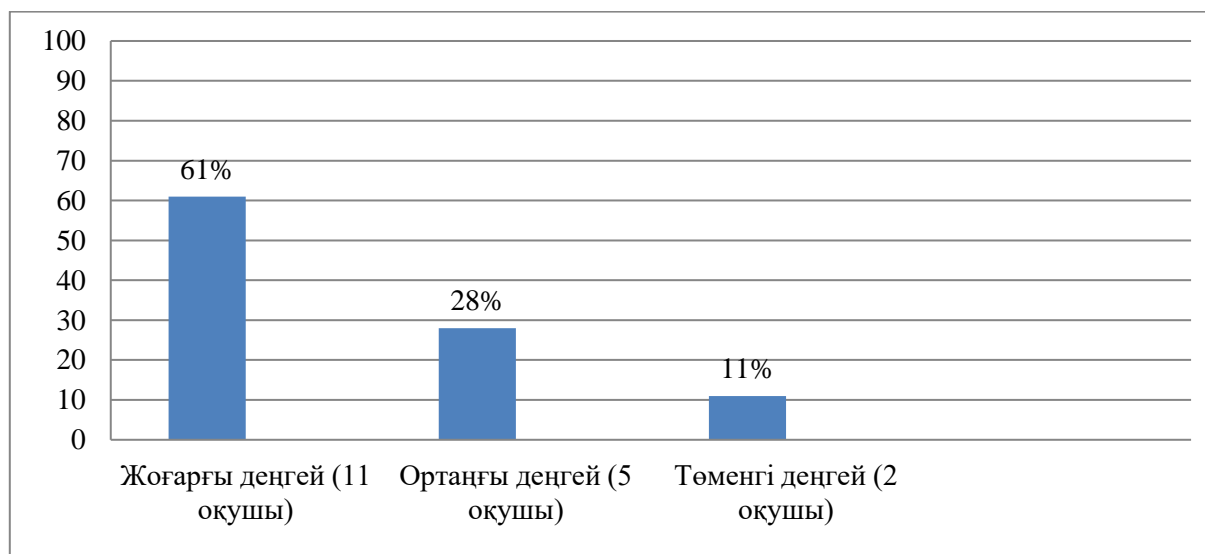
2. «Қарама-қарсы сөздерді табу» [2]. Әр түрлі 10 сөз беріледі, сол сөздерге қарама-қарсы сөздерді тауып жазып және айтып берулері керек.

Балалардың ойлауымен қатар, сөйлеу тілін де қатар дамытып отыру керек.

Жалпы біздің зерттеу жұмысымыздың мақсаты бойынша белгілі бір анықтама алу үшін нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлау үрдісінің ерекшеліктерін анықтай отырып арнайы эксперимент жүргізіліп кесте құрастырылды.

Кесте-1. «Бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын зерттеу» әдістемесінің «1 тапсырма» бойынша көрсеткен көрсеткіштері

1 тапсырма	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
	3 18 оқушы	61%	28%	11%



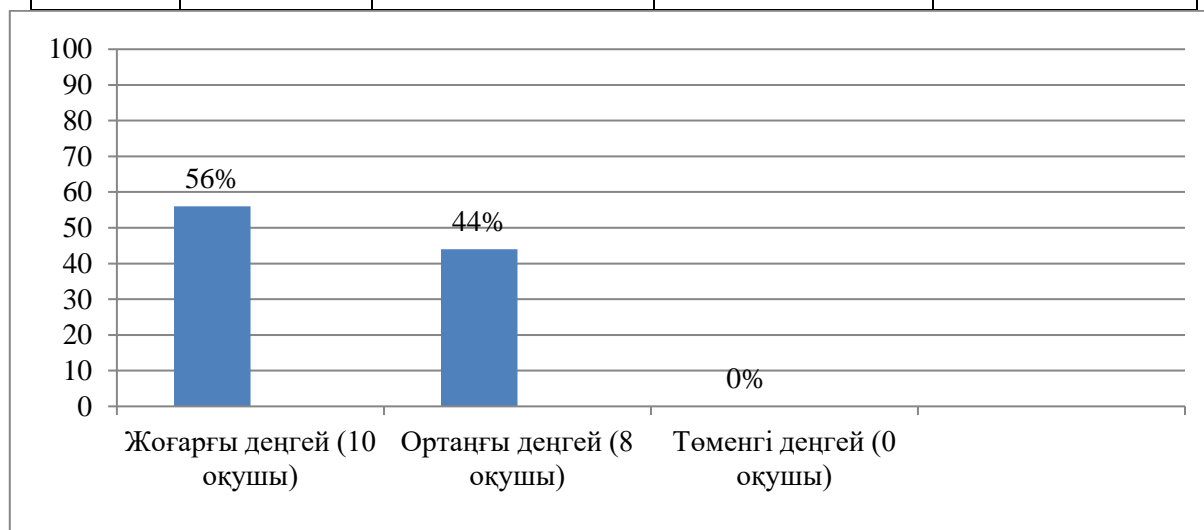
Сурет-1. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын 1 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

Кесте және суретте көріп тұрған 61% көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тез, нақты жауап беріп отырды (11 оқушы), орташа деңгейдегі оқушылар ойланып, жауаптарына сенімсіздік білдіріп (5 оқушы) 28%, ал қалған 2 оқушы өз бетімен тапсырманы орындай алмай 11% көрсеткішті көрсетті. Бірақ көп оқушылар үшінші тапсырманы орындау барысында «Су әрқашанда ... (мөлдір, суық, сұйық, ақ, таза)» деген жерде «су әрқашанда сұйық болады» деп жауап берді. Осы кезде эксперимент жүргізушінің көмегі қажет болды. Яғни, балаға судың әрқашанда сұйық болмайтыны түсіндірілді.

Қорыта айтатын болсақ, біз мұндай тапсырманы оқушылардың көбі жақсы орындай алғанын көреміз.

Кесте-2. «Бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын зерттеу» әдістемесінің «2 тапсырма» бойынша көрсеткен көрсеткіштері

2 тапсырма	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
	3 18 оқушы	56%	44%	0%



Сурет-2. Назар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын 2 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

Кесте және суретте көріп тұрған 56% көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар (10 оқушы), орташа деңгейдегі оқушылар (8 оқушы) 44% көрсеткішке ие, ал төмен деңгейді көрсеткен оқушылар болған жоқ. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың өте жақсы орындағанын көре аламыз.

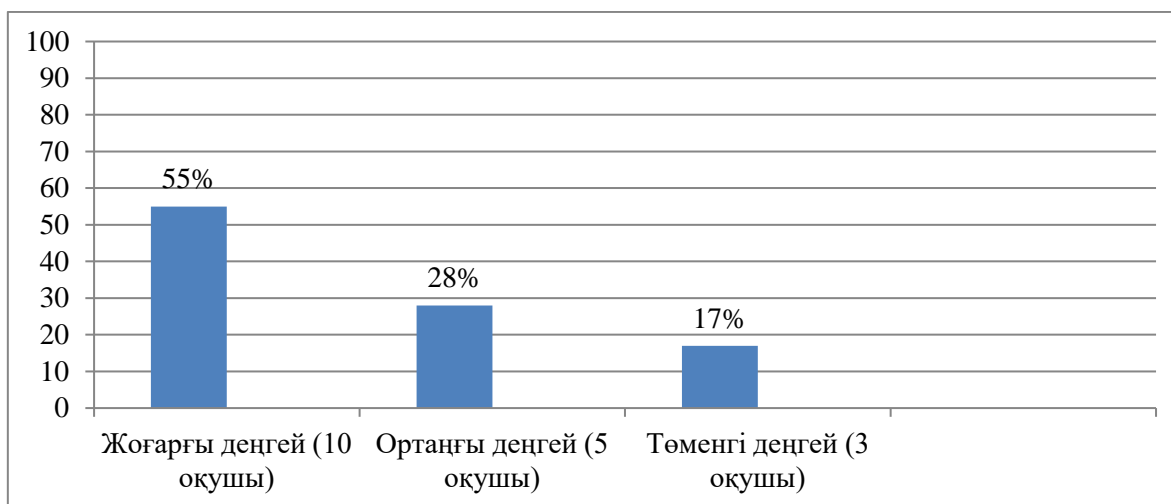
Жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тапсырманы жылдам әрі ешқандай көмексіз өз беттерімен орындап шықты.

Орташа деңгейдегі оқушылар басында кішкене түсінбей көмек сұрады. Оқушыларға «Неге? Қайтадан жақсылап ойлан, бұл жауабың дұрыс емес. Берілген сөздерге мұқият қара» деген нұсқаулар беріліп отырылды. Көмек көрсетілгеннен кейін дұрыс орындап шықты. Жауаптарына сенімсіздік тудырып, ұзағырақ ойланды. Бірақ берілген тапсырманың жартысынан көбін дұрыс орындап шықты.

Төмен көрсеткіш көрсеткен оқушылар болмады.

Кесте-3. «Бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын зерттеу» әдістемесінің «3 тапсырма» бойынша көрсеткен көрсеткіштері

3 тапсырма	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
	3 18 оқушы	55%	28%	17%



Сурет-3. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын 3 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

Жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тапсырманы жылдам, дұрыс орындап шықты. Көмек аз көрсетілді. Алайда 1 тапсырманы орындау барысында оқушылар өздерінің жауаптарына сенімсіздік тудырып 1 баллдан 0,5 баллға ие болып отырды.

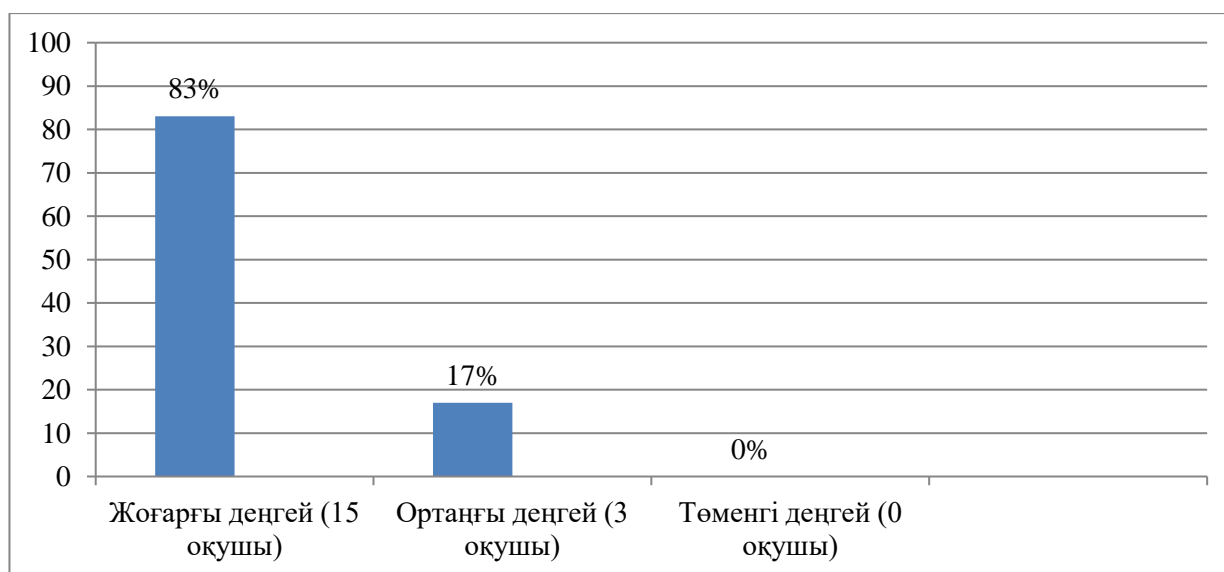
Орташы деңгейдегі оқушылар басында түсінбей көмек сұрады. Оқушыларға «Солай ма? Дұрыс емес, тағы да жақсылап ойлан. Жақшаның ішіндегі сөздерге мұқият қара» деген нұсқаулар беріліп отырылды. Көмек көрсетілгеннен кейін дұрыс орындап шықты. Жауаптарына сенімсіздік тудырып, ұзақрақ ойланды. Бірақ берілген тапсырманың жартысынан көбін дұрыс орындап шықты.

Төмен көрсеткіш көрсеткен оқушылар ұзақ ойланды, тапсырманы алғашында түсінбеді, ойланбай кез-келген сөздің астын сыза салды. Көмек және балаларға көп нұсқаулықтар беріліп отырды. Жылдамдықтары төмен, көп көмек түрлері көрсетілсе де қателіктер жіберіліп отырды.

Біз мұнда тапсырманы оқушылардың көбі жақсы орындай алғанын көреміз.

Кесте-4. «Бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын зерттеу» әдістемесінің «4 тапсырма» бойынша көрсеткен көрсеткіштері

4 тапсырма	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
	3 18 оқушы	83%	17%	0%



Сурет-4. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының

сөздік-логикалық ойлауын 4 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

Жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тапсырманы жылдам, дұрыс орындап шықты. Көмек аз көрсетілді. Тапсырманы түсінген оқушылар жылдам орындап шықты.

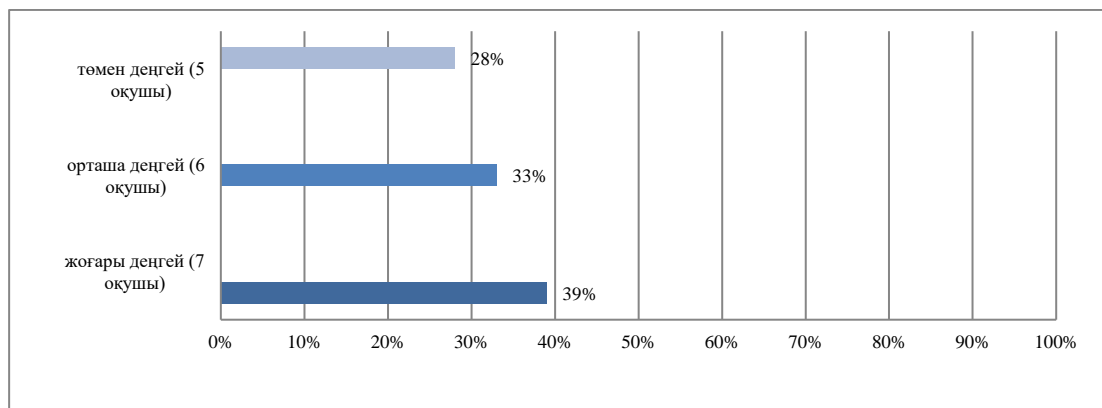
Орташы деңгейдегі оқушылар басында түсінбей көмек сұрады. Оқушыларға «Неге? Дұрыс емес, тағы да жақсылап ойлан. Сөздерге мұқият қара!» деген нұсқаулар беріліп отырылды. Көмек көрсетілгеннен кейін дұрыс орындап шықты. Жауаптарына сенімсіздік тудырып, ұзағырақ ойланды. Бірақ берілген тапсырманың жартысынан көбін дұрыс орындап шықты.

Төмен көрсеткіш көрсеткен оқушылар болмады.

Біз мұнда тапсырманы оқушылардың барлығы жақсы орындай алғанын көреміз.

Кесте-5. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының
сөздік-логикалық ойлауын барлық 4 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

Көрсеткіш	Оқушы саны	%-көрсеткіш
Жоғарғы деңгей (18-20 балл)	7 оқушы	39%
Орташа деңгей (14-17 балл)	6 оқушы	33%
Төменгі деңгей (1-14 балл)	5 оқушы	28%



Сурет-5. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлауын барлық 4 тапсырма бойынша зерттеу деңгейлері

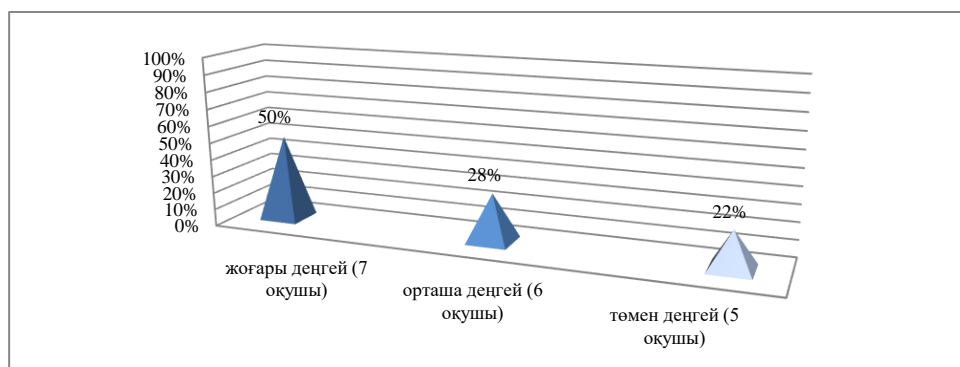
Зерттеуімізге анықтаушы экспериментіне қолданылған бірінші әдістеменің 4 тапсырмасы бойынша эксперименталды тапсырманың орындалған нәтижелерін талдау кезінде, берілген бағалау критерийлеріне сүйене отырып, келесі қорытынды жасадық: нашар еститін мүмкіндігі шектеулі оқушылар болғандықтан, бұл олар үшін жақсы көрсеткіш. Балалар тапсырмаларды өз бетімен, дұрыс орындауға тырысты. Бірақ көпшілік оқушыда әдістеменің үшінші тапсырмаінде қиындықтар туындады, көмек қажет болды. Қажетті көмек түрлері көрсетілді. Оқушылардың ойлауы біршама жақсы деңгейде, ал олардың сөйлеуі нашар, яғни қалыпты балаларға қарағанда біршама артта қалған. Оқушылардың көрсеткіші қанағаттанарлық. Оқушылармен үнемі бақылай отырып, жұмыс жүргізілсе, олар біршама жақсы нәтижелерге қол жеткізе алады.

Екінші әдістеме: «Қарама-қарсы сөздерді табу».

Әр түрлі 10 сөз беріледі, сол сөздерге қарама-қарсы сөздерді тауып жазып және айтып берулері керек.

Кесте-6. «Қарама-қарсы сөздерді табу» әдістемесі бойынша оқушылардың сөздік-логикалық ойлауын және сөздік қорларын зерттеу деңгейлері

Көрсеткіш	Оқушы саны	%-көрсеткіш
Жоғарғы деңгей (9-10 балл)	9 оқушы	50%
Орташа деңгей (6-8 балл)	5 оқушы	28%
Төменгі деңгей (1-5 балл)	4 оқушы	22%



Сурет-6. «Қарама-қарсы сөздерді табу» әдістемесі бойынша оқушылардың сөздік-логикалық ойлауын және сөздік қорларын зерттеу деңгейлері

Тапсырманы орындау балаларға қатты қиындық тудырмады. Тез әрі жылдам орындауға тырысты. Уақытты үнемді пайдаланды. Алайда арасында түсінбеген оқушылар кездесті. Оларға басында нұсқаулықтар беріліп, көмек түрлері көрсетіліп отырды. Балалар өздеріне таныс емес сөздердің антонимдерін табуда қиналды және синоним сөздермен шатастырып отырды. Мысалы: «Кір» сөзін «лас», «шық» деген жауаптар беріп отырып т.б. қателіктер жіберіліп тұрды.

Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөздік-логикалық ойлау үрдістерін зерттеудің нәтижесі. Екі әдістеме бойынша да оқушылардың көрсеткіштері жақсы. Бірақ осы әдістемелерді жүргізу барысында бірнеше оқушыларда қиыншылықтар байқалды. Оларға эксперимент жүргізуші тарапынан қажетті көмектер көрсетілді (ұйымдастырушы және жүйеленген көмектер көрсетілді). Яғни бала өз өзіне сенімсіз болған жағдайда, ұзақ уақыт ойланған жағдайда балаға эмоционалды түрде көмек көрсетілді. Егер бала бірінші берген жауабында қателессе, онда оқушыға қайта, тағы да ойланып, екінші рет жауап беруге мүмкіндік берілді. Эксперимент жүргізуші: «Солай ма? Неге? Тағы да жақсылап ойлан, есіңе түсір» деген нұсқаулар беріп отырды. Көп оқушылар осы екінші мүмкіндігінде тапсырмалардың дұрыс жауабын тапты. Ал екінші жауабында да қателескен балаларға сол тапсырманың дұрыс жауабы айтылып, түсіндірілді және бала қайталады. Бірінші әдістеме бойынша көп оқушылар үшінші тапсырманың тапсырмаларын орындауда қиыншылықтарға кездесті. Қажетті көмек түрлері көрсетілді. Екінші әдістеме бойынша оқушылар жақсы жауап берді. Біраз оқушылар қателесті, көмек түрлері көрсетілді, балалар дұрыс жауабын тапты. Сонымен қорытындылай келе, бірінші әдістеме көрсеткіші сыныптағы бастапқы оқушылар деңгейімен сәйкес келеді. Ал екінші әдістеме бойынша оқушылардың көрсеткіші жоғарылау. Орташа деңгейдегі оқушылардың екеуі жоғары деңгейге, ал төмен деңгейдегі оқушылардың біреуі орташа деңгейге қосылды. Бұл жақсы көрсеткіш.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Замбацявичене Э.Ф. Методика исследования словесно-логического мышления младших школьников. – Ростов-на-Дону, 1999.
- 2 Интернет-ресурс: <https://pmss.m-sk.ru>
- 3 Розанова Т.В., Тигранова Л.И., Яшкова Н.В. Развитие мышления детей с недостатками слуха. – М., 1983.
- 4 Калмыкова З.И. Развитие продуктивного мышления школьников. Автореферат докт. дисс. – М., 1983.

УДК 376-056.3
МРНТИ:14.29.37

А.Н. Аутаева¹, А.М. Бердіхан²

¹*ғылыми жетекшісі: психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі*

²*Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты*

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМЫМАУЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СҰРАУЛЫ СӨЙЛЕМДЕРДІ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың дефект құрылымы, деңгейлері және өткізілген эксперимент нәтижелері көрсетілген. Сонымен қатар эксперименталды зерттеуді өткізу кезінде заманауи логопедияның дәстүрлі әдістері мен жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сұраулы сөйлемдерді қолдану ерекшеліктері берілген.

Арнайы әдебиеттерде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың ауызша сөйлеу тілін анықтау әдістемелері қарастырылған. Көп жағдайда олардың ішінде тексерудің бастапқы кезеңі сөйлеу тілін түсіну деңгейін бағалау және қарым-қатынасты орнату құралы ретінде баламен диалог болып табылады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сұраулы пікір білдіруін зерттеу мақсатымен анықтаушы эксперимент құрылды және өткізілді. Эксперименталды зерттеу балабақша базасында өткізілді. Балалардың белсенділігін, қарым-қатынас формасын, қабылдау, моторика, есте сақтау, зейін ерекшеліктерін зерттеу мұғаліммен және ата-анамен әңгімелесу барысында іс-әрекет нәтижесін зерттеу, балалардың іс-әрекетін бақылау үрдісінде жүзеге асырылды.

Зерттеу барысында алынған мәліметтер сөйлеу тілінің дамуы үшінші деңгейдегі Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар мектепке дейінгі жастағы балаларда сұраулы пікірдің қалыптасуы бойынша түзетушілік-логопедиялық жұмыстың педагогикалық технологиясын қолдану қажеттілігін көрсетеді.

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

А.Н. Аутаева¹, А.М. Бердихан²

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

²магистрант 2 курса специальности «6М010500 – Дефектология», КазНПУ имени Абая,
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются структура дефектов, уровни и результаты экспериментов, проведенных с детьми с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. В то же время экспериментальное исследование включало использование традиционной логопедии и особенности использования вопросительных предложений у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

В специальной литературе представлены методы определения устного языка детей с обобщенным речевым дефицитом. Во многих случаях начальным этапом их оценки является диалог с ребенком как средство оценки речевого языка и установления связи.

Был разработан и приведен в действие опросник для исследования сомнительного мнения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада. Изучение активности детей, взаимоотношений, восприятия, моторики, памяти проводилось в процессе взаимодействия с учителем и родителями при изучении результатов деятельности и наблюдения за поведением детей.

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости использования педагогической технологии коррекционно-речевой логопедической работы по формированию опрошенного мнения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на третьем уровне.

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

A.N. Autaeva¹, A.M. Berdikhan²

¹Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

²a 2 year master student, major in 6M010500 – Defectology,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF USE OF QUESTIONAL OFFERS IN CHILDREN WITH COMMON INSECURITY OF PRESCHOOL AGE

Abstract

The structure of defects, levels and results of experiments conducted by children with general underdevelopment of pre-school speech are considered in the article. At the same time, the experimental study included the use of traditional speech therapy and the peculiarities of using interrogative suggestions in children with general underdevelopment of pre-school speech.

In the literature, methods for determining the oral language of children with a generalized speech deficiency are presented. In many cases, the initial stage in their evaluation is dialogue with the child as a means of assessing the speech language and establishing communication.

We have been working and researching for the sake of research for the siblings of the children's dowry. Experimental research was based on the base of the child. The study of childhood, intercourse, attitudinal, motorcyclist, memory and personality were interrupted in the process of interoperability with the teachers and parents of the results of the study and observation of children.

The results obtained during the research testify to the need to use pedagogical technology of corrective-speech logistic work to form a questioned opinion in preschool children with a general underdevelopment of speech at the third level.

Keywords: general underdevelopment of speech, interrogative utterances, dialogue, communication

Қалыпты есту және ақыл-ойдың сақталуы кезінде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балада сөйлеу жүйесінің барлық жиынтығының бұзылуымен сипатталады, ол сөйлеу тілінің айту және мағыналық жағына жатады (фонетикалық, фонематикалық, лексикалық-грамматикалық).

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда дефект құрылымы сөйлеу тілінің дамуының патологиялық барысын қарастырады: сөйлеу тілінң пайда болуы, шектеулі сөздік қор, аграмматизм, дыбыс айтудың және фонематикалық қабылдаудың жетіспеушілігі, байланыстырып сөйлеу тілінің әр түрлі бұзылысы. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар баланың сөйлеу тілі дамудың әр түрлі кезеңінде болады. Заманауи кезеңде осы формада тілдік ауытқудың төрт деңгейі қарастырылады:

1 деңгей – балалар жалпы қолданылатын сөйлеу тілін меңгермейді (былдыр сөз, дыбысқа еліктеу). Қаратылған сөйлеу тілін түсінудің шектеулілігі қарастырылады. Балалар грамматикалық байланысы жоқ бір сөзді сөйлемдерді қолданады.

2 деңгей – балалар жалпы қолданылатын сөйлеу тілін меңгерудің бастапқы кезеңінде болады. Импрессивті сөйлеу тілі жеткілікті түрде дамыған. Экспрессивті сөйлеу тілі кенеттен шектелген: кейбір жалпы қолданылатын сөздер, былдыр сөздер, дыбыстар жиынтығы, ым-ишара. Балалар өрескел грамматикалық қателер бар қарапайым екі-үш сөзден тұратын сөйлемдерді пайдаланады. Дыбысты айту, сөдің буындық құрылымы, фонематикалық қабылдау айтарлықтай бұзылған.

1 деңгей – толық фразалық сөйлеу тілінің бар болуымен сипатталады, бірақ сөзді нақты қолдану, сын есімдік белсенді сөздіктің жетіспеушілігі, үстеу, сөзжасамның қиындығы, сөйлеу тілін грамматикалық әрлеу кездеседі. Дыбысты айту, фонематикалық қабылдау зақымдалған. Сөйлеу тілінің монологиялық формасын меңгеру қиындығы тән. Р.Е. Левина үшінші деңгейдегі балалардағы артықшылық диалогтік сөйлеу тілі. Бірақ бұл диалогтік сөйлеу тілінің жеткілікті деңгейде қалыптасқанының куәсі болуы мүмкін емес.

Сөйлеу тілінің дамуының төртінші деңгейін жіктеу ғылыми түрде дәлелденген. Осы топтағы балалардың сөйлеу тілінің нәтижесі тілдік жүйенің барлық жиынтықтарының жеңіл бұзылысымен сипатталады. Дыбыстарды ажырату, эзизий және парафазияны меңгерудің жетіспеушілігі, сөйлеу тілі құралының жетіспеуі, кейбір сөздерді нақты қолданбау тән. Бірақ барлық балаларда толық фразалық сөйлеу тілін меңгереді, қарым-қатынасқа жеткілікті түрде белсенді түседі, сөйлеу тілінің барлық бөлігін қолданады, ойын жеткізуді грамматикалық және фонетикалық әрлеу жастық нормаға жақын.

Арнайы әдебиеттерде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың ауызша сөйлеу тілін анықтау әдістемелері қарастырылған. Көп жағдайда олардың ішінде тексерудің бастапқы кезеңі сөйлеу тілін түсіну деңгейін бағалау және қарым-қатынасты орнату құралы ретінде баламен диалог болып табылады.

Баламен мұғалімнің диалогын талдау кезінде негізгі назар сұраққа жауап бере алуына аударылады, ал баланың сұрақ қоя алуы негізінде диагностикалық тапсырмасы ретінде қолданылмайды. Кейбір арнайы әдебиеттерде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың диалогтік сөйлеу тілі зерттеудің объектісі болды, балалардың сұрағын бағалауға мүмкіндік беретін, тапсырманың жеке түрлері қарастырылды.

ЖСТД жоғары мектеп жасына дейінгі балалардың сұраулы пікір білдіруін зерттеу мақсатымен анықтаушы эксперимент құрылды және өткізілді.

Эксперименталды зерттеуді өткізудің маңызды шарты алғашқы кемшілікті ажыратуға мүмкіндік беретін және қалған тілдік және тілдік емес әрекеттерге жиынтығына оның әсерін ашу, сонымен қатар алғашқы және екінші кемістік арасындағы өзара байланыс пен анықталған кемшіліктер сатысын орнатуға мүмкіндік беретін толықтай және жүйелі зерттеу қағидасын ұстану қадағаланды.

Динамикалық зерттеу қағидасын ұстану дағдының жақын және өзекті даму аймағын анықтауға мүмкіндік берді. Сондықтан эксперимент барысында зерттелушінің іс-әрекетін динамикалық бақылау және үйретуші тәсіл қолданылды.

Эксперименталды зерттеуді өткізуге іс-әрекеттік тәсіл басты іс-әрекетті есепке алуды, оның негізгі сипаттамасын ажыратуды (мақсатты бағытталған және құрылымдық) болжады.

Педагогикалық экспериментті ұйымдастыру сұрақ қою дағдысының жақын және өзекті даму аймағын анықтауға (мөлшерленген көмекті қолдану), қарым-қатынас үшін жайлы жағдай, балалардың танымдық, жас ерекшеліктерімен сәйкес қарым-қатынастың бастапқы мақсатын құру қарыстырылды.

Анықтаушы эксперименттің мақсаты – жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар жоғары мектеп жасына дейінгі балалардың сұраулы пікір білдіруін зерттеу.

Қойылған мақсатқа сәйкес біз келесідей міндеттерге жіктедік:

1) жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сұраулы пікір білдіру ерекшелігін анықтау және квалификациялау;

2) анықталған ерекшеліктер жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар үшін тән бе немесе қалыпты сөйлеу тілінің дамуына да жатады ма, осыны анықтау;

3) сұраулы пікір білдірудің қалыптасу деңгейін анықтау (әлеуметтік-коммуникативті және танымдық);

4) жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар кезінде сұраулы пікір білдірудің пайда болу үдерісінде бұзылыс құрылымын анықтау.

Қалыптастырушы экспериментті өткізу кезінде біз жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың коммуникативті әрекетінің бұзылысын алдын алу бойынша жұмысты оңтайландыру үшін қажет сұраулы пікір білдіру ерекшеліктері туралы мәліметтерді басшылыққа алдық.

Анықтаушы эксперименттің теориялық үлгісін құру сөйлеу тілінің дамуын зерттеу әдісіне және заманауи талапты есепке алуға негізделді:

- сөйлеу тілінің коммуникативті айрықша белсенді формасын зерттеу;
- сөйлеу тілі бұзылысының негізгі белгілерін талдауға тапсырманың бағытталуы;
- сөйлеу тілі бұзылысының деңгейін анықтау мақсатымен күрделілік деңгейінің өзгеру мүмкіндігі;
- тілдің семантикалық және сенсомоторлық деңгейін есепке алу.

Эксперименталды зерттеуді өткізу кезінде заманауи логопедияның дәстүрлі әдістері қолданылды:

- теориялық зерттеу: балалардың медициналық-психологиялық-педагогикалық құжатын зерттеу (медициналық-психологиялық-педагогикалық кеңестің хаттамасы, сөйлеу тілі картасы);

- өмірбаяндық (анамнестикалық мәліметтерді жинақтау және талдау);

- эмпирикалық зерттеу: мұғаліммен, тәрбиешілермен, ата-аналармен әңгімелесу; сабақта, тексеру уақытында және ойын іс-әрекетінде балаларды бақылау; балалардың сөйлеу әрекетінің нәтижесін талдау);

- эксперименталды: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балаларда сұраулы пікір білдіруін қалыптастыру және зерттеуге бағытталған үйретуші және анықтаушы экспериментті өткізу, өңдеу;

- лонгитюдті (Қозғалыста балалардың оқыту мен тәрбиелеу үдерісін зерттеу);

- математикалық-статикалық әдіс (үлгіні анықтау, мәліметтерді сандық және сапалық өңдеу);

- интерпретационды әдіс эксперименталды жұмыстың нәтижесін логикалық талдау.

Құжаттарды зерттеу үдерісінде мәліметтерді талдау мен жинақтауда және ата-аналармен әңгімелесуде келесі мәліметтерді алу үшін қолданылды:

- жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар этиопатогензі туралы;

- баланың ерте дамуы ерекшелігі туралы;

- ерте логопедиялық көмекті алу туралы;

- микро әлеуметтің жағдайы туралы (отбасы құрамы, отбасылық тәрбие стилі).

Оқу әрекетін және балалық шығармашылық нәтижесін талдау кеңістіктік түсініктердің қалыптасуын, ұсақ моториканың дамуы, оқу дағдыларының қалыптасу деңгейін бағалауға мүмкіндік берді.

Оқу үдерісінде балаларды динамикалық бақылау анықтау үшін қолданылды:

- зерттелушілердің ересектермен және қатарластарымен қарым-қатынас деңгейі;

- оқу жағдайында балалардың тілдік белсенділігінің деңгейі;

- оқу деңгейі.

Бос уақытта және режимдік сәтте қарым-қатынасты бақылау тілдік белсенділік және қарым-қатынас деңгейі туралы мәліметтерді нақтылауға мүмкіндік берді.

Эксперименталды зерттеу нәтижесінің нақтылығы тілдік және тілдік емес функцияның жағдайын сандық және сапалық бағалаудың көмегімен жетті. Сапалық бағалау сұраулы пікір білдіру ерекшелігін квалификациялау және анықтауға мүмкіндік берді. Сұраулы пікір білдірудің қалыптасу деңгейінің сандық нәтижесін алу үшін сұраулы пікір білдіруді бағалау критериясын анықтауға негізделген сипаттаушы статистикалық талдау әдісі, үш балдық шкалада өңдеу (0-3 балға дейін) және үлгіні анықтау және орта шаманы бағалау әдісі қолданылды.

Анықтаушы эксперимент мектепке дейінгі мекемеде жоғары логопедиялық топқа баланың түсуі кезінде тексеру түрінде өткізілді. Тексеру комплекстік сипатта болды және келесідей біртіндеп жүзеге асырылатын блоктан тұрады:

- тілдік және тілдік функциялардың бұзылыс механизмін анықтау мақсатымен неврологиялық тексеру мәліметтерін талдау және есепке алу;

- режимдік сәтте және бас уақыттағы қарым-қатынас, оқыту жағдайында басты іс-әрекетті динамикалық бақылау барысында жүзеге асырылатын, балаларды психологиялық-педагогикалық зерттеу;

- үйретуші тәсілді және шекиеулі көмекті қолданумен педагогикалық формада ұйымдастырылған сұраулы пікір білдіруді арнайы зерттеу және дәстүрлі әдістеме бойынша тілдік жүйенің барлық жиынтықтарын зерттеуден тұратын логопедиялық тексеру.

Эксперименталды зерттеу балабақша базасында өткізілді.

Зерттеуге психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің қорытындысы бойынша жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар (сөйлеу тілі дамуының III деңгейі) мектепке дейінгі жастағы 56 бала қатысты. Зерттеуде сөйлеу тілі қалыпты және жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сұраулы пікір білдіруіне салыстырмалы талдауды өткізу үшін сөйлеу тілі қалыпты дамыған мектепке дейінгі жастағы 30 бала қатысты.

Психоневролог, отоларинголог және көз дәрігерінің мәліметтері бойынша экспериментке қатысушы жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар барлық балаларда жасына сәйкес сақталған есту мен көз, интеллект тән.

Эксперименттің бастапқы сәтінде зерттелушілердің орта жасы 4-5 жасты құрайды. Медициналық құжатты, ата-аналармен әңгімелесуді тексеру жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар этиопатогенетикалық факторын анықтауға, микро әлеумет сипатын орнатуға және түзетушілік жұмыстың басталу уақытын анытауға мүмкіндік берді.

Эксперименталды топтан 34 бала (60,7%) оқудың екінші жылында, 22 (39,3%) оқудың бірінші жылында болды.

Логопедиялық топқа түскенге дейін түзетушілік жұмыс 5 (8,9%) баламен өткізілді. Анамнестикалық мәліметтерді талдау келесідей этиологиялық факторды анықтауға мүмкіндік берді: жүктіліктің кеш уақыты және түсік қаупі 6 анада (10,7%), 15-де (26,7%) токсикоз, ұзаққа созылған босану 7 (12,5), қарқынды босану 11 (19,6), асфиксия 3 (5,4), шала туылу 5 (8,9), псимоторлы жетіспеушілік 6 (10,7). Даму тарихын зерттеуде ерте кезеңдегі перинаталды энцефалопатия, ми дисфункциясы 51 зерттелушіде (91,1%) бар.

Зерттеуді өткізу кезінде жеңіл неврологиялық белгіде 19,6% балада бар.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда күрделенген нұсқа 6 балада анықталды. Дизартриялық компонент 14 балада анықталды.

17 бала толық емес отбасында тәрбиеленді, ол олардың тілдік және әлеуметтік дамуына жағымсыз әсер етті. 5 баланың отбасында педагогикалық қараусыздыққа алып келетін ананың не әкесінің алкоголизмі бар екені анықталды. Отбасылық тәрбиелеу типін талдауда, 18 отбасында авторитарлы тип екені, 27 демократиялық, 11 отбасында өз бетінше екені анықталды.

Баланың еркін қарым-қатынасын бақылау зерттелушінің негізгі қарым-қатынас формасын анықтауға мүмкіндік берді: 31 балада ситуативті-қызметтік формада, 23 бала ситуациядан тыс танымдық формада, ал ситуациядан тыс тұлғалық форманы меңгеру тек қана 2 балада анықталды.

Ата-аналармен әңгімені талдауда, 37 ата-ана баласындағы диалог барысында инициативаның пайда болуы қиыныдығын байқамаған және оларды қарым-қатынас үдерісінде белсенді деп сипаттаған, 19 ата-ана қарым-қатынаста инициативті емес екенін, жасқаншақ екенін атты.

Балаларды динамикалық бақылау 24 бала оқу әрекет үдерісінде қарым-қатынаста белсенді және қарым-қатынаста енжар позицияда 32 бала анықталды. Психологиялық-педагогикалық тексеру ерекше білім беруді талап ететін балалардың танымық әрекеттерін зерттеудің дәстүрлі әдістемесі бойынша өткізілді.

Ойлауды зерттеу келесідей тапсырмалардан тұрады:

1) «Пошта жәшігі», Сеген тақтасы, кеспе суреттерді салу, Коос кубигі, шынайы объектілерді және геометриялық фигураларды топтастыру, вербальді емес аналогияны орнату, ойлаудың көрнекі-тәжірибелік формасын зерттеу (салыстыру операциясы, талдау және жинақтау, жалпылау, топтастыру);

2) Түсінікті анықтау, вербальді аналогия, заттарды топтастыру, заттарды шығару, жағдай кезектілігін орнату, суреттің жасырын тұрған мағынасын түсіну, түсініктің қалыптасу деңгейін зерттеу, түсініктің айырмашылығын және ұқсастықты анықтау, абстракциялау, жалпылау, жағдайдың байланысын түсіну, жағдайдың мағыналығын түсіну.

Балалардың белсенділігін, қарым-қатынас формасын, қабылдау, моторика, есте сақтау, зейін ерекшеліктерін зерттеу мұғаліммен және ата-анамен әңгімелесу барысында іс-әрекет нәтижесін зерттеу, балалардың іс-әрекетін бақылау үрдісінде жүзеге асырылды.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сөйлеу тілінің дамуын зерттеу дәстүрлі логопедиялық әдістеме бойынша өткізілді. Зерттеудің келесідей бөлімдері анықталды:

- 1) артикуляциялық аппараттың қозғалысы және құрылымы;
- 2) дыбысты айту;
- 3) сөздің буындық құрылымы;
- 4) фонематикалық қабылдау;
- 5) дыбыстық талдау;
- 6) сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық қатары;
- 7) байланыстырып сөйлеу тілі.

Сұраулы пікір білдіруді зерттеу үйретуші тәсіл мен шектеулі көмек көрсетуді қолданумен, сонымен қатар балалардың еркін қарым-қатынасты бақылауды ұйымдасытыру түрінде қалыптастырушы эксперимент ұйымдастырылды.

1. Еркін қарым-қатынас барысында сұраулы пікір білдіруді зерттеу: ойын іс-әрекетінде регламентсіз қарым-қатынаста балаларды бақылау әдісі қолданылды.

2. Зертханалық эксперимент барысында әлеуметтік-коммуникативті сұраулы пікір білдіруді зерттеу: эксперимент ойын көрінісімен әңгімелесу формасында өткізілді, ол баланың инициатив деңгейінің жоғарылауына әсер етіп, қызықты серіктеспен шынайы жағдайда танысуға мүмкіндік берді. Шектеулі көмекті қолдану әр баланың потенциалды және өзекті мүмкіндігіне баға беруге, сұраулы пікір білдіру бағдарламасын жүзеге асыру мен бағдарлау деңгейінің қиындығын анықтауға мүмкіндік берді.

3. Зертханалық эксперимент барысында танымдық сұраулы пікір білдіруін зерттеу: танымдық сұрақ сипатының көмегімен сюжетті сурет мазмұнын зерттеуде баланың мүмкіндігін, мектепке дейінгі жастағы балалардың зерттеушілік белсенділігінің даму деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін ойын жағдайы қолданылды. Қиын болған жағдайда балаға шектеулі көмек ұсынылды.

Зерттелушіні еркін қарым-қатынаста бақылау балалардың сұраулы пікір білдіруін зерттеудің бірінші бөлімі секілді көрінді. Біз ойын іс-әректі барысында қызығушылықтары бойынша еркін біріккен микро топтардағы зерттелушілердің пікірін тіркедік (бақылау хаттамасында). Бақылау зерттелушінің назарын өзіне аудармайтындай және олардың қарым-қатынас үдерісінде араласпау жағдайында ұйымдастырылды.

Зерттеудің осы бөлімі қарым-қатынас үдерісінде әр баланың белсенділік деңгейі туралы түсінік алуға мүмкіндік берді. Бұл ақпарат әр балаға жеке ықпал жасауды қамтамасыз етіп, зерттеудің екінші және үшінші бөлімін өткізуге көмектесті. Сонымен қатар балалардың қарым-қатынасында бақылау үдерісінде зерттеуші зерттеушілермен көз контактісін орнату мүмкіндігін алды.

Зерттеудің екінші бөлігінің тапсырмасы балаға таңғы сағатта және бір тәсілмен кезектілікпен жеке ұсынылды. Олардың барысы диктофонға жазылды және хаттамаға тіркелді. Баланың серіктесі мектепке дейінгі жастағы балалардың тілдік әрекетін мотивациясын жоғарылату құралының бірі болып табылатын ойын персонажына (қолғап қуыршақ) түсті. Әңгімелесу үшін тілдік материал келесідей таңдалып алынды, серіктес репликасы әлеуметтік-коммуникативті, қатынас орнатушы сипатта болды. Осыған қуыршақ серіктеспен бірінші қатынасты орнатудың шынайы жағдайы әсер етті.

Эксперимент барысын шартты түрде 4 кезеңге ажыратуға болады. Бірінші кезеңде балаға әңгімелесуші инициатор рөлі ұсынылды, яғни бала серіктесіне өз бетінше сұрақ ұоя алды. Біз балаға ұсынылған тақырыпты қолдадық және әңгімені жалғастырды. Егер бірінші кезеңде бала тапсырманы орындай алмаса, онда соңғы кезеңнің әр біреуінде біз шектеулі көмектің әр түрін ұсындық (сұрақ тақырыбы анықталды, нұсқаудағы кілт сөздер өзгертілді, пікірдің үлгісі берілді).

1 кезең. «Сәлем!», «Сенің атың кім?», «менен не білгің келеді?», «менен бір нәрсе жайлы сұрашы». Сұрақ қой – балаға қиын болған жағдайда кезектеп нұсқаудың кілт сөздер өзгеретін әр түрлі нұсқау ұсынылды.

2 кезең. Сұрақтың тақырыбы анықталды, бірақ сұраулы сөз, фраза үлгісі, сұраулы интонация берілмеді.

«Менен менің атым туралы сұрашы». Содан кейін жасы, анасы, достары, үйі, сүйікті ісі, сүйікті мультфильмі туралы сұрақ қою ұсынылды.

3 кезең. Сұрақтың үлгісі ұсынылды, бірақ айту уақыт бойынша белгіленді. Осы кезеңде бала сұраулы сөзді түсінікті ме екені анықтады (ол сұраққа жауап беруі қажет). Жауаптан кейін балаға ойын персонажына серіктесіне дәл осындай сұрақ қою ұсынылды. Нұсқауға бұрынғыдай «сұра» сөзі қолданылды.

«Сенің атың кім?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сенің анаң кім?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сенің қанша жастасың?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сен қайда тұрасың?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сенің достарың бар ма?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сен немен айналысқанды жақсы көресің?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

«Сенің сүйікті мультфильмін қандай?» – баланың жауабы «Менен дәл осылай сұра».

4 кезең. Осы кезеңде тапсырма бейнелеу және түйіндесу түрінде орындалды. Сұрақ және тапсырма үлгісі бір репликаға біріктірілді. Нұсқауда «қайтала» сөзі қолданылды. Зерттеуші ойыншық-серіктеске қаратпа үлгісін көрсетті: қимыл, көзқарас, әсерлеу интонациясы.

«Қара, мен қалай сұрайтынымды: Наф-наф, сенің анаңның аты кім? Дәл осылай қайтала» және т.б.

Шектеулі көмекті қолдану тек қана өзекті аймақты ғана анықтауға емес, сонымен қатар баланың жақын даму аймағын, сонымен сұраулы пікір білдіру қай кезеңде қиындық тудыратынын бағалауға мүмкіндік берді. Бұл сәттер әрі қарай баланың потенциалды мүмкіндігін есепке алып және тілдік әрекеттің бұзылыс құбырылымына негізделе отырып, түзетушілік жұмысын құрумен анықталды.

Танымдық сұрақты зерттеуге бағытталған эксперименталды тапсырма жалпы ойын жағдайына біріктірілді. Балаға өзіне ересектің рөлін алып, қуыршақ-серіктес ойынын ойнау ұсынылды. Қиындық туындаған жағдайда осы дағдының өзекті даму аймағыне анықтауға мүмкіндік беретін шектеулі көмек қолданылды.

Зерттелушіге үш сюжетті сурет ұсынылды: «Әуе шары», «Қарлы үй», «Өрт». Мотивацияны жоғарылату үшін қуыршақ балалар сұрақ қойса жақсы көретіні және оған осы сурет бойынша кім қызықты сұрақ қоя алатынын білігісі келетіні хабарланды. Балаға ересектің рөлін өзіне алып және серіктесіне сұрақ қою ұсынылды.

Сурет балаға зерттеушінің нұсқауымен бір-бірден ұсынылды: «Суретке қара, ойлан, бұл суретке қарап не сұрауға болады және сұрақ қой».

Егер бала тапсырманы орындай алмаса (суретте бейнеленгенді айтып шығу, «білмеймін» деп жауап берді) сұрақтың тақырыбын анықтау түрінде көмек ұсынылды. Сонымен, зерттеуші суреттің бір элементін көрсетіп, пікір айтады, мысалы, «Ит туралы сұра».

Көмектің келесі түрі сұраулы пікір білдіру үлгісі болды, бірақ нұсқау бұрынғыдай болып қалды, «Сұра, сұрақ қой» (балаға суреттегі объект және басқа субъект туралы дәл осындай сұрақ қою ұсынылды).

Психологиялық-педагогикалық блоктағы тапсырмаларды орындауды бағалау бағаны стандартизациялау рәсімі бойынша өткізілді. Вербальді-логикалық және көрнекі-тәжірибелік ойлауды тексерудің нәтижесін зерттеу келесідей қорытынды шығаруға мүмкіндік берді: 14 адамда көрнекі+тәжірибелік ойлау салыстыру, талдау, жинақтау операциясын орындау кезінде қиындық туумен сипатталды (25%); 25 балада (44,6%) вербальді-логикалық ойлау дамуының жетіспеушілігі анықталды (түсінікті анықтау, себеп-салдарлы байланысты орнату қиындығы).

Аружан (5 жас 7 ай) – «Пошта жәшігі», «Сеген тақтасы» әдістемесін орындау кезінде байқау жолымен әрекет етті, балаға қолдану әрекетін кезектеп түсіндіру әрекет тәсілінің өзгеруіне алып келді; кеспе суреттің 5 бөлігін салу қиындық тудырды, оларды кеңіректе бағдарламауды талап ететін ракурсте кеспе суреттің бөлігін көрсету түрінде көмек балаға тапсырманы орындауға көмектесті (ойлаудың көрнекі-тәжірибелік формасының жеткіліксіз қалыптасуы).

Алмас (5 жас 5 ай) – заттарды топтастыруды жүзеге асыру, «түсінікті анықтау» тапсырмасын орындау кезінде қиналды, жалпылауда және кебір топтарды анықтауда қателесті; жағдайдың кезектілігін орнату кезінде (4 сурет) және әңгіме құруда қиындық туындады (ойлаудың вербальді-логикалық формасының қалыптасуының жетіспеушілігі).

Бағалау шкаласын қолдану (3 балл – тапсырманы өзбетінше орындады; 2 балл – тапсырманы қайталаудан кейін орындады; 1 балл – үйретуші көмек; 0 балл – тапсырманы орындаудан бас тарту, қателесу) және көрсеткіштің орта шамасын анықтау келесі топтарды ажыратуға мүмкіндік берді:

1 топ (3-2 балл) – зерттелушінің ойлауының екі формасы жастық нормаға сай келді (31 балада, 55,4%).

Қайрат (5 жас 11 ай) – көзбен сәйкестендіру жолымен екі белгі бойынша объектілерді топтастыру және 5 бөлікті кеспе суретін орналастыру, «Пошта жәшігі», «Сеген тақтасы» әдістемелерінің тапсырмаларын орындай алды; «Түсінікті анықта» әдістемесі заттың функционалды және дерексіз белгіні көрсетумен орындалды; заттарды топтастыруда бала дерексіз санатты қолданды; «4 сурет кезектілігін орнату» тапсырмасын орындауа қиындық туындамады.

2 топ (2-1 балл) – ойлаудың екі формасы кейбір ерекшеліктерге ие болды, олар қалыптасқан деп санауға мүмкіндік бермеді 25% (14 адам).

Мақсат (5 жас 6 ай) – үлгілеу жолымен «Сеген тақтасы», «Пошта жәшігі» әдістемесін орындау жүзеге асырылды, кеспе суретті орындау қиындық тудырды; түсінікті анықтау кезінде бала функционалды белгіні көрсетпеді; «Заттарды топтастыру» әдістемесі жалпылау және топтастыруда қиындық әкелді; жағдайдың кезектілігін орнатуда әңгімені құру және кезектілікті анықтау көмегі қажет болды.

3 топ – ойлаудың көрнекі-әрекеттік формасы жастық нормаға сай келді, ал вербальді-логикалық жастық нормадан артта қалумен сипатталды 19,6 % зерттелушіде (11 адам).

Айсулу (5 жас 3 ай) – көзбен сәйкестендіру жолымен «Коос кубигі», «Сеген тақтасы», «Пошта жәшігі» әдістемесін орындады, объектіні топтастыру топтасытру қағидасын түсіндіру арқылы екі жол белгімен орындалды; түсінікті анықтау заттың функционалды белгісін көрсетумен жүзеге асырылды, заттарды топтастыру жалпылау және топтастыруда қиындық туғызды, жағдайдың кезектілігін анықтау кезінде қателер анықталды.

Зейіннің бөлінуі мен тұрақтылық қиындығы 12 балада (21,4%), перцептивті үдерістің қалыптасуының жетіспеушілігі 8 балада (14,3%), қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді есте сақтаудың дамуының жетіспеушілігі 11 балада (19,6%) анықталды. Кеңістіктік-уақыттық бағдарлау қиындығы 31 балада (55,4%) көрсетілді.

Зерттелуші топтағы балалардың жалпы моторикасының сипаттамасы: нақты, координациялық, дифференциялық қозғалыс 31 балада (55,4%), координациялық қозғалыстың қиындығы, қиымылды ұстау, бір қозғалыстан екіншіге ауысу 25 зерттелушіде (44,6%) анықталды. Ұсақ моториканың бұзылысы (синкения, ауысу қиындығы, қиымылды ұстау және табу) 30 балада (57,2%) анықталды.

Кейбір балалар өз бетінше тапсырманы орындады немесе танымдық сұрақтың тақырыбын анықтау көмегі арқылы орындады. Негізгі қиындық сұрақты ойлау кезеңінің қалыптаспауы деп болжасақ болады. Сонымен қатар сұрақтың лексикалық-грамматикалық және синтаксистік әрлеуде кейбір ерекшеліктер байқалды (сөздердің дұрыс орналаспауы, септік сөйлем құрылымын дұрыс қолданбау). Сөйлеу тілі қалыпты балалардың танымдық сұрақтары аналогты түрде бағаланды:

Сөйлеу тілі қалыпты 13 балада танымдық сұрақ қалыптаспаған болып табылды. Негізгі қиындық сұраулы пікірді мотивациялау кезеңінде болды. Сөйлеу тілі қалыпты 7 балада танымдық сұрақты лексикалық-грамматикалық әрлеуде қиындық туды. Осы топта сұрақтар қалыптаспаған деп сипаттадық.

Сөйлеу тілі қалыпты дамыған 10 балада танымдық сұрақтар қалыптасқан. Балалар тапсырманы өзбетінше немесе сұрақ тақырыбын айту арқылы орындады.

Зерттеуде әр түрлі блоктарды өткізу кезінде сұраулы сөзді қолдану жиілігін салыстыра келе, біз әр түрлі жағдайда сұрақты қолдану ерекшелігін анықтадық. Танымдық блокта «неге» және «не үшін» сұрағының саны зерттелушіні еркін ойын әрекетінде бақылау кезінен қарағанда жоғары деңгейде болды. Сәйкес танымдық мотивацияны құру балалардың сөйлеу тілінде танымдық сұрақтардың көбеюіне алып келеді. Керісінше, арнайы мотивация жағдайында жері туралы (қайда) сұрақ саны аз болды. Біздің пікірімізше, бұл жер туралы сұрақты қалыптастыру бойынша жұмыс үдерісінде кеңістіктік қатынасты көрнекі модуляциялау қажет екенін дәлелдейді. Бұл кезең сурет материалдарын қолдану арықлы кеңістіктік қатынасты анықтауға жәрдемдесуі керек.

Танымдық блокта «не істеу керек?» сұрағын стереотипті қолдану белгіленді. Осы сұрақты бақылауда жиі кездеспеді, оны қолдану стереотипі анықталмады. Біз осы сұрақты стереотипті қолдану оқыту жағдайында мұғалім оны негізсіз жиі қолданумен байланысты деп есептейміз. Көптеген топта лексикалық-грамматикалық қателік септікті қолдану болып табылды. Осы бақылау және зертханалық эксперимент мәліметтерін талдауда барлық балалар «қандай», «кімдік» секілді сұрақтарын қолданды. ЖСТД балаларда бұл сөдік белгінің аздығымен, әреет, заттың сапалық сипаттаудың қиындығымен шартталады.

ЖСТД балалардың көп бөлігінде «сұра», «сұрақ қой» нұсқауларын толықтай түсінбейді. Осы ойлау тапсырмалары танысу әңгімесінде ЖСТД балалардың 23% қолжетімсіз болды. Сөйлеу тілі қалыпты барлық мектепке дейінгі жастағы балалар ойлау тапсырмаларын немесе зерттеушінің көмегімен орындады (тақырыпты айту, лексикалық-грамматикалық үлгі).

Зерттеуде қолданылған тәсілдер кешені ЖСТД мектепке дейінгі жастағы балаларды көп аспектілі тексеру өткізуге мүмкіндік берді, осы сөйлеу тілі бұзылысы кезінде кемшілік құрылымында кейбір жаңа кешенді анықтауға мүмкіндік берді.

ЖСТД балаларда сұраулы пікірін айту кезінде мағыналық және мотивация кезеңінде қиындық туындады, біздің көзқарасымыз бойынша, бұл қарым-қатынас үдерісінде осы сөйлеу тілін қолдану тәжірибесінің жеткіліксіздігі, сұрақты өңдеуде ішкі мотивтің жоқ болуымен байланысты (ата-ана және мұғалім жағынан). Мысалы, «сұра», «сұрақ қой» нұсқаулары ЖСТД балалардың 23%

қолжетімсіз болды. Сұрақ тақырыбын анықтау кезінде қиындық сөйлеу тілі қалыпты және ЖСТД зерттеушілерде шамамен теңдей анықталды. Қиын және қате сұрақты лексикалық-грамматикалық күшейту кезеңі ЖСТД 27% және сөйлеу тілі қалыпты 17% балада анықталды. Сөйлеу тілі дамымау кезінде лексикалық-грамматикалық құрылымның бұзылысы сұраулы сөзді өзектендіру қиындығымен, олардың ішінде кейбіреуін мағыналы дифференциялаудың жеткіліксіздігімен байланысты. Кейбір балаларда интонациялық әрлеу қиындығы кездесті. ЖСТД балалар танымдық сұрақтарға қарағанда әлеуметтік-коммуникативті сұрақты толықтай жақсы меңгерді. Бұл ой сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда да қарастырылады. ЖСТД балалар және сөйлеу тілі қалыпты балалар сензитивті кезеңде сұраулы пікірді қолдану стереотипі тән. Сөйлеу тілі қалыпты жоғары мектепке дейінгі жастағы балаларда себеп және уақыт туралы сұрақ негізгі болып табылады. ЖСТД балаларда көрініс, зат, жер, себеп туралы сұрақты қолдану тән. Соңғы екі титегі сұрақтар ерте жастағы балаларға тән. заттардың және көріністің саны мен сапасына байланысты (қандай? қанша?) көбіне ЖСТД балаларда аз қолданылады және көбіне қиындық тудырады.

ЖСТД мектепке дейінгі жастағы балалардың сұраулы пікірін сандық-сапалық талдау нәтижесі сұраулы пікірдің қалыптасу деңгейіне байланысты балаларды топқа бөлуге мүмкіндік берді:

1 топ – қалыптаспаған ретінде балалардың коммуникативті және танымдық сұрақтар тобына топтастырылған.

2 топ – осы топтағы балаларда коммуникативті сұрақ қалыптасқан ретінде анықталған, бірақ лексикалық-грамматикалық және синтаксистік әрлеуде қиындықтар тән; балалардың танымдық пікірі қалыптаспаған.

3 топ – екі сұрақ түрі де қалыптасқан, бірақ лексикалық-грамматикалық әрлеу жеткіліксіз.

Зерттеу барысында алынған мәліметтер сөйлеу тілінің дамуы үшінші деңгейдегі ЖСТД жоғары мектепке дейінгі жастағы балаларда сұраулы пікірдің қалыптасуы бойынша түзетушілік-логопедиялық жұмыстың педагогикалық технологиясын қолдану қажеттілігін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Павлова О.С. *Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Дисс. канд.пед.наук. – М., 1998. – 190 с.*

2 Төлебиева Г. *Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөзінің ерекшеліктері. Абай атындағы ҚазҰПУ, Хабаршы вестник, «Арнайы педагогика» сериясы, №4(39), 2014.*

3 Флерина Е.А. *Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. – 334 с.*

4 Короткова Э.П. *Обучение рассказыванию в детском саду. – М.: Просвещение, 1978. – 112 с.*

5 Гринштун Б.М., Селиверстов В.И. *Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология. – М., 1988. – №3.*

6 Глухов В.П. *Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.*

7 Кириллова Е.В. *Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей. Дисс. канд.пед.наук. – М., 2001. – 202 с.*

УДК 376-056.3

МРНТИ 14.29.21

Әбеуова Игайша Әблезқызы¹, Сүнәділлаева Әсем²

¹п.ғ.к., психология доценті, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²1 курс магистранты, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН АРНАЙЫ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада оқушылардың тұлғалық дамуындағы өзін-өзі бағалау мәселелері қарастырылған. Зияты зақымдалған арнайы мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауының қалыптасуы бірнеше факторларға байланысты екені көрсетіледі. Осындай оқушылардың өзін-өзі бағалауының пара-парлығын қалыптастырудың басты міндеті мұғалімге жіктеледі.

Түйін сөздер: өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, Мен-бейнесі, Мен-тұжырымдамасы, зияты зақымдалған балалар

И.А. Абеуова¹, А.Сунадиллаева²

¹к.п.н., доцент, Казахский государственный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

²магистрант 1 курса, Казахский государственный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы самооценки в личностном развитии учащихся. Показано, что формирование самооценки учащихся специальных школ для детей с нарушением интеллекта зависит от нескольких факторов. В формировании адекватности самооценки у таких учащихся в процессе коррекционного обучения основная роль принадлежит учителю.

Ключевые слова: самопознание, самооценка, образ-Я, Я-концепция, дети с нарушением интеллекта

I.A. Aбеuova¹, A.Sunadillayeva²

¹associate professor, Kazakh State women's teacher training university,
Almaty, Kazakhstan

²Undergraduate of 1 course, Kazakh State women's teacher training university,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE SELF-ASSESSMENT OF PUPILS OF SPECIAL SCHOOL FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article discusses the problems of self-evaluation at the personal development of students. It is shown that the formation of self-esteem of students in special schools with intellectual disability depends on several factors. In the formation of adequacy of self-esteem in such students in the process of corrective education, the main role belongs to the teacher.

Keywords: self-knowledge, self-esteem, image-self, self-concept, children with intellectual disabilities

Жиырмасыншы ғасырдың басында психолог Ч.Х. Кули «Айнадағы Мен» теориясын қалыптастырды. Бұл теорияға сәйкес адамның өзі туралы ұғым қоршаған ортаның пікіріне байланысты қалыптасады және құрамдас үш бөліктен тұрады: мен басқаларға қалай көрінемін, басқалар мені қалай бағалайды деген түсінік, осыған байланысты өзін-өзі бағалауы. Танымның дүниетанымдық аспектісі Б.Г. Ананьевтің, А.Н. Леонтьевтің, С.Л. Рубинштейннің және т.б көрнекі психологтардың еңбектерінде терең көрініс тапқан. Таным объективті шындықтың субъективті бейнесін білдіреді. Олардың арасындағы айырмашылық сонда – санада өзінің көптеген аспектілерімен бүкіл объективті дүние бейнеленеді, ал өзін-өзі тану арқылы адам өзін осы дүниеден бөледі, өзін тұлға, қатысушы адам, әлемдегі танушы және оны өзгертуші субъект ретінде саналы түсінеді.

И.С. Кон «МЕН» ұғымын адамның өзі туралы түсінігінің синонимі ретінде қарастыруды ұсынса, адамның өзі туралы Р.В. Бернс «МЕН» тұжырымдамасына мынадай анықтама береді: «Бұл индивидтің өзі туралы барлық түсініктің бағалаумен қатар жүретін жиынтық». Ол «МЕН тұжырымдамасының суреттеме құрамын өзіне деген қатынасты, өзіндік бағаны, өзін қабылдауды құрастыратын «Мен бейнесі» немесе «Мен суреті» деп атайды. Бұл ұғым толыққанды түрде американ психологі К.Рождерстің тұлғаның феноменологиялық теориясында қарастырылады [1].

Сонымен, Мен тұжырымдамасы, ең алдымен: нақты Мен (адамның өзі шын мәнінде қандай екендігі туралы түсінігі) және «айналадағы Мен» (адамды айналасындағылардың қалай қабылдайтыны туралы түсінігі) тұрады. Сонымен қатар, тұжырымдаманың тағы да екі құраушысы бар: 1) идеалды (мінсіз) Мен (адамның қандай болғысы келетіні туралы түсінігі) және де – әлеуметтік Мен қоғам мүшесі ретіндегі әлеуметтік рөлдері).

Адамның «Мен» тұжырымдамасының негізі балалық шақта қалыптасады. Мектепке дейінгі жастың негізгі іс-әрекеті болып табылатын ойын үдерісінде бала түрлі әлеуметтік рөлге қатысып, өз әрекеттерін ережелерге бағындыруды үйренеді. Бұл бала сана-сезімінде оның Мен бейнесін екі бағытта: нақтылы – Мен және идеалды – Менді ажыратуға мүмкіндік береді. Мектеп жасына дейінгі балада өзін-өзі пара пар бағалауға қабілет пайда болады. оның негізінде бала әрекетін үлкеннің бағалауы жатады.

Бала жас кезінен бастап өзін «Мен» есімдігімен емес өзінің есімі бойынша, яғни өзгелердің өзіне қалай назар аударатындығына байланысты атайды. Бала өзін өзгелердің тұжырымдары бойынша бағалайды. Оқушының өзін-өзі бағалауы ол жақсы немесе жаман болсын – оқытушылардың және құрдастардың оны қалай бағалайтындығымен анықталады. Баланың өзін-өзі түсінуінде референт тобына (отбасы, ұжым, формальді емес топ тағы да басқа) кіретін адамдармен қатар аса маңызды саналатын тұлға пікірі шешуші рөл атқарады.

Өзін-өзі бағалау – тек өзін-өзі тану емес, сонымен қатар өзіне деген көзқарас, атап айтқанда: өзінің қасиеттеріне, күйіне, мүмкіншілігіне, физикалық және рухани күйіне деген көзқарас. Ол адамның өз алдына қойған міндеттерді шешуде талаптану деңгейін анықтаудың негізі болып табылады. Психолог У.Джемс өзін-өзі сыйлаудың деңгейін анықтайтын қарапайым формула ұсынды: «өзін-өзі сыйлау = жетістік талаптану» Бұл формулаға сәйкес талаптану жоғары болған сайын адам өзін сенімді сезінетіндей табыс та жоғары болуы керек [2].

Біз объектіні өзімізден тыс өмір сүретін алдымызда тұрған бір нәрсе ретінде танимыз. Өзіміздің оған қатысымызды эмоциялар арқылы сездіріп білдіреміз. Осыған орай Гегель былай дейді: «Жан өзінің тәндік қасиетін жоққа шығару арқылы таза идеялық тепе-теңдікке дейін көтеріледі, осыдан сана құралады, «Мен» құралады» [3].

Демек, өзін-өзі бағалау тұлғаның маңызды қасиеттерінің бірі ретінде тұлғаның өмірлік әрекетінің барлық бөлімдеріне өзінің үлкен әсерін тигізіп, өзін-өзі дамыту мен әрекеттерін реттеудің маңызды тетігіне айналады. Бағалау ерекшелігіне тұлғаның талаптануы, белсенділігі мен қоршаған ортамен байланысы да тәуелді келеді.

Қалыпты тәрбие жағдайындағы зияты зақымдалған баланың өзін-өзі бағалауы жылдам әрі нақты әрекеттерге тәуелді болып келеді. Отбасында баланың жүйке жүйесіндегі ауру байқалған кезде отбасы мүшелері оның кішкентай бір жетістігіне қуанатын болса, бала да өзін-өзі жоғары бағалауға бейімделеді. Бала әрқашан үлкендердің назар аударуын, өз ісінің үлкендер тарапынан мақұлданып отыруын және еркелетуін қалап отырады. Бірақ бала балабақшаға немесе басқа да балалар ұжымына түскен кезде қалыптасқан өзін-өзі бағалауына үлкен соққы тиеді.

Зияты зақымдалған кіші жастағы балалардың өзін-өзі бағалауы қалыптан тыс, әрі өз мүмкіндіктері жайында ой-түсініктері қалыптаспаған болып келеді. Олар өздерінің жасаған іс-әрекеттерін сыни тұрғыда бағалай алмайды. Бұл жас кезеңіндегі балалар үшін негізгі маңызды ой-пікір, ол – үлкендердің ой-пікірі. Егер баланың мүмкіндіктеріне, тұлғалық ерекшеліктеріне, іс-әрекеттеріне үлкендер қалыпты ой-пікірде болса, онда бала да өзін-өзі жоғары бағалайтын болады. Ал егер баланың әрекеттері үлкендер тарапынан теріс пікірмен бағаланып, әрқашан көңіл толмаушылықты байқатса, онда баланың өзін-өзі бағалауы төмен болып қалыптасады.

М.И. Кузмицкая өз зерттеулерінде зияты зақымдалған кіші жастағы балалар өз мүмкіндіктерін бағалай алмағандықтан еліктеуге өте қатты бейім болып келетіндігін айтады. Дамуындағы ерекшеліктерін түсінбестен, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылары өздері үшін барлық мамандық иесі, соның ішінде дәрігер, мұғалім, ғарышкер болуға болады деп ойлайды [4].

Л.С. Выготскийдің ойынша, өзін-өзі жоғары бағалау баланың өзін-өзі бағалауының өзгелердің тарапынан жалпы эмоционалды сипатта болуымен және тұлғаның жалпы дамымауымен түсіндіріледі [5].

Зияты зақымдалған арнайы сынып оқушысының тұлғалық өзара қарым-қатынасы мен сыныптық ұжымда өз орнын бағалауы бірте-бірте қалыпсыз, қоғамдық қарым-қатынасқа түсуіне тікелей тәуелді болады. Өзін-өзі бағалау оқу әрекетіндегі, еңбектегі және ойын барысындағы жетістіктері бойынша анықталып отырады.

Баланың жасы үлкейе келе, оның өзін-өзі бағалауы да қалыпты күйге түсе бастайды. Түзете оқытудың нәтижесінде оларда өзін және өзінің әрекеттерін дұрыс бағалауға деген қабілеті қалыптаса бастайды.

Ж.И. Намазбаеваның растауынша, ұжымдағы тұлғааралық қарым-қатынас пен өзін-өзі бағалау деңгейі оқушылардың оқу процесіндегі жетістіктерімен бағаланады. Өзін-өзі қалыпты немесе төмен бағалайтын, бірақ үлгерімі жақсы оқушылар ұжымда жақсы орын алады. Үлгерімі төмен, өз

мүмкіндіктерін аса жоғары бағалайтын зияты зақымдалған оқушылар өз қатарластарымен тұлға-аралық қарым-қатынас кезінде ұжымда төменгі дәрежеде бағаланады [6].

Кейбір зерттеулер нәтижелері арнайы мектеп оқушыларының адекватты емес өзін-өзі бағалауының қалыптасуының алғышарттарын нақтылауға мүмкіндік береді:

1) қарым-қатынас пен іс-әрекеттің шектелуі. Жасөспірімдік шақта оқушылардың іс-әректтерінің шектелуі байқалады. Оларда өз құрдастарымен қарым-қатынас шектеледі. Өзін көрсету және бағалау сферасы тарылады. Мұның соңы нақты сапаны көрсету, нақты іс-әрекетті орындау талап етілетін жағдайлар жайлы түсініктердің жоқтығына әкеледі. Бірақ қарым-қатынас пен іс-әрекет сферасының шектелуі әрқашан өзін-өзі бағалаудың жоғарылауы мен төмендеуіне әкеле бермейді, егер қарым-қатынас пен іс-әрекеттің тар аумақты шеңбері өзіндік танымның қажеттілігін қанағаттандырса, ол өзін-өзі бағалау критерийлерін қалыптастыруға жол ашады;

2) басқа адамдардың балаға беретін жоғарылаған немесе төмендетілген бағалауы. Мұндай бағалау басқалардың бағасына сүйенуге мүмкіндік береді. Бұл оқушылар үшін басқалардың берген бағасы нақты және дәлелді болып келеді. Ұжымдағы бағалау қатынастарының әлсіз дамуы, сыныптастардың әрекеті мен қылықтарын бағалау мен бақылау жасаудың жоқтығы.

Адекватты өзін-өзі бағалаудың қалыптасуы – оқушының қабілеттері мен ерекшеліктерін мұқият зерттеу және өзіне деген қатынастың дамуы үшін оларға алынған ақпаратты беру процесі.

Жасөспірімдік жас өзін, өз іс-әрекетін, ұжымдағы өз орнын, басқаларға деген қатынасын құрамына енгізетін өзін-өзі бағалау сияқты компоненттің қалыптасуына өте ыңғайлы кезең. Балаға айналасындағылар қандай қатынаста болса, оның өзіне деген қатынасы солай болады. Өзін-өзі бағалау деңгейі жеке тұлғаның белсенділігі, өзін-өзі тәрбиелеуге ұмтылысы, ұжымдағы іс-әрекетке қатысуына байланысты болады. Жасөспірім шақтағы оқушыларда өзін-өзі бағалау оқу іс-әрекеті нәтижесінде қалыптасады. Бірақ бұл нәтижелердің бағасын әрқашан ересектер – мұғалім, ата-ана береді. Міне, сондықтан да жасөспірім шақтағы оқушылардың бағасын анықтайды. Өзіне басқалардың көзқарасымен қарау ересектермен, құрдастарымен қарым-қатынаста, ұжымдағы іс-әрекетіне байланысты дамиды.

Адекватты және адекватты емес өзін-өзі бағалаулар бастауыш сынып оқушыларының нақты мүмкіндіктерімен салыстыруда көрінеді. Өзін-өзі бағалау іс-әрекеттегі жетістікке, жас ерекшелігіне және басқа да факторларға сай өзгеріп отырады.

Арнайы мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауының құрылуы мынадай негізгі факторларға тәуелді болады: сабақтардан алған бағасы, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынас жасау ерекшеліктері, жанұядағы тәрбие стилі.

Өзін-өзі бағалаудың дамуына үлгерім бағасы үлкен әсер етеді. Мұғалімнің берген бағасына сүйене отырып, оқушылар өздерін үздіктер, орташа және нашар оқитындар қатарына жатқызып, әр оқушыны осындай сапаларға қарай әр топтың өкілдеріне бөледі. Жасөспірім шақтағы оқушылардың сыныптағы үлгерім бағасы жеке тұлғаның тұтастай алғандағы бағасы болып табылады және ол баланың әлеуметтік статусын анықтайды. Сондықтан да іс-әрекет бағасы мен жеке тұлға бағасын ажырата білу қажет. Іс-әрекеттің жекелеген нәтижелерінің бағасын жеке тұлғаға қосуға болмайды. Жасөспірім шақтағы оқушылар мұндай ұғымдарды ажырата алмайды. Сондықтан өз жұмысының теріс бағасын баға ретінде қабылдап “мен жаман адаммын” дейді [7].

Өзін-өзі бағалау баланың мінез-құлқының реттеушісі мен айналадағылармен өзара қарым-қатынас құруы ғана болып қана қоймай, сонымен қоса адамның өзін-өзі қалыптастыруында да маңызды орын алады. Арнайы мектептің зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының өзін-өзі қалыптастыруы бастауыш сыныппен салыстырғанда жоғарырақ болып келеді. Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушылары оқу әрекетіндегі өздерінің мүмкіндіктерін қалыпты бағалай алады. Жас үлкейген сайын өзінің ақыл-ой мүмкіндіктерін бағалау шынайы бола бастайды. Зияты зақымдалған көптеген жоғарғы сынып оқушыларында есейе келе және әлеуметтік тәжірибесі кеңейе келе өзінің бойындағы ақауын сезінуі қалыптасады.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларын бағалау белгілі бір деңгейде олардың орындаған әрекеттерімен, оқу пәндерімен және оқудағы жетістіктерімен анықталады.

Арнайы оқыту мен тәрбиенің түзетушілік мәні – өзін-өзі және өзінің әрекеттерін бағалау сынды тұлғалық қасиеттердің дамуы көптеген психологиялық зерттеулерде қарастырылған (И.П. Ушакова, Г.М. Дульнев және т.б.). Әсіресе, еңбекке оқыту маңызды орын алады. Зияты зақымдалған оқушыларды бағалау бағамы еңбекке үйрету барысында өзгереді.

Зияты зақымдалған арнайы мектеп оқушыларында қалыпты бағалау тенденциясы қалыптас-

қандығын байқауға болады. Әдетте, өз мүмкіндіктерін толық бағаламау, көп жағдайда, үлгерімі өте жақсы әрі ақыл-ойы жоғары оқушыларда байқалады. Ал үлгерімі төмендеу оқушыларда, зияты зақымдалған оқушыларда өз мүмкіндіктерін жоғары бағалау байқалады.

Ж.И. Кожалиеваның зерттеуі бойынша, жоғарғы сыныптың бағалау критерийлерінде жаңа компонент пайда болады, яғни олар өздерінің тек ішкі сапасын (тұлғалық) ғана бағалап қоймай, сонымен қоса сыртқы (физикалық) сапасын да бағалайды. Олардың талдауларында өзінің және өзгелердің сыртқы көрінісін сыни тұрғыда бағалау жиі кездесіп жатады [7].

Тәжірибелік сабақтарға жасөспірімдер бастауыш сынып оқушыларына қарағанда үлкен қызығушылықпен және жауапкершілікпен қарайды. Олар нұсқауды толығымен тындап, содан соң олардың ішінен кейбірі: «Бұлай жасай алмаймын», «Қалай жасайтынын білмеймін» – деп, өз мүмкіндіктерін асыра бағаламай, керісінше өз мүмкіндіктеріне күмәнмен қарайды. Бұл жерден байқағанымыз, зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушылары шынайы бола бастайды. Әдетте өз мүмкіндіктеріне деген күмән зияты қалыпты деңгейдегі жоғарғы сынып оқушыларында да кездесіп жатады.

А.В. Захарова мен Т.Ю. Андрищенконың зерттеулерінде оқу әрекетінің қалыптасуы мен оқушылардың өзін-өзі бағалауының өзара байланысы айқындалды. Қалыпты әрі рефлекстік өзін-өзі бағалау оқу әрекеті жоғары деңгейде қалыптасқан балаларда байқалды. Ал оқу әрекетінің қалыптасуы төмен деңгейге өзін-өзі бағалаудағы рефлекстіктің жетіспеушілігі мен тұрақсыздық тән болды.

Көптеген авторлардың пікірінше, зияты зақымдалған арнайы мектеп оқушылары оқу әрекетіне жағымды ой-пікірде болады. Бұған қоса көптеген төменгі сынып оқушыларында оқу әрекетіне деген белсенді қарым-қатынас байқалады, ал кейбір жоғарғы сынып оқушыларында керісінше болуы да мүмкін. Жоғарғы сынып оқушыларындағы оқуға деген мұндай қарым-қатынас оқу әрекетіне деген қызығушылықтың жоқтығы мен көптеген сәтсіздіктерге байланысты туындауы мүмкін.

Арнайы мектептегі зияты зақымдалған оқушылар педагогикалық бағалаудың мазмұны мен критерийін түсінген жағдайда оқуға деген жағымды қарым-қатынасты қалыптастыра алады.

Түзете оқыту процесінде көптеген зияты зақымдалған оқушыларда өзін-өзі қалыпты бағалау қалыптасады және мұндағы басты міндет мұғалімге жүктеледі.

Зияты зақымдалған арнайы мектеп оқушысының қалыпты тәрбие жағдайындағы өзін-өзі бағалуы өзгеріске толы болады. Бала жасы кішкентай кезде, әрі зият зақымдалуының байқалуы төмен деңгейде бағаланады. Балаға арнайы жетістікке жету жағдайы ұйымдастырылады. Балада қалыптан тыс өзін бағалау қалыптасып қалады, яғни әрқашан тек жағымды ой-пікірді естуге үйреніп қалады. Ал енді бала білім беру мекемесіне немесе қарапайым аула балаларының ұжымына түскен кезде өзін-өзі бағалуына қатты соққы тиеді. Одан бөлек баланың өзін-өзі бағалауына деген соққы отбасы мүшелерінің немесе жақындарының баланың ақауына деген теріс көзқарастарын әрқашан балаға бағыттай берсе немесе жақындарының өздерімен салыстыра берсе айқын түрде тиеді.

Зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағлауын тәжірибелік меңгеру олардың бағалауы қалыптан тыс екенін айқындады. Мысалы, ең алғашқы зияты зақымдалған жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын тексеретін тәжірибелік зерттеулердің бірі Де-Греефтің жұмысында мынадай тапсырма берілді: «Сен көріп тұрған бейнедегі үш саптаяқ мынаны білдіреді: біріншісі – бұл сен, екіншісі – сенің досың, үшіншісі – сенің мұғалімің. Енді осы саптаяқтардың қасына төменге қарай сызық сыз. Сол сызықтың ішінен ең ұзынын ақылды адамның қасына, одан қысқалауын орташа ақылды адамға және әрі қарай жалғастырасыз». Осылайша, балалар ең ұзын сызықты өзін білдіретін саптаяқтың қасына сызады. Бұл симптом солайша *Де-Грееф симптомы* деп аталады. Толығымен ғалымдармен келісе келе, зияты зақымдалған жасөспірімдердің өз-өздерін жоары бағалауы олардың жалпы ақыл-ой дамымауымен және жалпы тұлғалық дамымауымен байланысты болып келеді.

Л.С. Выготскийдің ойынша өзін-өзі жоғары бағалау белгісінің пайда болуының мүмкін басқа да себебі бар. Ол айналадағылардың төмен бағалауына деген псевдокомпенсаторлық сипаттағы зияты зақымдалған баланың жауабы болуы да мүмкін. Л.С. Выготскийдің ойынша Де-Греефтің зияты зақымдалған жасөспірімдерде жеке төмен бағалау сезімі болуы мүмкін емес деген пікірі дұрыс болып саналмайды. Л.С. Выготскийдің пікірі оған кереғар: оның ойынша бұл балаларда өзін-өзі төмен бағалау сезімінің болуы себебінен олар өзінің тұлғасын псевдокомпенсаторлық тұрғыда жоғары бағалайды [8].

Кейбір зияты зақымдалған жасөспірімдерде сырт көздің бағалауына тәуелді төмен әрі өте нәзік өзін-өзі бағалау байқалады. Психикалық дамуы орташа және терең зақымдалған жасөспірімдерде бағалау жоғары болып келеді: мұндай балалар сыртқы бағалауға көп мән бермейді. Сонымен қоса сыртқы бағалауға тәуелсіз феномендерді де есепке алуымыз керек. Бұл құбылыс өзін төмен бағалайтын жасөспірімдерде кездеседі және олар сыртқы пікірге өзіндік қамал құрып алады.

Р.Б. Стеркинаның зияты зақымдалған балалардың талаптану деңгейі қалыптасқандығын анықтауға арналған әрекеттің екі түріндегі (оқыту – арифметикалық тапсырмаларды шешу және тәжірибелік – қағаздан түрлі бейнелер қию) арнайы зерттеуі көрсеткендей, әрекеттің нақты түрінде талаптану деңгейінің қалыптасуы баланың тәжірибесіне және бұл әрекетті орындаудағы жетістікке жету немесе жетпеуімен анықталады. Бұл зерттеудің нәтижелері бойынша кез келген әрекетке итермелеуші күш қалыптастыру маңызды екені анықталған [9].

В.Н. Кузницынның айтуынша, жасөспірімнің өміріндегі сәтсіздіктер өзіне деген сенімсіздікті, ешкімге керек еместік сезімді туындатуға себеп болады.

Осылайша, зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушысының өзін-өзі бағалауы кикілжіңді әрі кереғар сипатқа ие.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Спб.: Питер, 1999.
- 2 Лебедев В.И. Познание личности. – М.: Юнити-Дана, 2003.
- 3 Леонтов А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.
- 4 Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: Уч. пособие для студ. пед. институтов. – М.: Просвещение, 1986.
- 5 Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 2004.
- 6 Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащегося вспомогательной школы: Дисс. докт. психол. наук. – М., 1986.
- 7 Байкенов С.Г. Экспериментальное изучение самооценки учащихся в вспомогательной школе. – В сб.: Вопросы патопсихологии. – М., 1970.
- 8 Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
- 9 Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1997.

УДК 376.1-056.26
МРНТИ: 14.29.31

Г.С. Шубаева¹, А.А. Нуржавова²

¹м.ғ.к., доцент, Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

²6M010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ЦЕРЕБРАЛДЫҚ САЛЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ДЕНЕ ДАМУЫ МЕН ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Церебралды сал диагнозы бар балалардың санының артуына байланысты, оларды әлеуметтік бейімдеу, кешенді оңалту барысында мұндай балалардың морфофункционалдық жағдайын зерттеу өзекті мәселе болып табылады. Церебралды салы бар оқушылардың дене дамуының ерекшеліктері олардың дене саулығының жағдайы басқа құрбыларымен салыстырғанда әлдеқайда нашарлау болатындығы белгілі. Көптеген зерттеушілер әртүрлі жас кезеңіндегі мұндай балаларда қалыпты жағдаймен салыстырғандағы өсу мен даму көрсеткіштерінің айтарлықтай аутқуын байқауға болатынын көрсетеді. Балалардың церебралды салы (БЦС) бар оқушылардың дене саулығы жағдайының анализі көбінесе келесі бағытта жүргізіледі: ауру құрылымы, антропометриялық, физиометриялық көрсеткіштерді бағалау, соның ішінде жүктемемен өткізілетін тексеру әдістері. БЦС балалардағы негізгі кемістік тірек-қимыл аппаратында болатындығы мәлім, алайда осыған қосымша көптеген балаларда ілеспелі патология да жиі кездеседі. Бұл мүмкіншілігі шектеулі балалардың (МШБ) дене саулығына ерекше назар аударуды қажет етеді.

Тірек-қимыл аппараты бұзылған (ТҚАБ) балаларға арналған білім беру үрдісіне «Бейімделген дене шынықтыру» пәні енгізілген. Ол білім алушылардың дене дамуына, әлеуметтік, тұлғалық және рухани қасиеттердің қалыптасуына септігін тигізеді. Қосымша педагогикалық жағдай туғызу, арнайы әдістемелер көмегімен психологиялық тұрғыда оқушылардың мотивациясын тудыру және күшейту арқылы бейімделген дене шынықтыру сабақтарында балалардың өзінің және өзгелердің дене жағдайын бағалауға деген ынтасын және қызығушылығын арттыру маңызды. Мысалы, мониторинг өткізу әдісі балалардың ынта-жігерін көтеру,

жауапкершілігін сезіну, нақтылыққа, нәтижені болжауға үйрету шарасы ретінде барлық жағынан жағымды әсер тигізетіні сөзсіз.

Түйін сөздер: балалардағы церебралды сал, тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар, дене денсаулығы, дене дамуы, дене көрсеткіштерінің мониторингі

Г.С. Шубаева¹, А.А. Нуржасова²

*¹к.м.н., доцент, кафедра специальной и социальной педагогики,
Казакский государственный женский педагогический университет*

*²магистрант 1 курса специальности 6М010500 – Дефектология,
Казакский государственный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казакстан*

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация

В связи с тем, что число детей с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП) увеличивается, является актуальной проблемой исследование морфофункционального статуса таких детей в процессе их социальной адаптации и комплексной реабилитации. Как известно, особенностью физического развития детей с церебральным параличом считается ослабленность их физического здоровья по сравнению со здоровыми сверстниками. Многие исследователи наблюдали у таких детей значительные отклонения по сравнению с нормой показателей роста и развития. Анализ физического здоровья детей с ДЦП проводится в основном по следующим параметрам: структура заболевания, оценка антропометрических, физиометрических показателей, в т.ч. с помощью проведения проб с нагрузкой. Известно, что основным дефектом у детей с ДЦП является нарушение опорно-двигательного аппарата, однако у многих из них часто встречается также сопутствующая патология. Это требует более внимательного отношения к физическому здоровью детей с ограниченными возможностями.

В процесс обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата включен предмет «Адаптивная физкультура», который способствует физическому развитию, формированию социальных, личностных и духовных качеств обучающихся. Важным является повышение интереса и стремления оценивать физическое состояние, как свое, так и других на уроках адаптивной физкультуры путем повышения мотивации учеников с помощью создания дополнительных педагогических условий, применения специальных методик. Проведение мониторинга, например, несомненно со всех позиций положительно повлияет на детей в качестве средства стимулирования стремления к ответственности и точности, обучения прогнозированию результатов.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, физическое здоровье, физическое развитие, мониторинг физических показателей

G.S. Shubayeva¹, A.A. Nurzhavova²

*¹assistant professor, candidate of Medical Sciences, Department of Special
and Social Pedagogy of Kazakh state women's teacher training university*

*²trainee of the first course of magistracy in specialty 5B010500 – Defectology
of Kazakh state women's teacher training university*

FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND HEALTH OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract

In connection with the fact that the number of children diagnosed with cerebral palsy increases, the study of the morpho-functional status of such children in the process of their social adaptation and comprehensive rehabilitation is an actual problem. As is well known, the peculiarity of the physical development of children with cerebral palsy is the weakening of their physical health in comparison with healthy peers. Many researchers observed significant deviations in such children in comparison with the norm of growth and development indicators. Analysis of the physical health of children with cerebral palsy is carried out mainly on the following parameters: the structure of the disease, the evaluation of anthropometric, physiometric indicators, incl. with the use of samples with a load. It is known that the main defect in children with cerebral palsy is the violation of the musculo-skeletal system, however, many of them also often have comorbid pathology. This requires a more attentive attitude to the physical health of children with disabilities.

In the process of teaching children with musculoskeletal disorders, the subject "Adaptive physical education" is included, which promotes physical development, the formation of social, personal and spiritual qualities of students. It is important to increase the interest and desire to assess the physical condition of one's own and others in the lessons of adaptive physical education by increasing the motivation of students by creating additional pedagogical conditions, applying special techniques. Conducting monitoring, for example, undoubtedly from all points of view will positively affect children as a means of stimulating the pursuit of responsibility and accuracy, training in forecasting results.

Keywords: children's cerebral palsy, children with musculoskeletal disorders, physical health, physical development, monitoring of physical indicators

Соңғы жылдары дамуында ауытқуы бар балалардың саны жыл сайын артуда (Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына, Ш.А. Булекбаева) [1-3]. Жүйке жүйесінің ауруларының ішінде мидың органикалық зақымдалуы нәтижесінде пайда болатын балалардың церебралдық салы (БЦС) ең алдыңғы қатарда тұр (30%-70%). Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау министрлігінің мәліметтері бойынша біздің елімізде 2015 жылы 0-14 жас аралығындағы балалар арасында 100 000 адамға шаққанда БЦС диагнозымен 73,6 бала тіркелген болса, 2016 жылы бұл көрсеткіш 82,9 дейін өскен [4].

БЦС-дың ерекшелігі балада туыла салысымен қозғалыс тарапындағы бұзылыстармен сипатталатындығы болып табылады. Сондықтан мұндай балалардың дене дамуына баса назар аударып, түзету-дамыту шараларын қолдану олардың жан-жақты дамуына жағымды ықпал етеді. БЦС болған балаларға педагогикалық көмек көрсетудің барлық сатыларында олардың дене дамуының морфологиялық ерекшеліктерін, антропометриялық көрсеткіштердің жасқа сай динамикасын зерттеу, ерекшеліктерін анықтау, денсаулығына көңіл бөлу өте маңызды болып табылады. Бұл параметрлерді білу дене оңалтуының сәйкес бағдарламаларын құрастыру, берілетін жүктеменің көлемін, қарқынын және сипатын анықтау, оңалту шараларының тиімділігін бағалау үшін қажет [5, 6]. Біз осы мақалада БЦС бар балалардың дене дамуы көрсеткіштерін бақылаудың педагогикалық жағдайларына, церебралдық салы бар оқушылардың өз дене денсаулығына бақылау жүргізуге педагогикалық ынталандыруға арналған ғылыми әдебиетке талдау жүргізу мақсатын қойдық.

«Дененің дамуы» айырықша толық түсіндірмесінде – бұл оның ағзасы мен оларға негізделген физикалық қасиет индивидуумының табиғи морфофункционалды сипатының өмір бойғы пайда болуының, қалыптасуының, кейінгі өзгерісінің заңды процесі. (Л.П. Матвеев, Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов және т.б.) [7]. Сонымен, дене дамуы, ең алдымен, дамуы морфофункционалды жағдаймен келісілген антропометриялық және физиометриялық көрсеткіштермен және физикалық қасиет көрсеткіштерімен анықталады (Л.А. Семенов). Адамның дене дайындығының көрініс табуы сүйек-бұлшықет, тыныс, жүрек-тамыр, жүйке және ағзаның басқа жүйесінің қызметімен қамтамасыз етіледі. Бұл ретте ағза энергияны шығындап толықтай белгілі бір жұмыс атқарады да, белгілі бір денеге түсетін ауырлықты сезінеді. Ағза жүйесінің жағдайы денеге түсетін ауырлықты сезінгендегі реакциялары ағзаның денеге түсетін ауырлыққа функционалды дайындығын анықтайды (Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, Д.Н. Давиденко, С.Г. Никифоров, В.Б. Коренбенг және т.б.) [7].

БЦС бар оқушылардың дене дамуының ерекшеліктері олардың дене саулығының жағдайы басқа құрбыларымен салыстырғанда әлдеқайда нашарлау болатындығы белгілі. Барлық зерттеушілер әртүрлі жас кезеңіндегі мұндай балаларда қалыпты жағдаймен салыстырғандағы өсу мен даму көрсеткіштерінің айтарлықтай ауткуын байқауға болатынын көрсетеді. Мысалы, Банкова В.В. (1985) 1 мен 4 жас аралығындағы балалардың дене салмағының артта қалуын анықтаған. БЦС бар оқушылардың дене саулығы жағдайының анализі көбінесе келесі бағытта жүргізіледі: ауру құрылымы, антропометриялық, физиометриялық көрсеткіштерді бағалау, соның ішінде жүктемемен өткізілетін тексеру әдістері. Соңғысы жүрек-қантaмыр жүйесінің адаптациялық мүмкіндіктерінің индикаторы ретінде жүреді. Сондай-ақ БЦП бар балалардың жыныстық жетілуін зерттеу жұмыстары да кездеседі (Киамова Н.И.) [5].

Абрамова Т.Ф. және серіктес авторлар (2000), тірек-қимыл аппараты бұзылған 2 мен 11 жас аралығындағы балалардың дене салмағы мен бойының динамикасын зерттей отырып, дене ұзындығы мен оның ұлғаюының қалыпты жағдайдан едәуір ауткуының алғашқы нышандары бірінші балалық шақта біліне бастайтындығын және бұл қарқынның 4 жастан 7 жасқа дейін күшес түсетінін анықтаған [8]. Сонда көрсеткіштердің айырмашылығы екінші балалық шақтың соңына таман, нақты айтқанда 10 жасқа таман, шарықтау шыңына жетіп, дене ұзындығы бойынша қатыпты көрсеткіштен алшақтығы қыздарда 14 см, ал ұлдарда 9 см құрайды. Дене массасының қалыпты көрсеткіштен ауткуы ертерек басталады: ең аз айырмашылық 2 жаста байқалады. Авторлардың мәліметі бойынша дене салмағының айырмашылығында жыныстық ерекшеліктер байқалады: қыздарда ол секірмелі

сипатта болады да, артта қалу шындығы бірінші және екінші өсу толқынында байқалады (7 жас шамасында – 5 кг; 10 жас шамасында – 9 кг), ал ұлдарда бір жас деңгейінен келесісіне дейін салыстырмалы бірқалыпты сипатта өтеді. Дене салмағының тек жасқа сай қалыпты көрсеткіштен артта қалуы ғана емес, сонымен қатар дәл сол дене ұқындығына сай көрсеткіштен де артта қалуы байқалады, бұл өсу үдерістерінің ретардациясы туралы ғана емес, одан бұрын биологиялық даму үдерістерінің ретардациясы туралы айтуға мүмкіндік береді.

Лянной М.О. деректері бойынша (2003), БҚС зардаптары себебінен мүмкіндігі шектеулі жоғарғы сынып оқушыларының өзімен жасты дамуы қалыпты оқушылармен салыстырғандағы бірқатар қозғалыс қабілеттері мен кейбір морфофункционалдық даму көрсеткіштері төмен болады [9]. Әсіресе координациялық қабілеттер мен реакция жылдамдығы бойынша артта қалушылық анық білінеді. Автор дене ұзындығы, кеуде шеңбері, қол бұлшық еттерінің күші көрсеткіштерінің төмендігін анықтаған. Алайда 15 пен 17 жас аралығындағы БҚС бар балалардың дене салмағы көрсеткіші 13,3 кг-ға артық болған. Церебралдық салы бар балалардың қол динамометриясы көрсеткіштерінің төмендеуіне сонымен қатар Бабина Л.М. (1977), Мутовкина Т.Г. (1998) назар аударған.

Көптеген авторлар БҚС бар балалардың сыртқы тыныс қызметінің бұзылысын анықтаған, ол өкпенің тіршілік сыйымдылығының (ӨТС), өкпенің максималды вентиляциясының, өкпе вентиляциясының резервінің төмендеуімен білінеді (Дроздов Ю.А., 1983; Савин А.М., 1989; Мутовкина Т.Г., 1998; Перепонов Ю.П., 2000; Лянной М.О., 2003; Mc Pherson К.А., 1992) [10]. Кейбір авторлар жұту үдерісінің бұзылыстарын, әсіресе ерте жастағы, вентиляциялық қызметтің бұзылуымен байланыстырады. Соның салдарынан тамақтану бұзылып, дене дамуы тежеледі, баланың салмағы мен бойының кішіреюі байқалады (Die Vecaro М.А., 1991; Rempell G.R., 1988). Өмірінің алғашқы жылындағы және мектепке дейінгі жастағы сау балаларда да тамақтанудың жеткіліксіздігі дене дамуы бұзылыстарының бір факторы ретінде қарастырылатындығын айта кету қажет.

Мутовкина Т.Г. (1998) болжамы бойынша, БҚС бар балалардың дене дамуының артта қалуының себебі созылмалы циркуляторлық гипоксия және сонымен байланысты созылмалы стресс болып табылады. Дене массасының төмендеуі, дене дамуының баяулауын гипоталамус-гипофиз-бүйрек үсті бездері жүйесінің дисфункциясымен де байланыстырады (Вейн А.М., 1991). Киимова Н.И. зерттеулеріндегі мәліметтер бойынша қозғалыс белсенділігі бойынша мүмкіндігі шектеулі балалардың жыныстық жетілуінде артта қалушылық байқалады және ол ұлдарға қарағанда қыздарда ертерек білінеді.

Сонымен қатар БҚС бар балалар мен жасөспірімдердің барлық жастық-жыныстық топтарында салыстырмалы тыныштық жағдайындағы жүректің жиырылу жиілігі, диастолалық артериялық қысым, қантамырлардың меншікті перифериялық кедергісі көрсеткіштерінің артуы және қанның соққылық көлемі, пульстік қысым көрсеткіштерінің төмендеуі анықталған. Қанайналымның минуттық көлемінің, систолалық артериялық қысымның төмендеуі 10-11 жасар қыздар мен 12-13 жасар ұлдарда, ал систолалық артериялық қысымның артуы 14-15 жасар қыздарда байқалған. БҚС бар балалар мен жасөспірімдерге мөлшерленген дене жүктемесі берілгендегі жауап ретінде жүрек-қантамыр жүйесінің функционалдық көрсеткіштерінің өзгерістерін зерттеу нәтижесінде сау балалармен салыстырғанда мұндай балаларда қанайналым жүйесінің орталық және шеткі буындарының төмен реактивтілігі анықталған. Осы зерттелген контингент балаларында өсу мен дамудың ең күрделі кезеңдері анықталған, бұл кезеңдер жыныстық жетілу қарқынының төмендеуімен, дене дамуы көрсеткіштерінің едәуір өзгеруімен, тыныштық және дене жүктемесі жағдайындағы жүрек-қантамыр жүйесінің кернеліп қызмет атқаруымен сипатталады. Нақтырақ айтқанда, церебралдық салы бар балалардың дене дамуы көрсеткіштері мен жүрек-қантамыр жүйесінің көрсеткіштері арасындағы жүйе ішілік және жүйе аралық корреляциялық байланыстардың тыныштық жағдайында тығыз болатындығы, ал дене жүктемесінен кейін алшақтайтынын көрсеткен.

Дене ұзындығының жасқа сай өзгерістері тарапында БҚС бар балаларда келесідей ерекшеліктер кездескен: ұлдарда ол секірмелі сипатта болып, бой көрсеткіштерінің артта қалуы әсіресе 10-11 және 14-15 жаста байқалған, ал қыздарда бірқалыпты сипатта болып, әсіресе жыныстық жетілу кезеңінде яғни 10-13 жас аралығында білінген.

Дене салмағының жетіспеушілігі БҚС балалардың барлық жас-жыныс топтарында анықталған. Оның ерекшеліктері бой көрсеткіштерінің динамикасына ұқсас болып келеді. Дене массасы бойынша қалыпты жағдайдан аутқушылықтың ең қатты білінгені пубертаттық секіріс кезеңінде болды: ұл балаларда 14-15 жаста (12,3 кг-ға немесе 23,8%-ға), қыз балаларда 12-13 жаста (7,2 кг-ға немесе 18,1%-ға). Егер бой көрсеткіші бойынша қалыпты деңгейден болған айырмашылық БҚС бар

ұлдар мен қыздарда бірдей болса, дене салмағы бойынша артта қалушылық қыздарға қарағанда ұлдарда айтарлықтай қатты білінді.

Кеуде шеңбері бойынша БҚС бар қыздарда қалыпты көрсеткіштерден айырмашылық болмады дерлік, ал ұлдарда едәуір деңгейде көрініс тапты. Кеуде торшасының экскурсиясы бойынша қалыпты жағдаймен салыстырғандағы айырмашылықтар тек белгілі бір жас кезеңінде ғана байқалды: қыздарда 10-11 жаста (18,2%-ға) және ұлдарда 12-13 жаста (20,8%-ға), ал қалған жас аралықтарында нақты өзгешеліктер анықталған жоқ.

БҚС бар балаларда өкпенің тіршілік сыйымдылығының (ӨТШ) көрсеткіші барлық жас аралығында қалыпты жағдайдан нақты төмен болды (15-35%-ға), бұл тыныс мүшелерінің функционалдық жағдайының нашар екенін көрсетеді.

Қол күшінің динамометриясы бойынша БҚС бар балалардың көрсеткіштері қалыпты көрсеткіштерден 2,5-3,9 есе төмен екендігі анықталған. Басқа да параметрлер сияқты мұнда да айырмашылықтардың ең қатты білінетін кезі қыз балаларда 10-11 жасқа, ал ұл балаларда 14-15 жасқа сәйкес келді [5].

Сонымен, автордың алған зерттеу нәтижелері бойынша церебралдық сал болған балаларда дене дамуының барлық дерлік көрсеткіштері бойынша, әсіресе биологиялық дамудың сын кезеңдерінде, артта қалу байқалады.

Осылайша, церебралды сал диагнозы бар балалардың санының артуына байланысты, оларды элеуметтік бейімдеу, кешенді оңалту барысында мұндай балалардың морфофункционалдық жағдайын зерттеу өзекті мәселе болып табылады.

БҚС балалардағы негізгі кемістік тірек-қимыл аппаратында болатындығы мәлім, алайда осыған қосымша көптеген балаларда ілеспелі патология да жиі кездеседі. Бұл мүмкіншілігі шектеулі балалардың (МШБ) дене саулығына ерекше назар аударуды қажет етеді. Мысалы, әдебиеттегі мәліметтерге сүйенсек, көптеген балаларда негізгі ауруларымен қатар тері, құлақ, тамақ, мұрынның ілеспелі аурулары; систоликалық шуылдар, кіндік шығуы, асқазан ауруы және т.б. аурулардың бар болатыны жайлы ақпараттар кездеседі. Көптеген балалар бұрын асқынған жұқпалы аурулармен ауырып шыққан (қызылша, көкжөтел, дизентерия және т.б.) (А.А. Потапчук, М.Д. Дидур) [11]. Негізінде, жылдан жылға денсаулығына шағымданатын оқушылардың саны өсіп келеді және бұл тек БҚС балаларға ғана қатысты емес, жалпы тенденция болып табылады (О.Г. Столбова, Л.А. Глебова, Ш.Н. Хусаинова) [12].

Сонымен қатар БҚС бар балалардың көбісінде психикалық дамудың тежелуі (ПДТ) болатындығы белгілі, балалардың бұл контингентінде әртүрлі түрдегі созылмалы соматикалық кеселдер жиі болатынын атап өткен жөн: созылмалы жұқпалар, аллергиялық жағдайлар, соматикалық аумақтағы (мысалы, жүрек) туа біткен және жүре болған кеселдер, невроздар, астения (А.Д. Гонеева). Балалардың психикалық жетілу шапшаңдығының бәсеңдеуіне тек физикалық қана емес, психикалық та тонусты төмендететін күшті астения айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Эмоциялық дамудың тежелуі бірқатар невротикалық жағдайлармен байланысты – өзінің денесінің толық жетілмеуімен байланысты сенімсіздікпен, жасқаншақтықпен, кейде ауру және әлсіреген бала бар жерде (Н.Л. Литош) тыйым салу және шектеу тәртібімен шақырылған соматогенді инфантилизм жиі орын алуы мүмкін. Сонымен қатар, бала көңіл-күйінде, ойлау және физикалық қабілеттілігінде, денесінің жетілуінде, ауыру ағымының деңгейінде байқалатын психологиялық жағымсыз стресс-факторлар қатарын қабылдайды. Маңызды факторлар қатарына тәрбиенің қолайсыз жағдайын, ата-ана назарының жетіспеушілігін, тыйым салу мен шектеу және басқа да режимді жатқызуға болады (Л.Шипицына). Осыған орай қозғалу белсенділігінің күрт төмендегені, аурудың жоғары деңгейі байқалады. Жасөспірімдер баяу қимылдайды, тез шаршайды, жұмысқа қабілеттілігі құбылмалы (Н.Л. Литош, А.Д. Гонеева) [13].

Мүмкіншілігі шектеулі балалар денсаулығын оңалтуда қолданылатын дене шынықтыру түрі кеңестік дәуірде емдік дене шынықтыру терминімен белгіленетін. Емдік дене шынықтыру термині қандай да бір ауруды емдеу не алдын алу үшін дене шынықтыру тәсілдерін қолдану деген мағынаны білдіреді. Кейінгі жылдары шетелдегідей бейімделген (адаптивті) дене шынықтыру деген термин пайдаланыла бастады. Ол емдік дене шынықтырумен тығыз байланысты. Бейімделген дене шынықтыру дене жаттығулары, табиғи орта және гигиеналық факторлар арқылы денсаулығы бойынша мүмкіншілігі шектелген жандардың жан-жақты тараптағы қасиеттерін (дене дамуы, зияты, эмоция-жігер, рухани, әдептік және т.б.) жетілдірудің шаралары мен әдістерін қамтиды. Ал бейімделген дене тәрбиесі болса, адамдардың бейімделген дене шынықтыруға деген оң және белсенді көзқарасын қалыптастырады (E.Hilderley, Daniel J.A. Rhind, 2012) [14]. Ол өмірдің ұзақ кезеңдерін (мектепке

дейінгі, мектеп, жасөспірімдік кезеңдер) қамтиды, сондықтан дене шынықтырудың құндылықтарына тартудың негізгі жолы болып табылады, баланың өз денесін құрмет тұтуға, салауатты өмір салтын ұстануға деген құлшынысын арттыруға және жүйелі түрде дене жаттығуларымен шұғылдану қажеттігін ұғынуға мүмкіндік береді, қозғалыс қабілетін дамыту мен қажетті білім алуға жағдай жасайды. Сонымен қатар осы орайда БҚС балалардың дене дамуы мен денсаулығына деген өзінің көзқарасы, қамқорлығы және жауапкершілігі аса маңызды. Осы қасиеттерді дамыту, түзету педагогтың басты міндеттерінің бірі болып табылады (Евсеев С.П., Шапкова Л.В., отандық автор Сыздыкова С.Ж.) [15, 16].

Басқа елдердегідей, Қазақстанда да МШБ барлық санатына, соның ішінде тірек-қимыл аппараты бұзылған (ТҚАБ) балаларға, арналған білім беру үрдісіне «Бейімделген дене шынықтыру» пәні енгізілген. Оған арнап ҚР Үкіметі бекіткен, білім берудің әр деңгейіне сәйкес мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына және ҚР инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдеріне сәйкес оқу бағдарламалары әзірленген [6]. Оқу бағдарламасы ТҚАБ оқушылардың жасқа сай танымдық мүмкіндіктеріне сәйкес оқу пәнінің мазмұнын және олардың білім, білік, дағдыларының көлемін анықтайтын оқу-нормативтік құжат болып табылады. Бейімделген дене шынықтыру ағзаның барлық жүйелерінің дамуына, әр оқушыға тән дене қасиеттері мен оған байланысты қабілеттердің жетілуіне әсер етеді, тұлға тәрбиесінде үлкен рөл атқарады. Ол білім алушылардың дене дамуына, әлеуметтік, тұлғалық және рухани қасиеттердің қалыптасуына септігін тигізеді. Сонымен қатар бейімделген дене шынықтыру білім алушылар арасында салауатты өмір салтын насихаттауға, білім алушылардың оны ұстануды, сау болуды қажетсінуді, соған қажетті дағдыларды меңгеруді үйретуге, үйренген дағдыларын болашақта қолдануға ынталандыруға бағытталған. Бейімделген дене шынықтыру үйрететін, тәрбиелейтін және дамытатын қабілеттер арасынан ерекше атап өткіміз келетіндері:

- 1) жеке бас тазалығын сақтаудың маңыздылығы мен қажеттілігін түсіну;
- 2) дене жаттығуларының адамның дене және энергетикалық жүйесіне тигізетін әсерін білу;
- 3) өзінің және өзгелердің дене жағдайын бағалау.

Әдебиеттердегі мәліметтерде көрсетілгендей, ілеспелі патологиясы бар БҚС бар оқушыларға өзінің денсаулығы жайында анық ақпарат алған жөн. Сонымен бірге өзінің дене көрсеткіштерінің бастапқы деңгейін біле отырып, өзіне мақсат қойып, қандай деңгейге қол жеткізе алатынын анықтап алуына жағдай жасау қажет. Оған өз жетістіктеріне мониторинг жасауды енгізу арқылы қол жеткізуге болады [17]. Мысалы, БҚС балалар көп жағдайда өзінің соматикалық ауруы жайлы, өз жасына сәйкес келетін нормативтерді білмей жатады. Осындай кезде қосымша педагогикалық жағдай туғызу арқылы дене шынықтыру сабақтарында балалардың ынтасын және қызығушылығын арттыруға болады. Сонымен қатар кейбір жағдайларда оқушылар дене шынықтыруды спорттық жетістіктерге жету мақсатын көздейді деп ұғынады. Бұған қарама қарсы МШБ балаларға спортпен айналысуға қарсы көрсетілімдер болады. Мұны ескере отырып, балаларды негізінен қандай да бір жоғары спорттық жетістіктерге жетудің орнына жалпы организмін шынықтыруға, сауықтыруға бағыттаған дұрыс болады. Осындай кезде қосымша педагогикалық жағдай туғызу, арнайы әдістемелер көмегімен психологиялық тұрғыда оқушылардың мотивациясын тудыру және күшейту арқылы дене шынықтыру сабақтарында балалардың ынтасын және қызығушылығын арттыруға болады [18]. Ал бір-бірімен жарысу мақсатында мониторинг жүргізсе болады. Мониторинг жасау сонымен бірге сабақтарды ақпараттандыру шарасы ретінде де қолданылады. Ол балалардың ынта-жігерін көтеру, жауапкершілігін сезіну, нақтылыққа, нәтижені болжауға үйрету шарасы ретінде барлық жағынан жағымды әсер тигізетіні сөзсіз. Қорыта келе, бұл мәселе өзекті болып табылады және осы бағытта әлі де зерттеу жұмыстарын өткізуді талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 *Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкол. возраст / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1991.*
- 2 *Шитицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб: Дидактика Плюс. – М: Институт общегуманит. исследований, 2001. – 271 с.*
- 3 *Булекбаева Ш.А. Разработка и оценка эффективности реабилитационных мероприятий при различных формах детского церебрального паралича: дисс... докт.мед.наук. – Алматы, 2010.*
- 4 *ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің сайты: www.mz.gov.kz/*
- 5 *Киамова Н.И. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и физическое развитие детей и подростков с ограниченной двигательной активностью: Дисс... к.б.н. – Казань, 2005. – 108 с.*

6 Тірек-қимыл аппараты бұзылған білім алушыларға арналған «Бейімделген дене шынықтыру» оқу пәнінің оқу бағдарламалары. – ҚР БҒМ сайты: <http://edu.gov.kz/kz/dokument/>

7 Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2000. – 480 с.

8 Абрамова Т.Ф., Никитина Т.М., Кочеткова Н.И. Особенности телосложения и пальцевой дерматоглифики у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. (Под ред. Гросс Н.А.). – М.: Советский спорт, 2000. – С.12-30.

9 Лянной М.О. Физическая реабилитация старшеклассников-инвалидов с последствиями детского церебрального паралича в поздней резидуальной стадии: Автореф. дис... канд. пед.наук. – Малаховка, 2003. – 24 с.

10 Mc. Phesron K.A., Kenny R., Khecl R. et al. Ventilation and swallowing interactions of normal children with cerebral palsy // *Develop. Med. A. Child. Neu – rol.*, 1992. – V.34. – P.577-588.

11 Потапчук А.А. Оценка и физическое развитие детей. Программы диагностики и коррекции нарушений / А.А. Потапчук, М.Д. Дидур. – СПб.: Речь, 2001.

12 Хусаинова Ш.Н. Оценка состояния здоровья детей Приаралья по результатам комплексного медицинского, биохимического и социопсихологического исследования / Ш.Н. Хусаинова, Ф.И. Ингель, И.В. Петрова и др. (всего 11 соавторов) // *Гигиена и санитария*. – 2004. – №6. – С.35-38.

13 Литовш Н.Л. Адаптивная физическая культура: психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: Учебное пособие. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.

14 Eleanor Hilderley, Daniel J.A. Rhind. Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences// *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*. – 2012. – №1. – P.1-15.

15 Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.

16 Сыздыкова С.Ж. Научно-методическое обоснование системы подготовки специалистов адаптивной физической культуры: Дисс... канд.пед.наук. – Алматы, 2006. – 117 с.

17 Хозяинова Т.К. Педагогические условия проведения мониторинга состояния физического здоровья учащихся с задержкой психического развития, отнесенных к специальной медицинской группе: Дисс... к.п.н. – Екатеринбург, 2006. – 134 с.

18 Кабаева В.М. Организация психолого-педагогического исследования осознанного отношения подростков к собственному здоровью: методические рекомендации для педагогов-психологов. – М.: АКПиПРО, 2002. – 56 с.

УДК 373.2-056.264

МРНТИ: 14.29.29

К.Ж. Бектаева¹, Г.Н. Әбіласан²

¹п.ғ.к., доцент, e-mail: bektaeva48@mail.ru

РГП «Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті»

²«6М010500 – Дефектология» мамандығының 2-ші курс магистранты, agn_17.07@mail.ru

РГП «Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті»,

Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ СИПАТТАМА

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар мен сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың байланыстырып сөйлеу тілі ерекшеліктері эксперимент негізінде анықталып, сипатталған. Соған сәйкес мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп жасақталды. Сонымен қатар, эксперименттің нәтижесі белгілі бір критерийлерге сүйене отырып, сандық және сапалық жағынан талданған. Анықталған зерттеу экспериментінің нәтижесі мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тіліндегі кемшіліктерді анықтап, оны уақытылы түзетуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, байланыстырып сөйлеу тілі, сериялы сюжетті сурет, мазмұндау, еркін тақырып, грамматикалық категория, лексикалық-грамматикалық құрылым, аграмматизмдер, жай және жайылма сөйлемдер

К.Ж. Бектаева¹, Г.Н. Абиласан²

¹к.п.н., доцент, e-mail: bektaeva48@mail.ru

РГП «Казахский государственный женский педагогический университет»

²магистр 2-го курса по специальности «6М010500 – Дефектология», agn_17.07@mail.ru

РГП «Казахский государственный женский педагогический университет»,

Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В этой статье в рамках эксперимента описаны особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормой речевого развития. В соответствии с этим, были отобраны методы обследования развития связной речи детей дошкольного возраста. Согласно этому, результаты эксперимента, опираясь на определенные критерии, подверглись количественной и качественной обработке. Выявленные результаты исследовательского эксперимента дают возможность выявить недостатки развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи и вовремя их скорректировать.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, когерентная речь, серия тематических фотографий, пересказ, свободная тема, грамматическая категория, лексико-грамматическая структура, аграмматизмы, простые и сложные предложения

K.J. Bektaeva¹, G.N. Abilasan²

¹candidate of pedagogical sciences, associate professor,
RGP «Kazakh state women's teacher training university»,
Almaty, Kazakhstan

²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology,
RGP «Kazakh state women's teacher training university»,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article describes and clarifies the features of the speech language with children who have not developed a pre-school general speech and children with a normal speech language. Accordingly, methods were selected to test the development of parental language in pre-school children. In addition, the results of the experiment were quantitative and qualitative, based on certain criteria. The results of the researched experiment allow to identify and correct deficiencies in the language of children with pre-school general speech.

Keywords: general underdevelopment of speech, coherent speech, a series of subject pictures, retelling, a free subject, a grammatical category, a lexical-grammatical structure, agrammatisms, simple and common sentences

Байланыстырып сөйлеу – сөздік қорының бай болуын, тілдік заңдар мен ережелерді меңгеруді, яғни грамматикалық құрылымын меңгеру, сонымен қатар, оны тәжірибеде қолдану, меңгерілген тілдік материалдарды күнделікті қолдана білуі, дайын мәтін мазмұнын басқаларға түсінікті, байланысты, бірізді және толық жеткізе алу немесе өз бетінше жүйелі әңгіме құруды қажет етеді. Мектеп жасына дейінгі ересек топтағы балалардың сөйлеу тілі дамуының басты міндеті байланыстырып сөйлеуін жетілдіру болып табылады. Баланың байланыстырып сөйлеуін дамыту мектептегі оқуының табысты болуының алғышарты.

Осыған байланысты, зерттеу жұмысымыздың басты мақсаты – мектеп жасына дейінгі ересектер тобындағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің ерекшеліктерін анықтау болып табылады. Осы алға қойған мақсатты шешу үшін арнайы құрастырылған зерттеу әдістемелерін қарастырдық.

Зерттеу жұмысына мектеп жасына дейінгі 60 бала қатысты, оның ішінде 30 бала сөйлеу тілі қалыпты дамыған, ал қалған 30 бала жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар.

Арнайы әдебиеттердегі В.П. Глухов [1], В.К. Воробьева [2], Т.А. Фотекованың [3] және т.б. авторлардың жұмыстарын басшылыққа алып мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін анықтауға бағытталған тексеру әдістемесін құрастырдық. Тексеру әдістемесіне сериялы сюжетті сурет бойынша әңгіме құрастыру, оқылған мәтін бойынша мазмұнын айтып беру, еркін тақырып бойынша әңгіме құрастыру тапсырмаларын алу арқылы жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі ересектер тобындағы балалардың байланыстырып сөйлеуін анықтауға бағытталған 3 сериялы тапсырма түрлері алынды.

Бірінші сериядағы тапсырмалар баланың сериялы сюжетті суреттерді дұрыс кезектілікте қойып, көргенін әңгімелеу арқылы балалардың байланыстырып сөйлеуін анықтады. Бірінші сериядағы тапсырмаға «Кірпі» тақырыбындағы үш сериядан тұратын сериялы сюжетті суреттер ұсынылды.

Екінші сериядағы тапсырма оқылған мәтіннің мазмұнын мұқият тыңдай отырып, есінде қалған жайттарды бір-бірімен байланыстырып, кезектілікпен мазмұндап беру арқылы балалардың байланыстырып сөйлеуін анықтауға құрылған. Бұл серияда балаларға «Шалқар ыдысты қалай сындырды» мәтіні ұсынылды.

Үшінші сериядағы тапсырма еркін тақырып бойынша баланың «Менің досым» тақырыбында өзінің досы туралы, достықтың жағымды қасиеттері туралы әңгімелеп айтып беруі арқылы балалардың байланыстырып сөйлеуін анықтауға құрастырылды.

Зерттеуге екі түрлі категориядағы балалар қатысты:

- 1) жалпы сөйлеу тілі қалыпты балалар;
- 2) жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалар.

Анықтаушы эксперименттің нәтижесін талдау келесі критерийлер негізінде жүргізілді:

1. Әңгіменің мазмұндық жағы. Әңгіменің мазмұндық жағы төмендегідей көрсеткіштер бойынша бағаланады:

- Әңгімелеу ситуацияға сәйкес, барлық мағыналық бөлімдерді қамтыған, дұрыс кезектілікпен орналастырылған. Түгел кейіпкерлер, олардың іс-әрекеті, себеп-салдары толық ашылған; мәтінде барлық негізгі мағыналық бөлімдер мазмұндалады; еркін тақырыпта достықтың барлық жағымды қасиеттерін талдап, көрсетіп айтылған (5-4 ұпай).

- Ситуацияны сәл бұрмалау байқалады, әңгімедегі себеп-салдарлық байланысы дұрыс баяндалмайды, байланыстырушы бөлімдер жоқ; мәтінде мағыналық бөлімдер кейбір қысқартулармен мазмұндалды. Еркін тақырыпта достықтың жағымды қасиеттерін көрсетпей, тек досын сипаттап, онымен бірге істеген немесе істейтін іс-әрекеттерін әңгімеледі (3-2 ұпай).

- Мағыналық байланысты болмауы, мағынаның бұрмалануы немесе әңгіменің аяқталмауы байқалады; мазмұндама толық емес, айтарлықтай қысқартулар немесе басқа ақпаратты қосу кездеседі. Тек істеген немесе істейтін іс-әрекеттерін айтады (1-0 ұпай).

2. Әңгіменің лексикалық-грамматикалық құрылымы. Әңгіменің лексика-грамматикалық құрылымы төмендегідей көрсеткіштер бойынша бағаланады:

- Әңгімеде әртүрлі грамматикалық категориядағы сөздерді дұрыс қолданады. Сын есім сөздерінің мағынасын дұрыс түсінеді. Әңгімеде жайылма, күрделі сөйлемдерді пайдаланады. Сөйлем арасындағы байланысы грамматикалық нормаға сәйкес (5-4 ұпай).

- Әңгімеде зат есім мен есімдіктерді қолданады. Сын есім өте аз немесе мүлдем кездеспейді. Кейбір сөздердің мағынасы жақын сөздермен алмасады, нақты қолданбайды. Сөйлем құрылымында кемшіліктер кездеседі. Көбінесе жай сөйлем пайдаланады (3-2 ұпай).

- Әңгімеде тек зат есім мен етістік кездеседі. Сын есімді қолданбайды. Көп сөздердің мағынасын шатастырады, алмастырады. Әңгіме тек жай сөйлемнен тұрады. Аграмматизмдер кездеседі, сөздерді қайталау кездеседі (1-0 ұпай).

3. Тапсырманы өз бетімен орындауы. Тапсырманы өз бетімен орындау төмендегі көрсеткіштер бойынша бағаланады:

- Өз бетімен суреттер қойып, бірінші ұсынылғаннан кейін суретті, мәтінді өз бетімен мазмұндауы; бірінші ұсынылған нұсқаудан кейін өз бетімен әңгімелеп беру (5-4 ұпай).

- Еске салу, эмоционалды көмектен кейін суреттер қойылып, әңгіме өз бетімен құрастырылады; минималды көмектен кейін (1-2 сұрақ) немесе қайталап оқудан кейін мазмұндау; ұсынылған үлгіден кейін әңгімелеу (3-2 ұпай).

- Тек бағыттаушы сұрақтар бойынша суреттерді қою және әңгімені құрастыру; сұрақтар бойынша мазмұндау, сұрақтар бойынша досы туралы әңгімелеу (1-0 ұпай).

Талдау нәтижесінде балалар үш топқа бөлінеді:

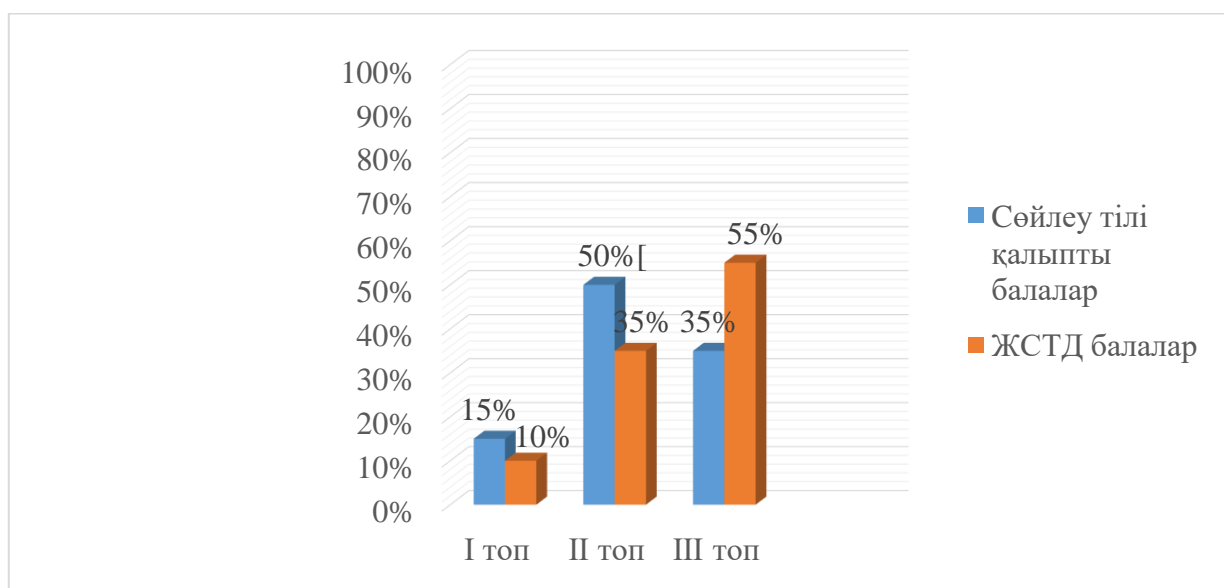
I топ (жоғарғы деңгей) – кейіпкерлер толық қамтылған, толық жайылма сөйлемдерді қолданады. Сөйлем құрамы дұрыс және тапсырманы өз бетімен және аз ғана көмекті талап ететін балалар.

II топ (орташа деңгей) – мазмұндық жағы кезектілік сақталған, кейбір деректері айтылмаған, яғни мазмұны толық ашылмаған жұмыстар. Көмекті біршама қажет еткен балалар.

III топ (төмен деңгей) – әңгімені өз бетінше құрастыра алмайды, әңгіме мазмұны ашылмаған, сөйлем құрау дағдылары төмен балалар.

Кесте-1. Сериялы сюжетті суреттің мазмұнын әңгімелеу қалпы (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	15%	50%	35%
ЖСТД балалар	10%	35%	55%



Сурет-1. Сериялы сюжетті суреттің мазмұнын әңгімелеу қалпының Көрсеткіштері (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Сериялы сюжетті сурет бойынша әңгіме құрастыруда балаларда әңгіменің мазмұндық жағы біршама бұзылған, яғни жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың 10% жоғарғы көрсеткішті көрсетеді.

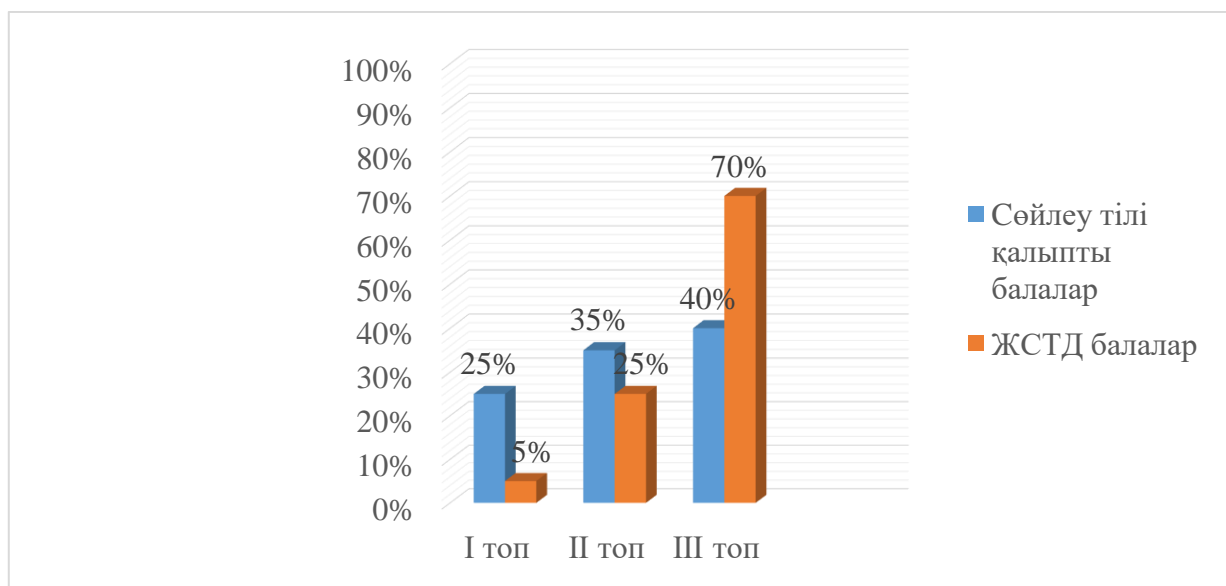
Сериялы сюжетті сурет бойынша әңгімелеуде балалардың барлығында да қиыншылықтар кездесті, бұны тек 15% сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың әңгіменің мазмұнын толығымен айтып бергені көрсетеді.

Балалардың көпшілігі төмен деңгейді көрсетті. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 55% әңгіменің мазмұнын толық шеше алмады. Кейіпкерлердің кейбір әрекеттерін айтпады, себеп-салдарын мүлдем көрсетпеді. Әңгіме тек іс-әрекеттерді, кейіпкерлерді атаумен шектелді.

Бұл көрсеткіштер сериялы сюжетті сурет бойынша балалардың әңгімесінің мағынасын байланыстырып әңгімелеп айтып беруі төмен деңгейде деп тұжырымдауға болады.

Кесте-2. Сериялы сюжетті суреттің мазмұнын әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының қалпы (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	25%	35%	40%
ЖСТД балалар	5%	25%	70%



Сурет-2. Сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының көрсеткіштері (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымы төмен деңгейде екенін көреміз, бұны тек 25% қалыпты балалардың жоғарғы деңгейді көрсеткені дәлелдейді.

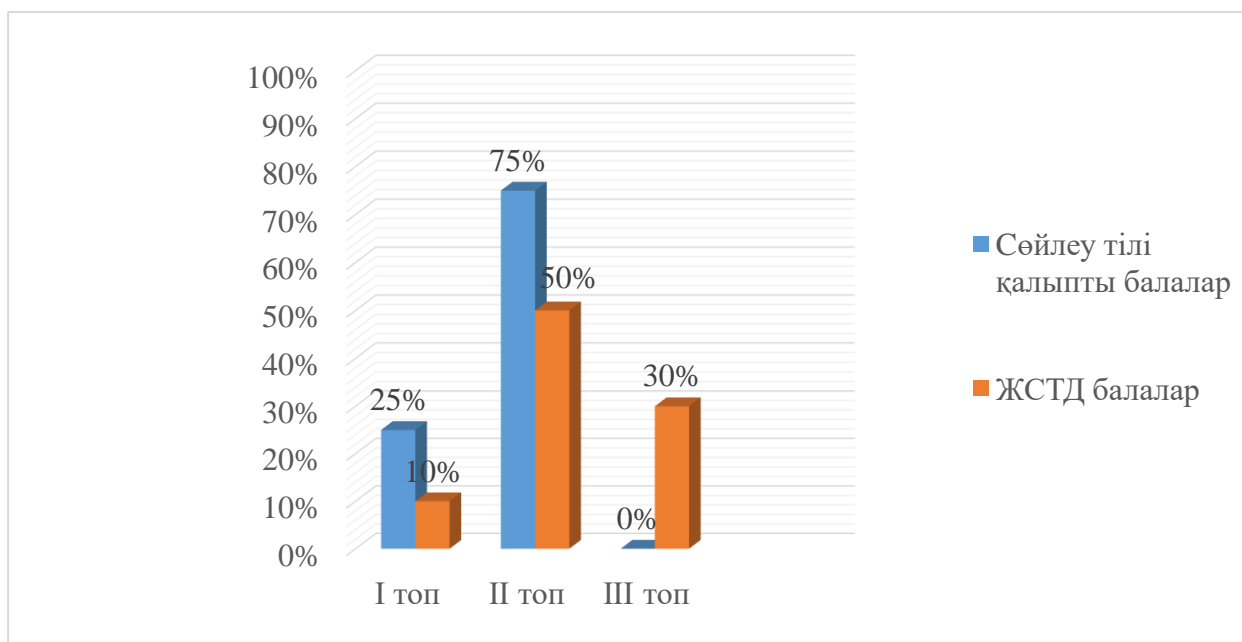
Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 70%, қалыпты дамыған балалар 40%ды төмен деңгейді көрсетті. Төмен деңгейдегі балалардың әңгімелеуінде аграмматизмдер және безендірудің стереотиптілігі байқалды, лексикалық құралдарды қолданудың адекватсыздығы көрінді, яғни балалардың енжар және белсенді сөздік қорларының төмендігінен болар көп жағдайда керек сөздерді таппай оны іздеп, оның орысша баламасын айтулары немесе сөздерді басқа сөздермен бейнелеп кетулері байқалды.

Ал 25% балалар орташа деңгейде орналасты. Бұл балалар әңгімені аграмматизмсіз құрастырып айтты. Сонымен қоса, әңгімелерінде құрылымның стереотиптілігі және қажет сөздерді іздеуі немесе сөзді қолданудың нақсыздығы байқалады. Яғни, әңгімедегі кірпі сөзінің орнына қой, ежик, оны сөздерін қолданды. Бұл балалардың белсенді сөздік қорларында жоқ екендігін көрсетеді. Бұл топтағы балалар көбіне жай және жайылма сөздерді қолданады.

Бұл жерде біздің байқағанымыз балалар сериялы сюжетті сурет бойынша байланыстырып әңгімелеуде грамматикалық жағынан жеңіл жай және жайылма сөйлемдерді қолданады және көбіне көп тек зат есімдерді, етістіктерді жиі қолданады, ал сын есімдерді аз мөлшерде немесе мүлдем қолданбайды.

Кесте-3. Сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің өз бетімен орындалу қалпы (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Қатысқан бала	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	25%	75%	-
ЖСТД балалар	10%	50%	30%



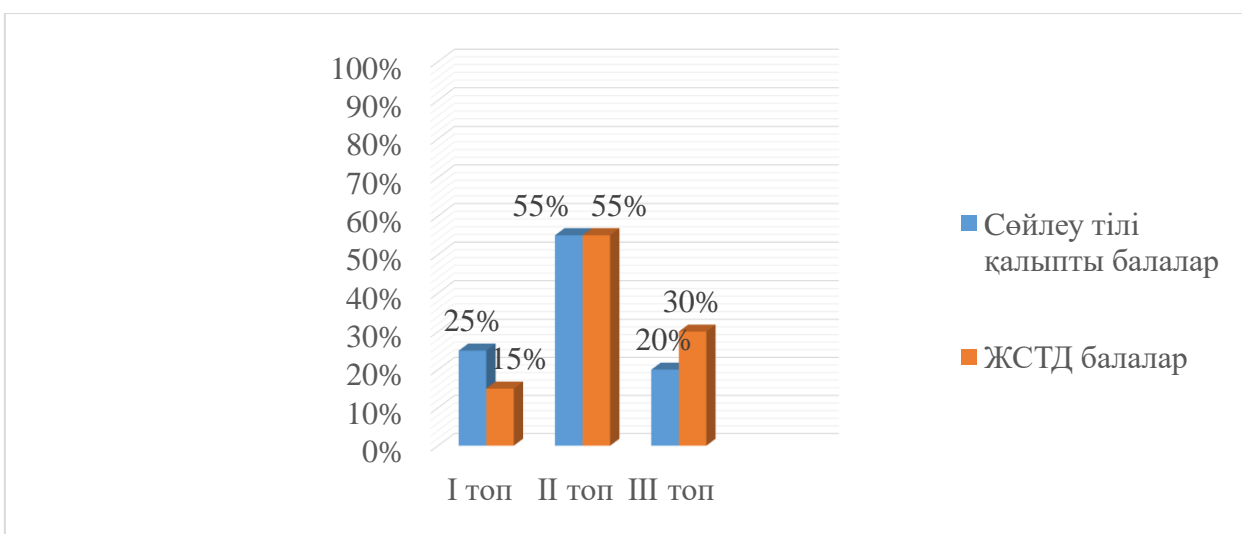
Сурет-3. Сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің өз бетімен орындалу қалпының көрсеткіштері (%) (3 сериялы сюжетті сурет)

Тек 25% қалыпты балалардың жоғарғы деңгейді көрсеткендігі, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тапсырманы өз бетімен орындау қалпы төмен екенін көрсетеді. Яғни, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 30% төмен деңгейді көрсетті. Бұл балалар болса, суреттерді дұрыс кезектілікпен орналастыруда да және байланысқан сипаттама әңгіме ойластырып, құрастыруда да бағыттаушы сұрақтарды талап етіп отырады.

Сонымен, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көбісі сериялы сюжетті сурет бойынша байланыстырып әңгімелеуде көмек түрлерін қажет ететіндігін көрдік.

Кесте-4. Мәтіннің мазмұнын әңгімелеу қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	25%	55%	20%
ЖСТД балалар	15%	55%	30%

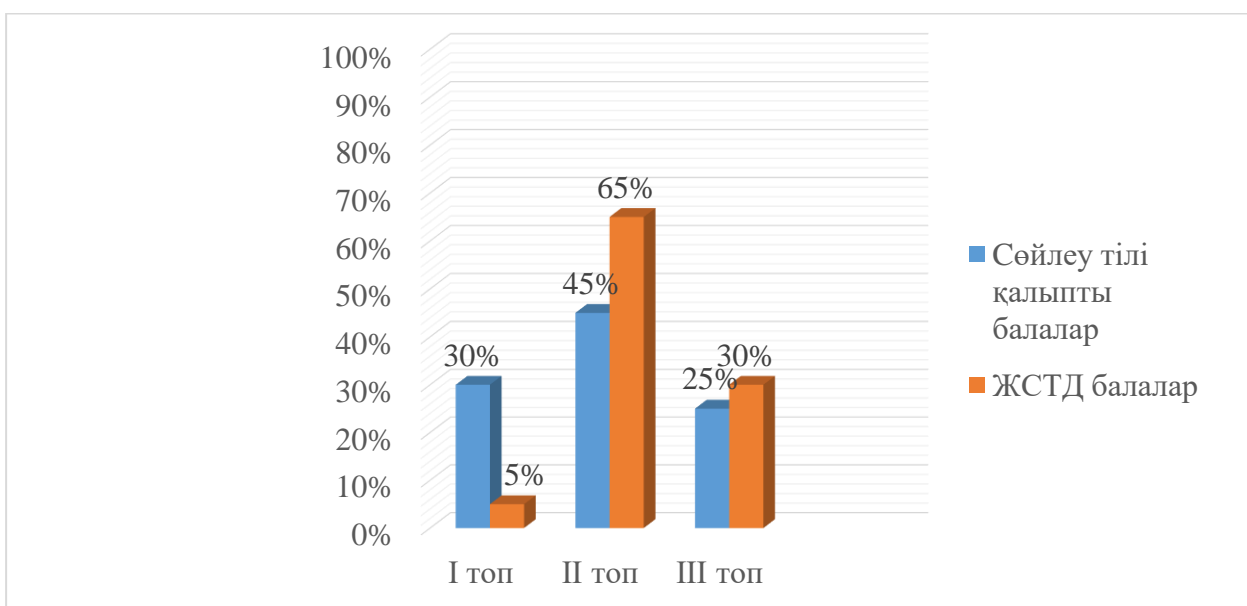


Сурет-4. Мәтіннің мазмұнын әңгімелеу қалпының көрсеткіштері (%).

Мәтін бойынша да балалардың барлығында қиыншылықтар кездесті, бұны қалыпты балалардың 25% ғана жоғарғы деңгейді көрсеткенінен көре аламыз. Мәтін бойынша мазмұнын әңгімелеуде барлық балалардың көпшілігі орташа деңгейді көрсетті, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 55%, қалыпты балалар 55%. Бұл балалар мәтіннің мазмұнын әңгімелеуде оның мазмұнын толықтыратын кейіпкерлерді, олардың іс-әрекеттерін жете айтпады, себеп-салдарын толық ашпады. Бірақ әңгіменің мазмұны толық болмағанмен, кезектілігінің, логикалық байланысының бұзылуы байқалмады. Мәтіннің негізгі мазмұны сақталғанмен, толықтылығында кемшіліктер кездесті.

Кесте-5. Мәтінді әңгімелеудің лексикалық-грамматикалық құрылымының қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	30%	45%	25%
ЖСТД балалар	5%	65%	30%



Сурет-5. Мәтінді әңгімелеудің лексикалық-грамматикалық құрылымының көрсеткіштері (%)

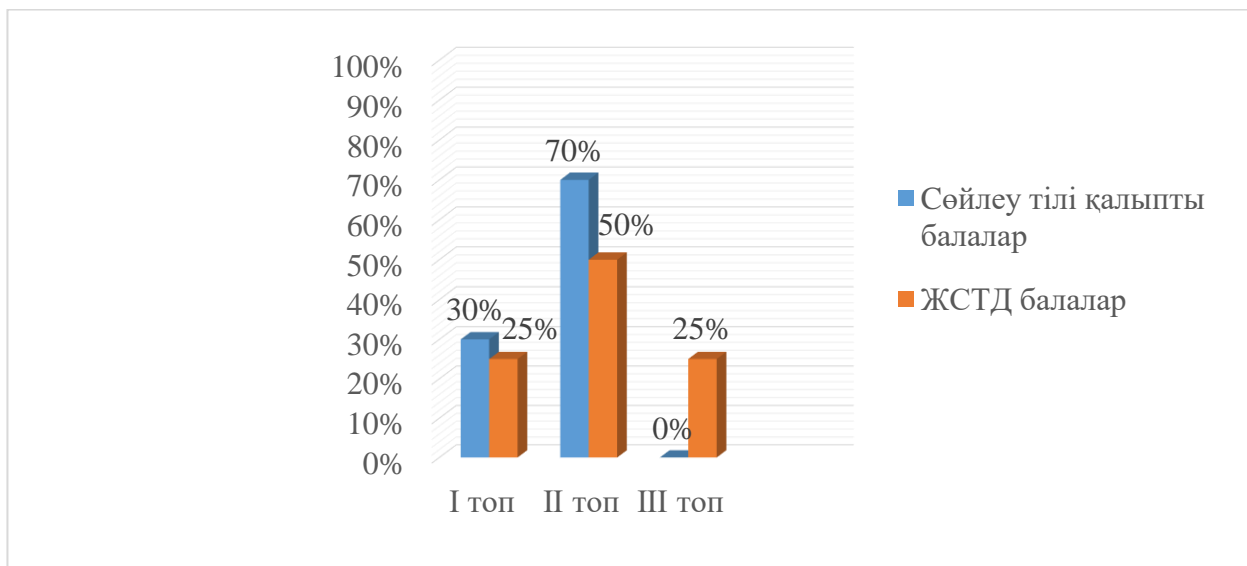
Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда 30% және жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда 5% мәтінді әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымы жоғары деңгейде екендігі байқалады. Бұл топтағы балалар оқылған мәтінді қайталап түсінгенін айтып беруде лексикалық және грамматикалық нормаларды бұзбай айтып берді, яғни мәтіндегі кейіпкерлерді, олардың іс-әрекеттерін толығымен сипаттап айтып берді және де мағыналық бөлімдері байланыстырушы құралдарды (жалғауларды, байланыстырушы сөздерді) қолданып өз ойын толық жеткізді.

Ал барлық балалардың көпшілігі орташа деңгейді көрсетті, яғни жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 65%, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда 45%. Бұл топ балалары оқылған мәтіннің мазмұнын айтып беруде аграмматизмдер байқалмайды, бірақ та түсінгенін айтуды безендірудің стереотиптілігі көрініс алды. Сонымен қатар, керек сөздерді іздеу және де кейбір сөздерді мағынасы жағынан жақын сөздермен алмастыру кездесті. Мысалы, мәтіндегі кесе – ыдыс, шыны; күшігі – ит, досы және де мәтінде кездесетін баланың есімін өзгертті немесе жай бала деп кетті. Балаларда мәтіннің лексика-грамматикалық құрылымы орташа деңгейде көрініс тапты.

Ал төменгі деңгейде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 30%, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар 25% көрініс алды. Бұл деңгейдегі балалардың мазмұндауында аграмматизмдер байқалды, және де кейбір сөздерді алмастыру және керек емес сөздерді қолдану ретсіздігі көрінді. Бұл деңгейдегі балалардың енжар және белсенді сөздік қорлары аз, грамматикалық құрылымы бойынша жай сөйлемдер қолданды, ал күрделі сөйлемдер қолданыстарында жоқ.

Кесте-6. Мәтіннің өз бетімен орындалуының қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	30%	70%	-
ЖСТД балалар	25%	50%	25%



Сурет-6. Мәтіннің өз бетімен орындалу қалпының көрсеткіштері (%)

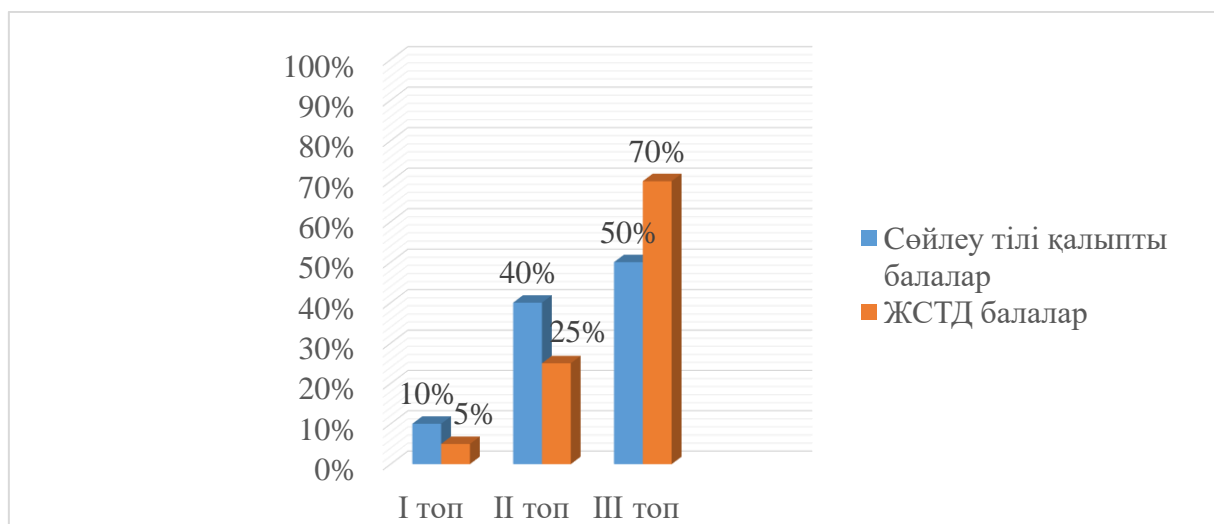
Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар 25%, жалпы сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар 30% жоғарғы деңгейді көрсетті. Бұл топтағы балалар мәтінді алғаш ұсынғаннан кейін еш қиындықсыз, көмексіз мазмұндап берді.

Ал, орташа деңгейдегі балалар болса, мәтінді ұсынғаннан кейін сол сәтте түсінгенін айтпай, көмек қажет етті. Түсінгенін тек мәтінді қайталап оқығаннан кейін немесе минималды көмектен кейін (1-2 сұрақтар) айтып берді. Бұл топтағы балалардың көрсеткіші мынадай: жалпы сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда 70%, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда 50%.

Ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған 25% балалар оқылған мәтінді тек сұрақтар қою арқылы айтып берді. Ал қалыпты балалар бұл топқа кірмеді, себебі олар бұл көмек түрін қажет етпеді.

Кесте-7. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің мазмұндық қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	10%	40%	50%
ЖСТД балалар	5%	25%	70%



Сурет-7. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің мазмұндық қалпының көрсеткіштері (%)

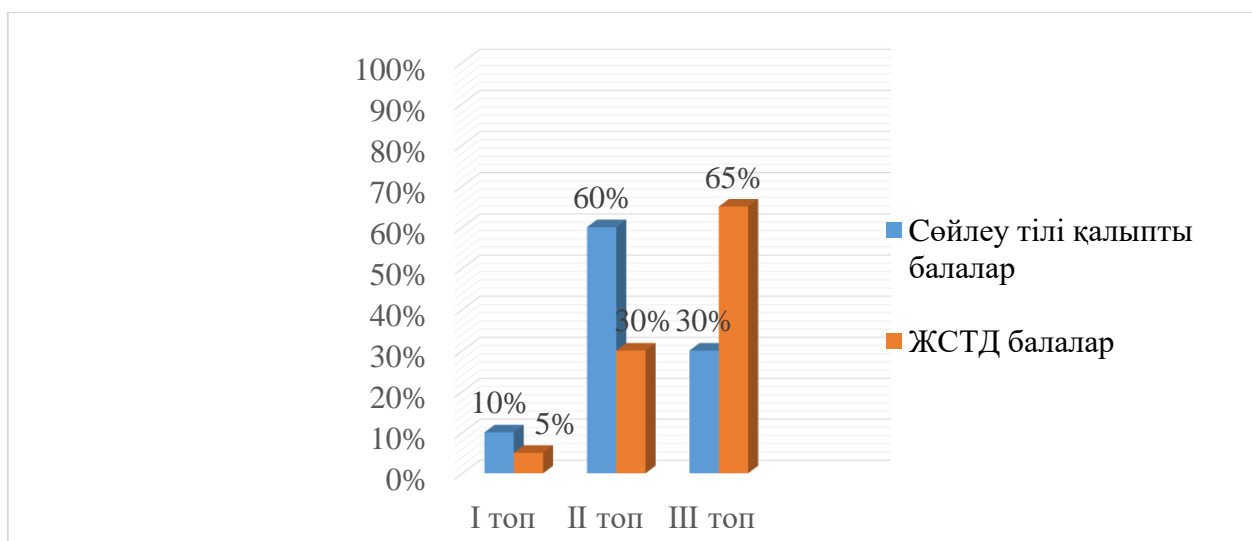
Мұнда байқағанымыздай, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар еркін тақырып бойынша әңгіме құрастырып, байланыстырып айтып беруде төмен деңгейде екенін көреміз.

Сонымен, біз бұл кестеден жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың жоғарғы деңгейдің 5% көрсеткішті көрсеткеніне көз жеткізіп тұрамыз, себебі бұл балалар өздерінің тәжірибесінде болған оқиғаларды байланыстырып, мағынасын толығымен айтып бере алмайды.

Бұл тапсырма бойынша 10% қалыпты дамыған балаларда ғана қиыншылықтар кездеспеді, бұл жалпы сөйлеу тілі дамыған балалардың еркін тақырып бойынша әңгімелеуінің төмен деңгейде екенін көрсетеді. 25% жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар достарының жеке қасиеттерін әңгімелеп айтып берді, 70% балалар тек бірлесіп істеген іс-әрекеттерін тізіп берді.

Кесте-8. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	10,0	60,0	30,0
ЖСТД балалар	5,0	30,0	65,0



Сурет-8. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының көрсеткіштері (%)

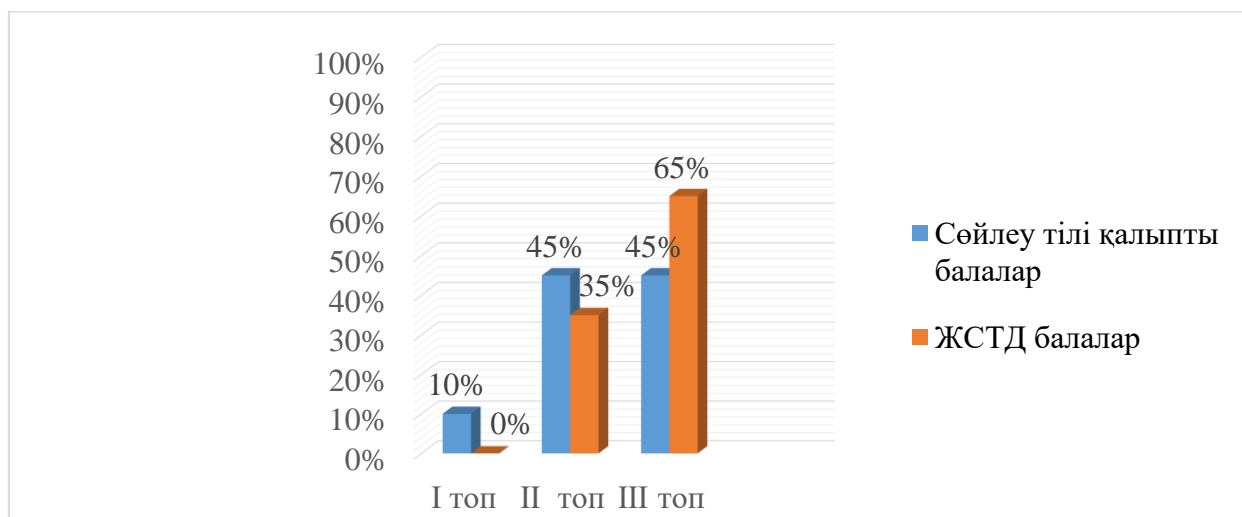
Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың 10%-да, ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың 5%-да әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының жоғарғы деңгейі көрініс тапты. Жоғарғы топтағы балалар лексикалық-грамматикалық жағынан дұрыс безендірді. Грамматикалық жағынан жай сөйлемдерді қолданды.

Ал орташа деңгейдегі балалар әңгімені грамматикалық жағынан дұрыс әңгімелейді, тек сөздерді қолданудың нақсыздығы көрініс алды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған 30% балалар және жалпы сөйлеу тілі қалыпты бамыған балалар 60% орташа көрсеткіш көрсетті.

Төмен деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған 65% балалар және қалыпты дамыған 30% балалар көрсетті. Бұл деңгейдегі балаларда әңгіменің лексика-грамматикалық құрылымында сөз іздеу, сөздерді алмастыру кездесті. Көбіне балалар тек зат есім, етістік, кей жағдайда сын есімдерді қолданды. Әңгіменің көп бөлігін жай сөйлемдер құрайды.

Кесте-9. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің өзіндік орындалуының қалпы (%)

Қатысқан топ	I топ	II топ	III топ
Қалыпты балалар	10,0	45,0	45,0
ЖСТД балалар	-	35,0	65,0



Сурет-9. Еркін тақырып бойынша әңгімелеудің өзіндік орындалу қалпының көрсеткіштері (%)

Бұл жерде балалардың өз тәжірибесіне сүйеніп әңгімелеп беруінің, өз тәжірибесіне сүйеніп орындауының қалпы көрсетілген.

Жоғарғы деңгей тек жалпы сөйлеу тілі қалыпты дамыған 10% балаларда көрінеді. Ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда жоғарғы деңгей көрініс таппады. Жоғарғы деңгейдегі балалар өз тәжірибесіне сүйеніп байланыстырып әңгімелеу алғаш нұсқаудан кейін еш көмексіз өз беттерімен әңгіме құрастырды.

Ал орташа деңгейдегі балалар болса, алғашқы нұсқаудан кейін бірден тапсырманы орындамады, ал кейіннен ұсынылған үлгінің негізінде бала өз бетімен әңгімені құрастырды. Орташа деңгейді жалпы сөйлеу тілі дамымаған 35% балалар және жалпы сөйлеу тілі қалыпты дамыған 45% балалар көрсетті.

Төмен деңгейді жалпы сөйлеу тілі дамымаған 65% балалар және де жалпы сөйлеу тілі қалыпты 45% балалар көрсетті. Бұл топтағы балалар өз тәжірибесіне сүйеніп әңгімелеуді тек қойылған сұрақтар негізінде құрастырды.

Бұл балалардың өз тәжірибесіне сүйеніп әңгімелеуді орындауының төмен екендігін көрсетеді.

Талдау барысында балаларда төмендегідей кемшіліктер кездесті:

1. Әңгімені нақты әңгімелеу (әңгіменің бөліктерін тастап кету, кейіпкерлердің, олардың іс-әрекеттерінің орнын алмастыру, қысқарту).
2. Әңгіменің кезектілігінің бұзылуы.
3. Логикалық байланыспауы.
4. Тілдік құралдарының болмауы немесе дұрыс қолданбауы, одан ойды мазмұндаудың жалпы байланыстылығы бұзылады.

5. Сөздік қорының аз болуы және мәнерінің жоқ болуы. Лексикалық нормаларды дұрыс қолданбайды, яғни, сөздерді орынсыз қолдану, басқа сөзбен алмастыру, мағынасы жағынан ұқсас сөздермен алмастыру.

6. Көбіне жай және жайылма сөйлемдерді қолдану.

Анықтаушы экспериментті сандық және сапалық жағынан талдай келе, мынадай қорытынды жасауға болады: жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі ересектер тобындағы балалардың байланыстырып сөйлеу тілі толығымен қалыптаспаған, балалар әртүрлі деңгейдегі көрсеткіштерді көрсетті, дегенмен де басым көпшілігі төмен деңгейде.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология, 1994.

2 Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2006.

3 Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – Москва, 2000.

УДК 376

МРНТИ: 14.29.00

Л.А. Бутабаева¹, А.С. Аязбекова²

¹Phd, аға оқытушы, «Арнайы білім беру» кафедрасы,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

²Дефектология мамандығы, сурдопедагогика мамандандырылуының
3 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру үрдісінде мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ерекшеліктері, мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің негізі мазмұны қарастырылған.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, психологиялық-педагогикалық қолдау, инклюзивті орта

Л.А. Бутабаева¹, А.С. Аязбекова²

¹Phd, старший преподаватель, кафедра «Специального образования»,
Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая

²студентка 3 курса, 5В010500 – Дефектология,
специализация сурдопедагогика, КазНПУ имени Абая

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются особенности соматической патологии и формы у детей с детским церебральным параличом, а также методы комплексной реабилитации детей.

Ключевые слова: церебральный паралич, диплегия, гемиплегия

L.A. Butabaeva¹, A.S. Ayazbekova²

¹Phd, senior lecture Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University

²student of 3rd course, 5B010500 – Defectology, specialization of the surdopedagics, Abay Kazakh National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

In the article it is explicitly disclosed that the organization of psychological-pedagogical intercourse is limited to the possibility of healthy inclusion in the process of inclusive education. The basic content of the psychological-pedagogical research is studied with restricted access to health.

Keywords: inclusive education, psychological-pedagogical intercourse, inclusive

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру басымдық танытуда. Инклюзивті білім беру баршаның сапалы білім беруге қол жетімділігін қамтамасыз етуге бағытталған білім беру жүйесін тарату болып табылады. Ол балалардың дене, психикалық, зияткерлік, мәдени-этникалық, тілдік және басқа да ерекшеліктеріне қарамастан, сапалы білім беру ортасына айрықша білім алу қажеттіліктері бар балаларды қосуды, барлық кедергілерді жоюды, олардың сапалы білім алуы үшін және олардың әлеуметтік бейімделуін, қоғамға кірігуін көздейді.

Инклюзивті білім берудің негізгі ұғым түсініктерін қарастырушы ғалымдар Н.В. Борисова, С.А. Прушинский, М.Перфильеваның редакциялауымен жарық көрген «Инклюзивное образование: ключевые понятие» оқу құралында ең негізгі ғылыми аппаратқа тоқтала отырып, ұғым түсініктердің мәнін ашады. «Инклюзив» сөзі француз тілінен аударғанда (inclusif – өзімді қосқанда) ал, латын тілінен аударғанда (includo – қосамын) деген мағынаны білдіреді [4]. Ал, инклюзивті білім беру негізін қарастырушы Қазақстандық ғалымдар Намазбаева Ж.Ы., Аутаева А.Н., Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. оқулықтарында: Инклюзивті білім берудің құқықтық-нормативтік құжаттарын, мақсатын, міндеттерін, мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғамға кіріктірудің сонымен қатар ата-аналарымен жұмыс түрлерін, педагогикалық-психологиялық ерекшеліктерін жан-жақты қарастырған.

Кең мағынадағы инклюзивті білім беру – кедергілерді жоюға және оқыту процесіне ерекше оқытуды қажет ететін барлық адамдарды қосу мен сапалы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету мақсатында оларды әлеуметтік бейімдеуге бағытталған білім беру процесі. Инклюзивті білім беруді дамытудың мақсаты, негізгі міндеттері және қағидалары.

Инклюзивті білім беруді дамытудың мақсаты – барлық категориядағы тұлғалардың сапалы білім алуға тең құқығын жүзеге асыру.

Инклюзивті білім берудің негізгі міндеттері:

- инклюзивті білім беруді дамытудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық-экономикалық негіздері мен тетіктерін жетілдіру;

- инклюзивті білім беруді дамытудың әдіснамалық, оқу-әдістемелік негіздерін жетілдіру (оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларын, оқулықтарды, оқу-әдістемелік кешендерді бейімдеу және модификациялау, оқу жеістіктерін бағалаудың критериалдық жүйесін енгізу);

- «кедергісіз қолжетімді орта» құру және білім алушыларды компенсаторлық құралдармен қамтамасыз ету;

- инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ұйымдарды, кадрлық қамтамасыз етуді жетілдіру;

- ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың техникалық және кәсіптік, жоғары білім деңгейлерінде білім алуын жалғастыруына және болашақта кәсіпті игеруіне жағдай жасау.

«Интеграция» мен «Инклюзивті білім беру» терминдерін жиі алмастырып қолданады. Өйткені мұғалімдердің көпшілігі оларды синонимдер деп түсінеді. Кейбір мұғалімдер интеграциялау бағдарламаларын инклюзивті деп қарастырады, ал басқалары инклюзивті бағыттағы жұмыстарын интеграциялау деп анықтайды. Бірақ, бұл терминдер арасындағы айырмашылық өте маңызды. Ең басты

айырмашылық – интеграцияның «сыртқы» көздерінің болуында. Интеграциялау бағдарламаларының басты мақсаты – түрлі мүмкіндіктері бар балаларды қалыптасып қалған мектеп өмірі мен мектеп құрылымына енгізу. Яғни, интеграциялау бағдарламаларының мақсаты – дамыған оқу моделіне қосылуда «қалыптандыру» немесе көмек беру. Барлық балалардың жалпыға білім беру жүйесінің бөлігі деп қарастырылуы инклюзивті білім берудің интеграцияланудан айырмашылығы болып табылады.

Инклюзивті білім берудің негізгі қағидалары:

1. Адам құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілеттілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталады.
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы.
4. Барлық адам бір-біріне қажет.
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады.
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.
7. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру;
8. Жан-жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың топтары

1. Есту қабілеті зақымдалған балалар (естімейтіндер, нашар еститіндер, кейіннен естімей қалғандар).
2. Көру қабілеті зақымдалған балалар (көрмейтіндер, нашар көретіндер, көру мүмкіндігінен кеш айырылғандар).
3. Сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалар.
4. Ақыл-есі кем балалар.
5. Психикалық дамуы тежелген балалар.
6. Ис-әрекетінде және эмоционалдық-еріктік аймағында бұзылыстары бар балалар.
7. Қимыл-қозғалыс аппаратының функциясында бұзылыстары бар балалар.
8. Күрделі бұзылыстары бар балалар, сонымен қатар көрмейтін-естімейтін балалар.

Инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды *психологиялық-педагогикалық* қолдау маңызды рөл атқарады. Психологиялық-педагогикалық қолдау мамандардың жүйелі ұйымдасқан, біртұтас әрекеттерінің барысында әрбір баланың білім беру – тәрбие үдерісінде өз мүмкіндігі мен қажеттіліктеріне сәйкес табысты оқуы мен дамуы үшін қажетті әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық қолдау балаға көмек көрсетудің ерекше түрі ретінде қарастырылады.

Бағалау қызметінде психологиялық және педагогикалық қолдау көрсетудің екі бағытын көрсетуге болады: *өзекті* – балада осыған дейін пайдаланған қиындықтарды шешуге бағытталған; *перспективалы* – оқуда болуы мүмкін ауытқуларды ескеру және алдын алуға бағытталған. Екі бағыт та педагогикалық үдеріске қолдау қызметінің барлық мамандарының бірлескен күш-жігерінің арқасында іске асырылуы мүмкін. Оқушылардың бұл санатын психологиялық-педагогикалық қолдаудың нысаны оқу жетістіктерін критериялы бағалау үдерісі болып табылады. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау түрлі мамандардың (пән мұғалімінің, психологтың, логопедтің, арнайы педагогтың, әлеуметтік педагогтың), дәрігердің, басқа мұғалімдер мен ата-аналардың өзара тығыз әрекетін білдіреді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериялы бағалауды *психологиялық-педагогикалық қолдау* төмендегілерге бағытталуы тиіс:

- баланың денсаулығын және дене күшін қолдау: бала өмірінің денсаулық-сақтау түзімін ұйымдастыру, оларды жеке таңдалған қимылдық белсенділіктерге, денсаулықты нығайтатын сабақтарға қатыстыру;

- балалардың зерде дамуын қолдау: әрбір баланың танымдық ерекшелігін анықтау және дамыту, оқу әрекетінің табысты болуы үшін жағдай тудыру;

- баланы қарым-қатынас саласында қолдау: балаларға гуманистік өзара әрекеттенуіне жағдай тудыру, балалардың қолы бос кезіндегі әрекеттерде жеке қабілеттерін байқатуларын қолдау, тәртіп түрін саналы түрде таңдауына көмектесу;

- баланың жанұясын қолдау: жанұялық қатынасты зерттеу, олардың үйлесімді болуына көмек көрсету.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері.

2 Қазақстан Республикасының Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарына арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010.

3 Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года.

4 Қазақстандағы инклюзивті білім // egov.kz мемлекеттік порталы.

5 Инклюзивті білім беру жағдайында даму мүмкіндігі шектеулі оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің ұйымдастырылуы // «Открытая школа» журналы. №7(128) 09. 2013.

УДК: 376,2

МРНТИ: 14.29.27

Н.А. Кудушева¹, С.Т. Булабаева², А.Төлеген³

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

²Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ

³5В010500 – Дефектология мамандығының 1 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ КЕШЕНДІ ОҢАЛТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың соматикалық паталогиясының ерекшеліктері мен олардың формалары, сонымен қатар оларды кешенді оңалту мәселелері қамтылған. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға сипаттама беріліп, біріншілік кемістік салдарынан туындауы мүмкін сөйлеу тілінің ауытқушылықтары, қимыл-қозғалыс координациясының шектеулігі, психикалық дамуының тежелуі сияқты екіншілік кемістік түрлері қарастырылған.

Түйін сөздер: церебральды паралич, диплегия, гемиплегия

Н.А. Кудушева¹, С.Т. Булабаева², А.Төлеген³

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

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

³студентка I курса, 5В010500 – Дефектология,
КазНПУ имени Абая

ПУТИ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются особенности и формы соматической патологии у детей с детским церебральным параличом, а также их комплексная реабилитация. Дается характеристика детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Описываются вторичные отклонения, такие как нарушения речи, ограничения в координации движения, задержка психического развития, которые могут быть следствиями первичного дефекта.

Ключевые слова: церебральный паралич, диплегия, гемиплегия

N.A. Kudusheva¹, S.T. Bulabayeva², A.Tolegen³

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

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

³student of 1st course 5B010500 – Defectology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

WAYS OF COMPLEX REHABILITATION OF CHILDREN WITH CHILDREN CEREBRAL PARALYSIS

Abstract

This article examines the features and forms of somatic pathology in children with cerebral palsy, as well as their comprehensive rehabilitation. Characteristics of children with musculoskeletal disorders are described. Secondary abnormalities are described, such as speech disorders, limitations in the coordination of movement, delay in mental development, which may be consequences of the primary defect.

Keywords: cerebral palsy, diplegia, hemiplegia

Қимыл-қозғалыс бұзылулары бар адамдардың клиникалық және психикалық ерекшеліктерін зерттеу, сондай-ақ оларды әлеуметтік ортаға бейімдеу жұмыстары бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Балаларды зерттеу XIX ғасырдың орта шенінен басталды. В.Литтл алғаш рет қимыл-құрсақ ішілік және тууда сал ауруына ұшыраған балалардың қозғалыс бұзылуларының клиникалық сипаттамасын жасап, сонымен бірге олардың тіл мүкістіктері мен жеке тұлғалық даму ерекшеліктеріне мінездеме берді.

Ресейде XIX ғасырдың басында қимыл-қозғалыс бұзылуы бар балалар мен жасөспірімдерге жәрдем беру мәселесімен Г.И. Турнер айналысты. Ол зақымданған аяқ-қолдарға ортопедиялық коррекция жасауға талпынды. Оның басшылығымен еңбек шеберханасы ашылды, ол жерде қимыл-қозғалыс бұзылуы бар ұл балаларды мамандық түрлеріне үйретті.

Адамдардың тірек-қимыл аппаратының зақымдануы, полиомиелитке ұшырауы әр түрлі себептерден пайда болды. Мысалы, соғыс пен оның соңынан ерген полиомиелит эпидемиялары және әскери жарақаттардың салдарынан адамдар тірек-қимыл аппараты бұзылысына ұшырады. Тірек-қимыл аппараты бұзылған адамдарды реабилитациялау және әлеуметтік бейімдеу қоғамдық-саяси мәселеге айналды. Бұл мәселені шешуде қимыл-қозғалысы бұзылған адамдардың ролі ерекше болды. Олардың ішінде АҚШ президенті болған Ф.Рузвельт, австралиялық жазушы, журналист А.Маршалл және американдық дәрігер Д.Фелпс бар. Олардың өмірі мен қайраткерлік істері барша қимыл-қозғалысында ауытқуы бар адамдардың тамаша жетістіктерге жетуіне дәлел болды.

XX ғасырдың 50-60 жылдарында Венгрияда тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың қимыл-қозғалыстарын түзетуге бағытталған реабилитациялық жұмыстар, яғни қимыл-қозғалыс бұзылуларын жеңуге үйретуде жетекші роль атқаратын кондуктивтік педагогика пайда болды.

БЦП балалардың ойлау әрекетінің кемістігін көптеген эксперимент нәтижелері дәлелдеді. Мысалы М.В. Зверева мен А.И. Липкина БЦП балалардың заттарды салыстыруда, олардың ұқсастықтарынан гөрі, айырмашылықтарына назар аударатынын айтады. Ал профессор Л.В. Занков бұл балалардың заттар мен құбылыстарды салыстыруда, кездойсоқ сыртқы белгілеріне мән беріп, ал негізгі белгілерін байқамайтындығын анықтаған. БЦП балалардың ойлауындағы негізгі кемшілік – қорыту, жалпылау қабілеттерінің төмендігі, бұл өз кезегінде олардың оқу процестерін меңгере алмауына әкеп соқтырады. БЦП балалардың ойлау қабілетін дұрыс дамыту мәселесі өте күрделі, бірақ шешімін тапқан мәселе болып табылады. Ол арнайы жасалған олигофренопедагогикалық әдістемелердің көмегімен жүзеге асады.

И.М. Соловьев БЦП балалардың ойлау қабілеттерін зерттеуде стереотиптік үрдістерді анықтайды. Бұл үрдіс балалардың арифметикалық есептерді шешуде әрбір жаңа есептерді өзі білетін бір ғана жолмен шешуде тырысатындығы көрінеді. Мұндай «жабысқақ» ойлау түрі логикалық ойлауға кері әсерін тигізеді. Мұндай ойлаудағы ретсіздік көбінесе эпилепсиясы бар балалар мен энцефалитпен ауырған балаларда болады.

Когнитивтік психологияның көрнекті өкілі әлемге белгілі ғалым Р.Солсо өзінің атақты «Когнитивтік психология» атты еңбегінде қабылдау, ес, ойлау, қиял, жасанды интеллект жайлы ғылыми теориялық талдау жасады. Ол ойлау мен интеллектінің ара – қатынасын зерттеді. Осы БЦП балалардың ойлау ерекшеліктері көбінесе ойын арқылы жүзеге асады делінген. Себебі балалардың тірек-қимыл аппаратының бұзылуын жеңілдету мақсатында ойынның үлесі зор болып келеді.

Сонымен, тірек-қимыл аппараты зақымданған балалар – қимыл-қозғалыс дамуында ауытқушылығы бар балалар. Олардың басым бөлігін церебральды параличке шалдыққан балалар құрайды.

Балалардың церебральды параличи – баланың құрсақ ішілік дамуы барысында, дүниеге келу сәтінде және алғашқы өмір сүрген жылында әсер ететін әр түрлі зиянды ықпалдардың салдарынан пайда болатын мидың жетілмеген ауруы. Бұл ауру орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануымен және танымдық процестерінің тежелуімен сипатталады. Бұл синдроммен ауыратын балалардың еркін қимыл-қозғалыс жасауға мүмкіндіктері болмайды. Осы қозғалыс бұзылыстарының салдарынан балалардың психикасы, сөйлеу тілі, көру және есту қабілеттері, сезімталдығы нашарлайды. Көп жағдайда баланың мүгедек болуына әкеп соқтырады. Кейінгі жылдары бұл ауру балалар арасында кең таралуда. БЦП жас кезеңінде мидың қозғалыс жүйесінің зақымдануынан пайда болады. Бұл аура құрсақ ішілік кезеңде: анасының инфекциялық аурулары (қызамық, вирустық инфекциялар), анасының жүрек-қан тамырларының аурулары, жүктілік токсикозы, анасы мен құрсақ ішіндегі нәрестенің қандарының иммунологиялық сәйкессіздігі, физикалық факторлар, оның ішінде күн өту, қатты тоңу, сәулеге шалдығу және жүктілік кезінде қабылданған әр түрлі дәрілік заттардың салдарынан пайда болады.

Церебральды параличке шалдыққан балалардың 80%-да сөйлеу қабілеті бұзылғандығы байқалады. Сөйлеу патологиясының ең жиі кездесетін түрі – дизартрия, көбінесе баланың сөйлеу тілі бөгеледі. Бұл аурумен ауыратын балалардың көру қабілетінде қылилық байқалады. Ал әрбір төртінші баланың есту қабілеті зақымданады. Церебральды параличке шалдыққан барлық балалардың тез шаршағыштығы байқалады.

БЦП-нің түрлері:

1. Спастикалық гемиплегия (гемипарез) – бір қол мен бір аяқ зақымдалады. Қолының зақымдануы аяғына қарағанда көбірек білінеді. Бұл ауру баланың бірінші апталарында білінеді, бірақ көбінесе бірінші жылдың аяғында анықталады. Бұл кезде баланың ұстай алу функциясы қалыптаспағанша диагнозы белгісіз болады. Бұл синдромда мойынның тоникалық рефлексі көрініс береді, яғни басты бұру кезінде бас қай жаққа бұрылатын болса, сол жақтағы қолдың жазу бұлшық еттері зақымдалады. Сонымен қатар баланың үлкен башпайы жазылады да, басқа саусақтары желпуіш тәрізденіп бүгіледі.

2. Спастикалық диплегия – Литтл ауруы – БЦП-ң ең жиі кездесетін түрі. Бұл синдромда аяқтар көбірек зақымдалады. Белгілері баланың 4-6 айында анық біліне бастайды. Қолдары өте епсіз келеді, жатқан кезде баланың аяқтары созылған, бір-біріне жақындаған, кей кезде айқасқан болады. Түрегелу үшін бала біріншіден төрт аяқтап тұрады. Тік тұрған қалпында аяқтары жартылай бүгіліп, бір-біріне жақындайды. Жүріс кезінде аяқтарының айқасуы байқалады. Бала жүрген кезде аяқтың табанына емес, саусақтарына сүйенеді. Осы кезде дененің оң және сол жақ бөліктері зақымдалады. Спастикалық диплегия кезінде негізгі қозғалыс жолдарының бұзылуына байланысты импульстер аяққа дұрыс берілмейді де, соның салдарынан аяқтар салданады. Бұл балалардың қолдары жеңіл түрде зақымдалатын болғандықтан өздерін күтіп, еңбек етіп, жазу тағы басқа дағдыларын қалыптастырып, дамытуға мүмкіндіктері бар.

3. Екі жақты гемиплегия (тетраплегия) – екі қолда, екі аяқта бірдей зақымдалады. Кей кезде қолдың зақымдалуы көбірек білінеді. Бұл бұзылыстар нәресте кезеңде байқалады. Балаларда қозғалу қызметі өте қиынға соғады. Бала басын ұстай алмайды, өздігінен отыра, тұра алмайды. Бұл балаларда тік тұрып жүру мүмкін емес. Сонымен қатар дене тепе-теңдігін сақтау рефлекстері қалыптаспайды.

4. Гиперкинетикалық түрі – гиперкинездер (еріксіз қозғалыстар). Ырықсыз қозғалыстар БЦП-ң гиперкинетикалық формасында гиперкинездер түрінде көрінеді: хореоформдық, атетоидтық, хореоаттоидтық, спастикалық қисық мойындық және тремор түрінде көрінеді. Гиперкинез дегенміз – бұлшық ет тонусының ауыспалығынан пайда болатын ырықсыз қимылдар. Олар адам толқыған, абыржыған кезде, қандай да бір әрекет жасаған кезде күшейе түседі. Мұндай қимыл-қозғалыстар артикуляцияның аппаратта, бас, қол, мойында болады. Гиперкинездер 1-1 жарым жаста біліне бастайды, балалық жасы ұлғайған сайын гиперкинезде соғұрлым анық білінеді. Гиперкинездер әдетті жағдайда көп білінбейді, ұйықтап жатқанда болмайды, тек еркін қозғалыс кезінде және эмоция

білдіргенде күшейеді. Бала арқасымен жатқанда және тік тұрғанда гиперкинездер анық байқалады. Сөйлей бастағанда бет-ауызын қисайтады. Буындардың ептілігінің салдарынан ұршық, иық, жақ буындары шығып тұрады. Тремор – бұл саусақтар мен тілдің дірілдеуі. Әсіресе, мақсатты әрекеттер жасалған кезде тремор күшейе түседі. Зарлықты қозғалыстар балалардың ойын, оқу және басқа да әрекеттерінің уақытылы дамуына кедергі жасайды, сөйлеу тілі мен жазуға кері әсерін тигізеді.

5. Атактикалық түрі – баланың тепе-теңдігінің бұзылыстарымен сипатталады. Баланың бірінші жылында психомоторлық дамуының тежелуі байқалады. Статикасы мен моторикасы және қолдардың еркін қозғалыстары қалыптасқанда атаксия анық білінеді. Балалар 2-5 жастарында ғана жүре бастайды, атаксия белгілері көбінесе аяқтарында байқалады.

6. Атоникалық-астатикалық түрі – бұл балалар өздерінің вертикальдық кейпін сақтай алмайды. Күрделі психикалық дамудың тежелуімен және сөйлеу бұзылыстарымен сипатталады: 30% – олигофрения, 25-30% – психикалық дамудың тежелуі көрініс береді.

БЦП балаларды емдеудің, оқыту мен тәрбиелеудің педагогикалық-психологиялық көріністері, әдістеріне келетін болсақ, бұл балаларды емдеу тактикасы невролог, логопед, физиотерапевт, ортопед, психолог, емдік және дене шынықтыру мамандар күшінің үйлесімділігін талап етеді. Балаға емдік шараларды қаншалықты ертерек жүргізсе, оны емдеу де соншалықты тез болады.

1. Медикаментоздық терапия әдісі бойынша:

- тыртықтық-жабысқақтық процесті азайту үшін, интеллектті көтеру үшін – церебролизин, гаммалон препараттары қолданылады;
- нерв және бұлшықет тіндерінде дистрофиялық процестерді азайту үшін В тобының витаминдері, Е витаминдері, глутамин қышқылы қолданылады;
- бұлшықет тонусын төмендету үшін мелликтон, миδοкальм, мефедол, диплацин препараттары қолданылады;
- гиперкинездерде – метамизил, ридинол, циклодол препараттары қолданылады;

2. Электржарықпен емдеу

- диатермия;
- йод, калий;
- лидаза, ронидаза;
- импульстік ток.

3. Бобат әдісі (нейрофизиотерапия) – массаж және емдік дене шынықтыру кіретін емнің арнайы әдісі. Ол бұлшық еттің спастикасымен күресу және балаға тепе-теңдік сақтауды үйрету үшін жасалады. Жаттығуларға созылулар, буындар жұмысын жақсарту, баланың белсенді қозғалыстарын жасауға үйрету кіреді. Бұл әдіс арқылы алдымен созылуға, одан кейін тербелуге, кейін еңбектеуге үйретеді.

4. Войт терапиясы (рефлексопомощия). Нейрорефлекторлы әдістер көмегімен балалар дененің тепе-теңдігін сақтауды және дененің кеңістікте дұрыс қозғалуын қамтамасыз етуді үйретеді. Бұл әдісті емшек кезінде қолданған аса тиімді.

5. Ортопедиялық (невмокомбинизон) әдісі – буындарды бекітіп, бұлшық еттерді созып, сырттай бұлшық еттерді қатайтып миға дұрыс өзгертілген сигнал баруға мүмкіндік береді.

Хирургиялық емдер өте ерте мерзімде, баланың 2-3 жасында фиксирленген контрактулар мен деформациялар кезінде қолданылады.

1. Перифериялық нервтерге операция. Бұл операция түрі аяқ деформациясына жүргізіледі. Айқын контрактулар кезінде операциядан кейін ішкі фиксатор көмегімен санды әкететін жағдайда фиксациялайды.

2. Штоффель операциясы – тізе буынындағы бүккіш контрактулар кезінде қолданылады. Бұл операция кезінде спастикалық жиырылған бұлшықеттерге баратын асықты жілік пен шонданай нервтерінің тармақтары кесіледі.

3. Эггерс операциясы санның екі басты бұлшық етінің сіңірлерін транспозициялау. Табанның айқын бүгілуі кезінде ахилл сіңірін кесу жүргізіледі.

4. Сүйектер мен буындарға операция. Бұл операция жұмсақ тіндерге жүргізілетін операциялармен қатар жасалады. Операция негізінен буындардың қозғалысын шектеу үшін артрорез және әкелуші ротационды деформацияларды жою үшін жасалынады.

Сонымен қатар қазіргі таңда БЦП-ға шалдыққан балаларды остеопатиялық жолмен емдеу, сүлікпен емдеу, хиджама арқылы емдеу тәсілдері кеңінен таралған. Бұл балалардың қимыл-қозғалысымен қатар сөйлеу, интеллектуалды ойлау қабілетін де жақсартқан дұрыс. БЦП-ны емдеу ұзақ уақытты қажет етеді, бірақ ол емделмейтін ауру емес. Көбінесе БЦП-ға шалдыққан балалар

уақыт өте келе емделу барысында қалыпты жағдайға келеді, тек уақытылы дұрыс емдік шараларды қолдануы керек. Баланың жасы кіші болған кезде емдеу шаралары ересектерге қарағанда өте тез жүреді. Сол себепті ерте жаста жасалған емдік шараның нәтижесі көбірек болады. БЦП-ны емдеу кезінде қазіргі таңда *гимнастика әдісі* кеңінен таралып жатыр. Сонымен қатар *ЛФК әдісі* қимыл-қозғалысты жақсартуға көмектеседі. Бірақ оны жиі жасаған жағдайда нәтижесі болады.

Қазіргі таңда тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың клиникалық-психологиялық ерекшеліктері туралы оқыту мен тәрбиелеу мәселесі туралы деректерден үлкен көлемді материал жинақталған, сөйтіп арнайы психологияның бұл саласы шет елдерде де, біздің елімізде де интенсивті даму үстінде.

Л.С. Выготский «Бірінші кемістік – медициналық, екінші кемістік – педагогикалық», – деп, аталмыш балаларға түзете-дамтушылық жұмысты жүргізудегі педагогикалық жұмыстың маңыздылығын атап көрсеткен. Кешенді мамандардың сапалы көмегін қамтитын бұл үрдістегі жұмыс балалардың психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктеріне және жеке ерекшеліктеріне тікелей негізделеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Составители Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика-Плюс, 2003.

2 Финни Н.Р. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: кн. для родителей / Нэнси Р. Финни; под ред. Е.Ф. Клочковой; перю с англ. Ю.В. Липес, А.В. Снеговой. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 336 с. – (Серия «Особый ребенок»).

3 Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. Изд. 2-е, стер. / Ренате Хольц. Пер. с нем. А.Н. Неговориной; Под ред. и с предисловием Е.В. Клочковой. – М.: Теревинф, 2007. – 336 с.

УДК: 376.1

МРНТИ: 14.01.07

А.Н. Аутаева¹, А.К. Сатова², И.А. Денисова³

¹канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования КазНПУ имени Абая

²д.психол.н., профессор, КазНПУ имени Абая

³к.п.н., ст. преподаватель кафедры специального образования
КазНПУ имени Абая, irenadenisova@mail.ru
Алматы, Казахстан

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

Определяя новый политический курс развития нации, в качестве одной из первоочередных целей развития нашего государства, Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев в Стратегии «Казахстан – 2050» выдвигает «... создание современных и эффективных систем образования и здравоохранения». 2016 год ознаменован ратификацией Казахстаном конвенции «О борьбе с дискриминацией в области образования» и конвенции «О правах инвалидов». Все положения конвенций обозначены в законодательстве страны, в том числе, в Законе Республики Казахстан «Об образовании» и «Государственной программе развития образования и науки РК на 2016-2019 годы». Доступность качественного обучения для всех на основе полного равенства в зависимости от способностей и желания каждого реализуется на всех уровнях: государственном, в частном секторе и гражданской общественностью страны. Статья посвящена изучению концептуальных и организационных основ оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, учебные достижения, критериальное оценивание, технология

А.Н. Аутаева¹, А.К. Сатова², И.А. Денисова³

¹психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

²психол.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

³п.ғ.к., Арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы,
Абай атындағы ҚазҰПУ

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН БАҒАЛАУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Ұлтымыздың дамуының жаңа саяси курсы анықтай отырып, мемлекетіміздің дамуының алдыңғы қатарлы мақсаттарының бірі ретінде елбасымыз Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан – 2050» стратегиясында «... білім беру мен денсаулық сақтаудың заманауи және нәтижелі жүйесін туындатудың маңыздылығын алға тартады». 2016 жыл Қазақстан Республикасы үшін білім беру аймағында дискриминациямен күрес ратификациясымен және мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың құқықтары конвенциясымен белгілі болды. Конвенциялардың барлық қалыптары еліміздің заңында, соның ішінде ҚР «Білім беру туралы» Заңы мен «ҚР 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік білім беруді дамыту бағдарламасында» көрсетілген. Әр адамның қабілеті мен қалауына орай барлығына сапалы білім берудің қолжетімділігі мемлекеттік, жеке сектор мен еліміздің азаматтық қауымдастығы арқылы жүзеге асырылады. Мақала ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың концептуальды және ұйымдастырушылық негіздерін зерттеуге арналған.

Түйін сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалар, оқу жетістіктері, сыни тұрғысынан бағалау, технология

A.Autaeva¹, A.Satova², I.Denisova³

¹Candidate of psychological sciences, Head of department of special education,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

²Doctor of psychological sciences, professor,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

³Candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education,
Kazakh National pedagogical university named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan

CONCEPTUAL AND ORGANIZATIONAL BASES OF ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Defining a new political policy of development of the nation, as one of the paramount purposes of development of our state the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Abishevich Nazarbayev in Strategy "Kazakhstan – 2050" puts forward "... creation of modern and effective education systems and health care". 2016 is marked by ratification by Kazakhstan of the Convention on fight against discrimination in the field of education and the Convention on the rights of disabled people. All provisions of conventions are designated in the legislation of the country, including, in the Law of the Republic of Kazakhstan "About education" and "The state program of development of education and science of RK for 2016-2019". Availability of high-quality training to all on the basis of full equality depending on abilities and desire of everyone is implemented at all levels: state, in the private sector and the civil public of the country. Article is devoted to a research of conceptual and organizational bases of estimation of educational achievements of students with special educational needs.

Keywords: students with special educational needs, educational achievements, criteria estimation, technology

Известно, что в современном цивилизованном мире отношение к уязвимым слоям населения является градиентной культурного развития страны, духовности нации. Система оценивания является основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также

наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. Разработка новых стандартов образования, обновление содержания образования (эксперимент в Назарбаев интеллектуальных школах) выявили научные и методологические проблемы, связанные с системой оценивания достижений обучающихся. Одну из таких проблем составляет научно-методическое обеспечение процесса оценивания учебных достижений. Следует особо заметить, что исследование этих проблем проводится, главным образом, в отношении обучающихся со стандартными образовательными потребностями, без видимых ограничений образовательных возможностей. Что же касается обучающихся с особыми нуждами, то в РК на сегодня опубликованы результаты лишь одного исследования, проведенного на базе Национального научно-практического центра коррекционной педагогики под эгидой НАО имени Алтынсарина. Результаты были опубликованы на сайте МОН РК в виде «Методических рекомендаций по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями». При этом все исследование относилось, главным образом, к обучающимся с нарушением интеллектуального развития и не затрагивало вопросов управления образовательными результатами обучающихся с сохранным интеллектом, осваивающих ГОСО в средней и высшей школе.

Оценивание результатов образования (учебных достижений) является неотъемлемой частью всех систем образования. Как показывают исследования, понятие оценивания результатов образования включает в себя два основополагающих параметра: (1) контроль/аудит и (2) оценку результатов обучения [1]. Контроль относится к макро- или целостному уровню изучения процесса обучения; оценка же измеряет результаты обучения отдельных студентов, т.е. она относится к микроуровню и является одним из элементов контроля [2]. Дж.Коун образно определил контроль как «энергетическую станцию процесса обучения», а оценку как «двигатель обучения» [3]. *Таким образом, контроль является качественной, а оценка – количественной характеристикой системы оценивания результатов образования.* Вместе с тем, оценка результатов образования имеет свои особенности в зависимости от характера учебного предмета, особенностей контингента обучающихся, уровня их обучения и обученности, специфики учебного заведения и пр.

Если говорить об оценке результатов обучения студентов и выпускников вузов, то их следует рассматривать как основу для присвоения квалификации. Модульным документом в данном случае является Европейская рамка квалификаций (ЕРК), принятая в 2008 г. ЕРК представляет собой метарамку, состоящую из восьми уровней, каждый из которых описан в терминах знаний, умений и компетенций (понимаемых в данном случае как уровень ответственности, сложности и автономии), определяющих качественное отличие квалификаций одного уровня от другого. ЕРК позволяет проводить сравнение квалификаций между странами и является ориентиром для разработки национальной рамки квалификаций (НРК). Описание квалификаций в терминах компетенций, или результатов обучения, способствует формированию прозрачных и непротиворечивых модульных программ обучения, где каждый модуль направлен на достижение конкретного результата, т.е. как освоение определенной составной части квалификации, а набор результатов – целостной квалификации, что возможно потому, что каждая квалификация предполагает освоение определенного набора компетенций. **Результаты обучения есть момент** констатации того, что знает, понимает и умеет делать человек после завершения обучения, а также совокупность подлежащих освоению знаний, умений, отношений и опыта (компетенций). В контексте оценки результатов обучения студентов с ООП важно отметить, что квалификационные рамки показывают **индивидуальные** достижения, знания и практические умения, приобретенные и продемонстрированные после успешного завершения отдельного модуля или образовательной программы в целом. Результаты обучения включают в себя критерии оценки и отражают минимальные требования, необходимые для получения соответствующего свидетельства/диплома или степени. Описание квалификаций в терминах компетенций, или результатов обучения, способствует формированию прозрачных и непротиворечивых модульных программ обучения, где каждый модуль направлен на достижение конкретного результата, т.е. как освоение определенной составной части квалификации, а набор результатов – целостной квалификации, что возможно потому, что каждая квалификация предполагает освоение определенного набора компетенций. Существует единство в понимании того, что понятие «компетенция» шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как включает личностные качества (отношение к деятельности, опыт и ответственность) и не может быть непосредственно измерена.

Во всех европейских странах и США к процедуре контроля достижений обучающихся с ООП, как и в отношении обучающихся вообще, применяется критериальное оценивание. Качество освоения

образовательной программы по модулям может адекватно оцениваться с помощью соответствующих методов и контролирующих материалов, способных обеспечить достоверную информацию об уровнях знаний и умений студента. Критерии оценки (*Assessment Criteria*) достижения результатов обучения представляют собой описание того, что должен уметь делать студент или выпускник, чтобы их продемонстрировать. Обязательным, как было отмечено выше, является описание *методов* оценивания результатов обучения, гарантирующих их адекватность сформулированным целям. Установленные критерии, в соответствии с которыми оценивается качество обучения, определяет некий стандарт: неделимые совокупности результатов обучения с соответствующими критериями оценки. Еще на этапе проектирования образовательной программы необходимо спланировать, какими способами и какими средствами будут оцениваться результаты обучения, что будет служить доказательством достижения результатов обучения и целей программы. Что же касается обучающихся с особыми нуждами, то, как показывает изучение литературы и нормативных документов, в международной практике, кроме способов и средств, нормативно закрепляются и реализуются и *особые условия* процедуры оценивания учебных достижений этой категории обучающихся [4]. Эти условия представлены в специальных Правилах обучения и аттестации студентов-инвалидов. Правила являются неотъемлемой частью образовательных Программ. В соответствии с Правилами, учебный процесс должен обеспечивать достижение результатов обучения всеми студентами, включая обучающихся с особыми потребностями. Для этого программа должна иметь механизм для непрерывного контроля выполнения учебного плана и обратной связи с обучающимися с ООП с целью обеспечения равного безбарьерного доступа к качественному образованию. Предполагается, что механизм оценки и контроля постоянно совершенствуется.

Цели и содержание процесса оценивания достижений обучающихся с ООП, как важнейшего инструмента образовательного процесса, должны определяться в двух направлениях: 1. Цель оценки – предоставление студентам права и возможности продемонстрировать, что они выполнили требования образовательной программы и достигли установленных результатов обучения. При этом для каждой программы должны быть установлены нормы и процедуры оценивания на разных этапах обучения, опубликованные и доступные студентам, преподавателям и другим заинтересованным сторонам. 2. Оценка должна отражать достижение конкретным студентом установленных результатов обучения. Оценка должна проводиться компетентными и объективными экзаменаторами, а также с использованием методов, обеспечивающих объективность оценки. Для гарантии этого и в соответствии с международной практикой, требуется, чтобы к процедурам, связанным с выставлением оценок, были привлечены внешние экзаменаторы. Их особая роль состоит в том, чтобы гарантировать справедливость оценок в отношении каждого студента, а также соответствие оценок установленным стандартам. Наиболее известным подходом к определению ожидаемых результатов обучения и, следовательно, того, «чему» обучаются студенты, является таксономия Бенджамина Блума, который идентифицировал три области учебной деятельности: 1) когнитивная: умственные навыки (*знание*); 2) эмоциональная: область чувств и эмоций (*отношение*); 3) психомоторная: физические умения и навыки (*навыки*) [5]. Когнитивная область относится к мышлению и развитию интеллектуальных способностей. Она включает память или распознавание отдельных фактов, процедурных схем, а также представлений, развивающих интеллектуальные способности и умения. Согласно Б.Блуму, существуют шесть ведущих категорий, которые отображают типы мыслительного поведения от самого базового до наиболее продвинутого (Знание, Понимание, Применение, Анализ, Синтез, Оценка). Эти категории характеризуют различные уровни сложности, т.е. обучение, а, значит, и тестовые задания по проверке результатов обучения, должно начинаться на самом низком уровне и далее постепенно переходить на более высокие уровни. Группа исследователей [6] усовершенствовала таксономию Б.Блума, добавив 7 уровень «Созидание». Знание, Понимание и Применение относятся к мыслительным умениям низкого, а Анализ, Синтез, Оценка и Созидание к мыслительным умениям высокого порядка. Несмотря на то, что основу любого образования составляют когнитивные навыки, сферы эмоциональных и психомоторных умений обучающихся с ООП также должны быть вовлечены в реестры ожидаемых результатов обучения. Сфера психомоторных умений имеет особое значение для студентов с особыми нуждами.

Еще одна классификация результатов образования представлена в работах Дж.Биггса. Автор выделяет 4 типа знаний: декларативные, процедурные, условные и функциональные [7]. Согласно Дж.Биггсу, именно данные 4 типа знаний в совокупности ведут к формированию профессионального поведения. В дальнейшем нашем исследовании предполагается рассмотрение и этой классификации в контексте оценивания учебных достижений обучающихся с ООП.

В системах типа «цель=результат» весьма популярна и востребована Модель SMART(ER). Она используется, главным образом, в менеджменте для управления проектами, управления бизнесом и личностного развития, в настоящее время широко используется и в образовании. Smart-цели необходимы для постановки задач. Эти цели часто называют Ключевыми Показателями Эффективности (КПЭ). Аббревиатура SMART была впервые использована Полом Майером [8] и соответствует словам **Specific** (конкретный), **Measurable** (измеримый), **Attainable** (достижимый), **Relevant** (актуальный) and **Time-bound** (ограниченный во времени). Слова **Evaluate** (оценивать) и **Reevaluate** (переоценивать) добавлены в более современных источниках. Использование Smart целей в образовании обучающихся с ООП позволит не только сформулировать ожидаемые результаты обучения, но и детально обозначить **средства и, главное, специальные условия их контроля и оценки** путем поиска ответов на вопросы по каждой цели. Таким образом, эффективность образовательного процесса в отношении обучающихся с ООП в целом напрямую зависят от 1) целей и задач обучения, 2) достижения результатов образования и 3) соответствия инструментов контроля и оценки ожидаемым результатам.

При разработке технологии управления оценкой учебных достижений обучающихся с ООП следует учесть фактор этапности и вариативности. Когда оценивать? Различают начальный, промежуточный финальный этапы пед. диагностики, по видам контроля: *Формативный (текущий), Суммативный, Альтернативный*. В научной литературе, при обсуждении вопроса о выборе методов и видов контроля и оценки немаловажное значение придается целевой аудитории. Факторами влияния при этом становятся уровень развития, обучения и обученности студентов, их особые предпочтения, мотивация, психический склад и ориентация. В 1984 году Дэвид Колб [9], а позже П.Хони и А.Мамфорда [10], выдвинули идею о стилях обучения, которая оказала большое влияние на исследования в области образования. Известно, что каждому студенту свойственен собственный стиль обучения и есть предпочтительная форма демонстрации своих учебных знаний у «активиста», «рефлектора», «теоретика» и «прагматика»

Непосредственный «выход» на разработку особых условий сдачи экзаменов студентами с ООП предполагает система **VARK**, основанная на типе восприятия информации обучающимися [11]. Различаются следующие 4 типа: Визуал, Аудиал/Aural – люди, получающие информацию преимущественно через слуховой канал (через звуки), Дигитал (дискрет)/Reading and writing – люди, осмысляющие информацию через логику, цифры, знаки. Кинестетик/Kinesthetic – люди, которым важны чувства, ощущения и движения.

В честь своего разработчика модель определения интеллектуального развития студентов и уровня их знаний получила название **таксономии Дж.Биггса «Структурированное наблюдение за результатами обучения» (Structured Observation of Learning Outcomes / SOLO)** [12]. Автор разделяет пять ступеней уровня знаний.

Существует значительное разнообразие **методов контроля и оценки** результатов образования. К методам контроля, к примеру, относятся следующие: Анкетирование, Интервью и дискуссии, Фокус-группы, Экспертиза, Взаимопосещение занятий, Внутренняя экспертиза, Внешняя экспертиза, Аудит качества, Студенческие работы и журналы, фиксирующие результаты студентов, Опосредованная обратная связь (видео-запись), Портфолио обучающихся материалов и др. Плодотворная модель контроля результатов образования была разработана американским специалистом Дональдом Киркпатриком в 1959 году. К методам оценки он относит, в частности, следующие: моделирование, упражнения, лабораторные работы, решение задач, рефлексивное обучение, самопроверка, отчеты по полевым исследованиям, написание эссе, обзоры статей, работа в малых группах, анализ кейсов, проекты, выступления и презентации, портфолио (коллекция работ студента, которые тщательно и обоснованно отобраны), наблюдения, журналы доверия и пр. Наиболее часто используемым методом оценки результатов образования в высшей школе является тестирование. Тест – это метод измерения способностей индивида, его знаний или деятельности в определенной области. Основные типы тестов (основанные на норме и на критериях), их цели, принципы организации и спецификации, форматы тестирования, а также подходы к разработке параметров и критериев оценки результатов обучения лиц с ООП будут подробно рассмотрены в ходе реализации проекта. Выбор методов оценки результатов образования зависит от всех вышеперечисленных факторов (что, когда, кого и кем оценивать), а также актуальности и эффективности избранного метода для каждой конкретной ситуации и каждого конкретного обучающегося с ООП.

Анализ нормативных документов [13] и отчетов по образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями в средней школе показал, что в РК:

1) только в 30,7% школ созданы соответствующие условия инклюзии; возможность обучаться в общеобразовательной школе получили лишь 27% детей с ООП;

2) не совершенен менеджмент и мониторинг успешности обучения в специальном и инклюзивном образовании: внешняя оценка учебных достижений не позволяет своевременно выявлять и поддерживать учащихся с низкой успеваемостью, к числу которых в большинстве случаев относятся обучающиеся с ООП;

3) пятибалльная система оценивания не отражает реальный уровень знаний обучающихся (с ООП); она не позволяет разработать индивидуальную траекторию обучения с учетом имеющихся трудностей, мотивировать обучающихся на устранение пробелов в усвоении учебной программы;

4) выпускные экзамены не измеряют языковые компетенции, не предусматривают оценивание уровня сформированности умений и навыков школьника 21 века, которые необходимы в непостоянном, неопределенном, сложном и противоречивом мире. Инструментарий оценки учебных достижений требует содержательного реформирования;

5) безбарьерная среда обучения (включая процедуру сдачи экзаменов) создана далеко не во всех регионах страны. Так, в вузах Акмолинской, Алматинской, Западно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской и Южно-Казахстанской областей, городов Астаны и Алматы обучается 570 студентов с особыми образовательными потребностями, но при этом на законодательном уровне не выработаны механизмы их трудоустройства, которые бы учитывали реальный уровень учебных достижений к моменту окончания вуза.

Одним из путей решения данной проблемы мы считаем разработку технологии управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями для совершенствования механизма их включения в социум и обеспечения самоактуализации, саморазвития и самореализации каждого из участников образовательного процесса.

Методологической основой и основным вектором деятельности по разработке этой технологии определена концепция критериально-ориентированного обучения (В.П. Беспалько, Б.Блум, Дж.Керолл) с положением о том, что в качестве постоянного, фиксированного параметра необходимо выделять именно результаты обучения, в сочетании с вариативными условиями процесса освоения программ и процедуры оценки достижений (время, способ подачи информации, способ демонстрации знаний, применение дополнительных средств и др.). Необходимо разработать и апробировать такую модель оценки учебных достижений обучающихся с ООП, которая объединит в единый механизм фрагменты контроля с различными формами оценки учебных достижений лиц с ООП, результаты которой будут полезны для саморазвития, самообразования и самоопределения пользователей с особыми образовательными потребностями на различных этапах образовательного процесса. Такая модель требует разработки 1) содержательных и технологических основ внутренней оценки качества образования, – для применения в школе или вузе, где реализуются адаптированные общеобразовательные программы; 2) специальных (особых) условий сдачи экзаменов, включающих психологический и материально-технический аспекты, что позволит: а) избежать стрессогенных и психотравмирующих ситуаций на экзамене и б) обеспечит обучающимся с ООП возможность продемонстрировать свои достижения в индивидуальной, доступной для каждого, и валидной форме.

В общегосударственном масштабе разработка и реализация технологии управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями послужит созданию в РК «Системы инклюзивного обучения, обеспечивающей соответствующий уровень образования и социализации для детей и взрослых с ограниченными возможностями в развитии» [12], запланированной к 2020 году, что означает: повышение конкурентоспособности казахстанского образования и науки; повышение качества человеческого капитала; обеспечение социальных и правовых гарантий качества жизни уязвимых групп граждан через; инвестиционную поддержку образования и науки со стороны международных организаций и работодателей; новые эффективные методы управления в образовании, включая систему подушевого финансирования образовательного процесса на основе оценки индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с ООП; доступность, привлекательность, качество и открытость сферы образования.

Для ведения деятельности по разработке технологии управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями были избраны следующие методы исследования:

	Задача	Метод // мыслительное действие
1	Определить основные компоненты технологии управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями	сбора и получения информации; аналитическое чтение научных первоисточников; ранжирование информации; структурный и функциональный анализ.
2	Разработать инструмент для изучения существующих методов и приемов оценки учебных достижений обучающихся с ООП в различных системах образования	сбора и получения информации работы с документами, результатами деятельности учащихся\\ синтез и сравнение единиц информации.
3	Изучить существующие в РК и за рубежом Системы оценки учебных достижений	сбора и получения информации\\ факторный анализ и оценка
4	Изучить мировую практику применения специальных (особых) условий проведения экзаменов с участием лиц с ООП – по категориям	наблюдения, организации эксперимента, сбора и получения информации\\ педагогического диагностирования\\ факторный анализ и оценка.
5	Изучить механизм использования результатов ВОУД обучающихся для проведения процедур: внутришкольного контроля, общественной экспертизы, качества образования; лицензирования; мониторинга качества образования Матрица для проведения оценки качества образ. услуг	педагогического диагностирования, социометрии\\ структурный и функциональный анализ систематизация. метод единства исторического и логического.
6	Разработать рабочий(пробный) вариант технологии управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями	педагогического прогнозирования, в том числе планирования\\ моделирование\\ рейтинг\\ создание профилей.
7	Апробировать, доработать и описать технологию управления процессом оценки учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями в проекте нормативного документа «Методических рекомендациях по оценке учебных достижений обучающихся с ООП в контексте качества специальных образовательных услуг»	педагогического диагностирования\\ эксперимента, наблюдения, обработки экспериментальных данных\\ сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала; обнаружение расхождений между ними, корректировка модели; интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей.

Таким образом, многообразие аудитории/контингента обучающихся с особыми потребностями предполагает использование разнообразных методов, видов и типов контроля и оценки результатов образования, объединенных в единый механизм, в единую технологию, что будет способствовать равным возможностям в достижении целей обучения и мотивации обучающихся.

Список использованной литературы:

- 1 Race P., Ellington H. & Percival F. (1993). *Handbook of Educational Technology*. Kogan Page Ltd, United Kingdom.
- 2 Crompton P. (1996). *Evaluation: A practical guide to methods*. LTDI: Implementing Learning Technology. Edinburgh: Heriot-Watt University. – P.66-73. <http://www.icbl.hw.ac.uk/lti/implementing-it/eval.htm>
- 3 Cowan J. (1999). *Facilitating development through varieties of reflection*. http://jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/resources/database/id481_facilitating_development_through_reflection.pdf
- 4 *Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки // Другое детство: Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития*. – М.: МГППУ, 2009. – С.194-199.
- 5 Bloom B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goal*. Longman.
- 6 Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. – New York: Longman.
- 7 Biggs J. and Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. 4th edition*. – Berkshire: Open University Press.
- 8 Meyer P.J. (2003). *Attitude Is Everything: If You Want to Succeed Above and Beyond*. Meyer Resource Group, Incorporated.
- 9 KOLB: <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>
- 10 Honey P. & Mumford A. (1982). *Manual of Learning Style*. – London: P Honey.
- 11 VARK: <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>
- 12 Biggs J. (2003) *Aligning teaching for constructing learning*. Available: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning
- 13 *Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы* <http://edu.resurs.kz/elegal/programma-2016-2019>

УДК 378.1
МРНТИ:14.29.21

С.Т. Булабаева¹, З.Н. Бекбаева², Л.Қ. Болатбек³

¹п.ғ.м., Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы, bulabaevas@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²п.ғ.к., аға оқытушысы, kaznauzake@mail.ru

³5В010500 – Дефектология мамандығының 3 курс студенті,
Абай атындағы ҚазҰПУ

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ТҰЛҒАЛЫҚ ЖӘНЕ ІС-ӘРЕКЕТ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Жеке тұлғалық және эмоционалды-ерікті саласының ерекшеліктері: баланың жеке тұлғасы оның ересек адамдармен және құрбыларымен қарым-қатынасы үдерісінде, әлеуметтік тәжірибелерді игеру барысында қалыптасады. Ерте сәбилік кезде есту қабілетін жоғалтқан бала қалыпты еститін балалармен салыстырғанда қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасы ерекше түрде қалана бастайды. Жеке тұлғалық дамуы мен эмоционалды саласының дамуына кері әсер ететін бірнеше қолайсыз факторларды бөліп алуға болады.

Түйін сөздер: жеке тұлғалық қасиет, есту қабілеті зақымдалған бала, өзін-өзі бағалау, іс-әрекет ерекшеліктері

С.Т. Булабаева¹, З.Н. Бекбаева², Л.К. Болатбек³

¹м.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая, bulabaevas@mail.ru

²к.п.н., ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая, kaznauzake@mail.ru

³студент 3 курса специальности 5В010500 – Дефектология,
КазНПУ имени Абая

ЛИЧНОСТНЫЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Дети с нарушением слуха имеют ряд особенностей в психофизическом развитии и общении. Эти особенности не позволяют им развиваться эффективно, овладеть знаниями, приобретать жизненно-необходимые умения и навыки. При нарушении слуха не только существенно затрудняется формирование речи и словесного мышления, но и страдает развитие познавательной деятельности в целом. Основной задачей сурдопсихологии является обнаружение компенсаторных возможностей, за счет которых могут быть преодолены недостатки слуха, получено достаточное образование, обеспечено участие в трудовой деятельности.

Ключевые слова: личностные качества, дети с нарушениями слуха, самооценка, особенности деятельности

S.T. Bulabayeva¹, Z.N. Bekbayeva², L.K. Bolatbek³

¹teacher of KazNPU named after Abay, bulabaevas@mail.ru

²k.p.s., the senior lecturer of KazNPU named after Abay, kaznauzake@mail.ru

³student 3 cours of KazNPU named after Abay, special 5V010500 – Defectology

PERSONAL AND ACTIVE FEATURES OF CHILDREN WITH HEARING DISTURBANCES

Abstract

Children with hearing impairment have a number of special features in psychophysical development and communication. These features do not allow them to develop effectively, acquire knowledge, acquire vital skills and

skills. With hearing impairment, not only the formation of speech and verbal thinking is significantly hampered, but the development of cognitive activity as a whole also suffers. The main goal of the psychology is to find compensatory possibilities, through which the hearing impairments can be overcome, sufficient education is obtained, participation in labor activity is ensured.

Keywords: personal qualities, children with ear punching, self-esteem, features of activity

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу арқылы жасалатын қарым-қатынасының бұзылуы оны айналасындағы сөйлейтін адамдардан бөлектейді, әлеуметтік тәжірибелерді игеру қиындықтарын туғызады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеудің мәнерлі жақтары мен музыканы қабылдай алмайды. Сөйлеудегі тежелу олардың өздерінің және өзгелердің эмоцияларын сезінуге кедергі жасайды, тұлғааралық қатынастарды шектейді.

Көркем әдебиет әлеміне кеш енуі, олардың эмоционалды күйлерінің жұпыны, жадағай болып қалуына әкеліп соғады, басқа адамдар мен көркем шығарма кейіпкерлері үшін қайғыру мен қуану сезімдерінен тыс қалады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың жеке тұлғасы мен эмоционалды саласына мимика, ымдау, айқын қимыл-қозғалыстар сияқты эмоцияны жеткізе алатын тәсілдер жақсы әсер етеді.

Эмоционалды-ерікті саланың қалыптасуы мен жеке тұлғалық дамуында отбасы тәрбиесінің маңызы зор. Мұндағы тұлға дамуына ықпал ететін маңызды фактор- ол ата-ананың өздерінің есту қабілеттерінің бұзылуы немесе бұзылмауы. Мысалы, мектеп жасына дейінгі балалардың ата-анасы естімейтін болса, олар өздерінің интеллектуалды-эмоционалды күйлерін жеткізуде сау балалардан кем емес, ал ата-анасы еститін саңырау балалардың мінез-құлқындағы эмоционалды көріністер өте жұпыны болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған ата-аналардың бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балалары өз құрбыларымен анағұрлым белсенді қарым-қатынас жасайды, білуге құштар, өз достары арасында басшылыққа ұмтылады. Ал еститін ата-аналардың саңырау балалары керсінше, өте ұялшақ, белсенді қарым-қатынастан қашқақтайды, жалғыз болуға тырысады [3].

Есту қабілеті зақымдалған ата-аналардың есту қабілеті зақымдалған балаларында жасөспірімдік кезеңде өздері туралы, өз мүмкіндіктері мен қабілеттері туралы нақты мағлұматтары болады, яғни еститін ата-аналардың саңырау балаларына қарағанда, анағұрлым адекватты көзқарастар орнығады. Бұл ерекшелік былайша түсіндіріледі: алғашқы кезден-ақ еститін ата-аналар өздерінің балаларымен эмоционалды қарым-қатынас орната алмайды, олардың қажеттіліктері мен тілектерін нашар түсінеді. Шектен тыс қамқорлық жасап, балаға өз бетімен әрекет ету мүмкіндігі мен тәуелсіздік бермейді. Мұның барлығы естімейтін балаларды ересек адамдарға тәуелді ете түседі, ебедейсіздік (ригидтілік), импульсивтілік, иланғыштық пен эгоцентризм тәрізді, теріс жеке тұлғалық белгілерді қалыптастырады. Есту қабілеті зақымдалған балалар өздерінің эмоцияларына, мінез-құлықтарына іштей бақылау жасай алмайды, оларда әлеуметтік жетілу өте баяу жүреді.

Бастауыш сынып пен жасөспірімдік шақтағы есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық қалыптасуына ересек адамдардың жүзеге асыратын оқыту-тәрбиелеу әдістері көп ықпал етеді. Олардың өздерін бағалауына мұғалімнің көзқарасы мен пікірі тікелей әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың өздері жағымды, дұрыс деп есептейтін жеке тұлғалық белгілер көп жағдайда оқу жағдаятымен байланысты: сабақтағы зейінділік, ұқыптылық, еңбек сүйгіштік, жақсы үлгерім, есеп шығару қабілеті, сонымен қатар, оған адамға тән сапалар қосылады: сезімталдық, жанашырлық т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың басқа адамдардың эмоцияларын, эмоционалды реңктерді, жоғары әлеуметтік сезімдерді ұғыну қиындығы кездеседі. Сондай-ақ эмоционалды күйлердің себеп-салдарын нашар түсінеді, моральдық-этикалық мағыналар мен ұғымдар кешігіп қалыптасады.

Бұл аталаған кемшіліктердің барлығы тиісті коррекциялық оқыту тәрбиелеу үдерісінде түзіледі немесе анағұрлым жеңілдетіледі. Өзіндік бағалау деңгейі жоғарылайды, сыни көзқарас пайда болады, өз мүмкіндігіне сәйкес талап қалыптасады; басқа адамдардың жеке тұлғалық және эмоционалды ерекшеліктерін дұрыс әрі нәзік түрде сезіну қабілеттері жетіледі [4].

Қалыпты дамыған балаларға қарағанда бұл балалардың *өзін-өзі бағалау* бойынша кезең кезеңге өтуінде өзіндік тежелулер болады, бұл ауытқу болып саналмайды. Психология тұрғысынан қарасақ, сурдопсихологияда есту қабілеті бұзылған балалардың мінезінің өзіндік ерекшеліктерін айқындап көрсетеді. Олар, невротикалық, астено-невротикалық және психопатиялық жағдайларға бейім. Эмоционалды-танымдық жетілмеушілік 7-13 жас аралығында айқын көрінеді. Есту қабілеті бұзылған балалар қоршаған орта жағдайына бейімделуде әлеуметтік жетілу жағынан еститін балалардан артта қалып қояды. Оларда белгілі іс-әрекет пен қажеттілік ерекшеліктерімен байланысты эмоционалды-әрекеттік бұзылыстар көп кездеседі. Себебі, мұндай балалардың көбі «еститін әлемнен» оқшауланған,

арнайы мектеп-интернат жағдайында болады. Ал мектеп-интернаттар арнайы есту қабілеті бұзылған балаларға арналғандықтан, мұнда жеңілдетілген талаптар мен қолпаштаулар балада өзі туралы алдамшы пікірлердің пайда болуына әкеледі. Мектепті бітіргенше балалар өз кемістіктеріне байланысты қандай да бір қиындықтарға ұшырамайды. Мұның өзі балада өзі, өзін-өзі бағалау туралы қате пікірлердің қалыптасуына әсер етеді. Жоғарыда айтылғанға сүйенсек, адекватты өзін-өзі бағалауының қалыптасуы үшін түрлі факторлар әсер етеді. Ол факторларға – отбасындағы тәрбие, оқудағы жетістіктер мен дағдылар, оқыту жағдайлары, коммуникативтік дағдылардың даму дәрежесі жатады. Естімейтін ата-аналардың естімейтін балалары мен еститін ата-аналардың естімейтін балаларын өз-өзін бағалауын салыстырмалы түрде алғанда, алғашқысында өзін-өзі бағалау адекватты екенін көрсетті. Сонымен қатар әр түрлі мектеп жағдайындағы балалардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктеріне салыстырмалы сараптама жүргізілді. Нәтижесінде арнайы мектеп-интернаттағы есту қабілеті бұзылған балалардың өзін-өзі бағалау дәрежесі, жалпы мектептердегі арнайы сыныптарда оқитын балаларға қарағанда әлдеқайда жоғары екенін көрсетті. Осылайша есту қабілеті бұзылған балалардың өзін-өзі бағалауын зерттеуде психологтар көптеген қиындықтарға кезігеді. Соның бірі әдістемелік қамтамасыз ету, зерттеудің сайма-сай әдістемесін таңдап алу қиындығы. Бір жағынан, әдістеменің көбісі еститін психолог пен естімейтін зерттелушінің арасында қол жетімді бола бермейтін коммуникативті қатынастың жоғары дәрежесін талап етеді. Екінші жағынан қолданылып жүрген әдістемелердің кері, дұрыс емес нәтижелер беруінде. Мысалы, Гудинаф-Харистің «Адамның суретін сал» тестін қолдануында есту қабілеті бұзылған бала мен сау баланың суреттерінде кейбір өзгерістер байқалса (басы немесе құлағының үлкендігі), кейде ешқандай айырмашылық байқалмады. Сондықтан да, есту қабілеті бұзылған балалардың өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау үшін нақты, жүйелі әдістемелер әлі толыққанды дамымады десек те болады.

Іс-әрекет ерекшеліктері: іс-әрекет үдерісінде, яғни адамдардың қоршаған ортамен белсенді әрекеті барысында, психологиялық үдерістер жетіледі, кемелденеді, таным түрлері байиды, әрі күрделенеді, әлеуметтік тәжірибелер жинақталады.

Заттық әрекет дамуының алғышарты – заттармен ұстау, спецификалық және спецификалық емес манипуляция жасау, оларды қажетіне қарай пайдалану, қолдану т.б. іс-әрекет жасауды ұзақ уақыт ішінде меңгеру болып табылады.

Есту қабілеті бұзылған балаларда, спецификалық емес манипуляциялардан спецификалық манипуляцияға көшу еститін балаларға қарағанда кешірек жүзеге асады. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арнайы үйретусіз бұл сала өте баяу және әрқелкі дамиды. А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард сияқты ғалымдардың мәліметтері бойынша, бұл балалардағы кейбір әрекет түрлері тек 2-2,5 жастан кейін, тіпті мектепке дейінгі ересек жасында ғана пайда болады. Балалар тек өздеріне ғана таныс заттармен ғана іс-әрекет жасайды. Есту қабілеті зақымдалған балалардың заттық әрекеттері мектепке дейінгі жаста яғни олардың бағдарлау әрекеттерінің тәсілдері өзгергенде жалғасады. Мектепке дейінгі жаста олардың қарапайым бағдарлау әдістері анағұрлым күрделі формаларға ауысады [1].

Бірақ, А.А. Венгердің айтуынша, оларда заттармен іс-әрекет жасау тәжірибесін қорытындылау мүмкіндігі аз. Сондықтан балалар кез келген құралды жаңа жағдаятта пайдалана алмайды. Олар өз мақсатына жету үшін адекватты емес жолдарды таңдайды, мысалы, орындықтың астында жатқан допты алу үшін орындықты аударып тастайды, таяқ сияқты тиімді пайдалануға болатын құралға еш назар аудармайды. Кейбір жағдайда қандай да бір құралды пайдалану керектігін естімейтін балалар ұғынса да, айналасынан іске жарайтын ештеңе таба алмайды. Бұл олардың бағдарлау деңгейінің төмендігімен, объектілердің сапаларын жете түсінбеумен, оларды сәйкестендіру қиындығымен түсіндіріледі. Заттық әрекеттің нәтижесінде қабылдаудың барлық түрлері дамиды. Ал Есту қабілеті зақымдалған балалардың көру арқылы қабылдау алдыңғы қатарға шығады, осы көру арқылы қабылдаудың көмегімен ол заттық әрекетті жүзеге асырады, қимыл-қозғалыстары күрделенеді, ойлаудың генетикалық негізгі бастаушы түрі – көрнекі-әрекеттік ойлау түрі қалыптасады.

Сюжеттік-рөлдік ойын, саңырау балалардың мектепке дейінгі жасындағы жетекші әрекеті болып табылады. Есту қабілеті бұзылған балалардың сюжеттік-рөлдік ойындарының дамуында бірқатар ерекшеліктер бар. Мазмұны жағынан бұл балалардың сюжеттік-рөлдік ойындары еститін сау балалардың ойындарымен ұқсас. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ойындарында ересек адамдардың тыныс тіршілігі, қарым-қатынасы мен іс-әрекеті көрініс береді. Себебі олар өздерін қоршаған ортадан алған әсерлерінің шеңберінен аспайды [5].

Сау балаларға қарағанда, естімейтін балалар заттық-әрекеттік ойындар деңгейінде тұрақтап қала-

ды, ал олардың сюжеттік ойындары бірыңғай, тым қарапайым болып келеді. Естімейтін балалар жасырын қарым-қатынастарды өз беттерімен үнемі ұғына бермейді. Есесіне көрнекі-заттық әрекеттерді ойындарында барынша көрсете алады. Сюжет детальды түрде орындалатын әрекеттермен ығыстырылып қалады. Мектеп жасына дейінгі естімейтін балаларға педантизмге бейімділік тән, олар қоршаған ортаның шындығын өз ойларында толық көрсетеді.

Сөйлеу тілінің тежелуі себепті қоршаған орта құбылыстарын қорытындылау және шығармашылықпен көрсете білу қабілеті өте шектеулі. Көп жағдайда естімейтін балалардың ойындарындағы іс-әрекеттер стереотипі негізге ие болады. Балалар сол рөлдерді сөздерді, әрекеттерді механикалық түрде қайталай береді. Әрі сол ойынды бұрын ойнағандай дәл сондай жағдайда қайталауға тырысады. Сонымен бірге оларда өзге балаларға механикалық еліктеу элементі кездеседі. Олар өз жандарынан еш жаңалық енгізбестен тек өзгелердің ойынын қайталай беруден жалықпайды [2].

Есту қабілеті зақымдалған балаларда ойын барысында заттарды алмастыру қиындығы жиі кездеседі. Тіпті қызметі жағынан жарайтын заттың өзін қажетті затты алмастырушы ретінде қабылдай алмайды (мысалы машинаның орнына текшемен, қасықтың орнына таяқшамен ойнау сияқты уақытша шартты әрекеттер болмайды). Есту қабілеті зақымдалған балалардың ойын әрекетін меңгерген сайын біртіндеп бөлшектік кеңейтулер енгізе бастайды. Айталық, қуыршақты тамақтандыруда қасықты оның аузына жақындатумен шектелмейді. Ол алдымен тамақты тәрелкеге салады, қасықпен араластырады, үрлеп суытады, содан кейін тамақтандыра бастайды.

Оқу әрекеті бұл балаларда мектепке дейінгі жаста қалыптасады. Оқу әрекетінің ерекшеліктері туралы Е.Г. Речицкаяның еңбектерінде беріледі. Оның мәліметтері бойынша, естімейтін балаларда оқу әрекетінің барлық түртікілері бар. Әсіресе жоғары баға алуға деген ынта көбірек көзге түседі. Оқытудың ықпалымен бастауыш сыныптағы естімейтін балалардың оқу-танымдық түртікілерінің рөлі арта түседі, сөйтіп 3-4 сыныптарда ол екінші дәрежелік орын алады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ақыл-ой дамуының ерекшеліктерімен байланысты оларда оқу әрекетінің барлық түрлерінің қалыптасуында бірқатар қиындықтар туындайды. Оқу әрекетіндегі маңызды кемшіліктердің бірі-олардың оқудағы міндеттерді орындауға емес, мұғалімнің талаптарын қанағаттандыруға ұмтылуы. Баланың бейнелеу іс-әрекетінде бұл жаста жаңадан қалыптасқан зат туралы түсінігі тәуелді. Кейбір балалардың заттарды бейнелеуінде жекелеген бөліктер жетіспей, кейбір суретте бөліктерді біршама толық бейнелейді. Сондай-ақ түстерді қолдануға қызығушылығы пайда болады. Нашар еститін баланың қол моторикасын дамытуда оның психологиялық, интеллектуалдық дамуына да үлкен зор үлес қосады. Ұсақ саусақ қимылдарын дамытуда мүсіндеудің маңызы зор. Олар ересек адамның басшылығымен қарапайым заттарды мүсіндеп жасай алады. Жапсыру – бала қабылдауының дамуына оң ықпал етеді. Бұл топтағы балалар жапсырудың өте қарапайым түрлерінің бірі – желімсіз жапсыруды ғана орындай алады.

Негізгі ойлау операцияларының дамуындағы тежелумен байланысты естімейтін балаларда оқу әрекеттері баяу қалыптасады: талдау мен жинақтаудың жетілмеуінен есептің шарттарын өзгерту қиындығы пайда болады, абстракциялау кемшілігінен қатынастарды модельдеу қиындығы туады. Оқу әрекеттері тарылған, шектелген, қорытындыланбаған негізде қалыптаспағандықтан, олар оқу әрекеттерін жаңа жағдайларға, жаңа шарттарға көшіре алмайды.

Есту қабілетінің бұзылуының орнын толтыру бағытында естімейтін балаларды өмірге әлеуметтік бейімдеуде еңбектің рөлі ерекше. Демек, балаларға кәсіп таңдау мүмкіндігін беру өте маңызды. Естімейтін балалардың ақыл-ой дамуындағы талдау мен жинақтау, абстракциялау, қорытындылау сияқты қабілеттердің кемшілігі салдарынан балалар өз мақсатын анықтап алу мен оны санамен қабылдауы қиынға соғады. Еңбек әрекеті үдерісінде олар тезірек нәтижеге жетуге, мақсатқа қол жеткізуге ұмтылады. Бірақ оларда тапқырлық пен мақсаттылық жетіспейді, яғни болашақ нәтиже бейнесі мен алынатын нәтиже арасындағы қатынасты орнату, қиындықтардың себептерін талдау қабілеті жетіспейді. Сондықтан саңырау жасөспірімдер кейде түпкі мақсатқа жету жолындағы міндетті жетістіктерді саналы түрде ұғынбайды, назардан тыс қалдырады. Бұл сапалардың толыққанды қалыптасуы үшін еңбекке деген жағымды оң көзқарасты қалыптастырған жөн, сонымен қатар қажетті түрткі мен ынта туғызу керек.

Басты қиындықтар, еңбек жолының бастапқы кезеңдерінде пайда болады. Бұл олардың тұлғааралық қатынастар мен тұлғааралық қабылдау механизмдерінің баяу қалыптасуымен байланысты. Жасөспірімдер мен жастардың тұлғааралық қатынастарды бағалау көрсеткіштері жеткіліксіз қалыптасқан. Олар жұмыс барысында, айналадағы қарым-қатынас жасайтын адамдарды бағалауда жиі қателеседі, іскерлік және тұлғалық қарым-қатынастарын саралай алмайды.

Есту қабілеті бұзылған адамдардың психикалық даму ерекшеліктерін зерттеген А.П. Гозова олардың мамандық таңдау шеңберінің шектелуі туралы айтады. Бұл олардың координациясының дәл болмауы мен қимыл-қозғалыстарындағы өздеріне сенімсіздік көрсетуі, статикалық және динамикалық тепше-теңдікті ұстау қиындығы, кеңістікті бағдарлау төмендігі, іс-әрекет қарқының баяулығы сияқты ерекшеліктермен түсіндіріледі [2].

Есту қабілеті бұзылған балаларды араластыратын еңбек әрекеттерінің әдептілік, адамгершілік негіздері болуы шарт, сондай-ақ әлеуметтік маңызы бар, нақты нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік беретін, өндірістік еңбек болуы шарт. Еңбектің түрі педагогикалық бағдармен анықталады.

Есту қабілеті бұзылған балалардың ойын, еңбек, бейнелік және конструктивті іс-әрекетінің негізгі формалары.

Есту қабілеті бұзылған балалардың арнайы мектептерінде ең басты ойын әрекетіне көп көңіл бөлінеді. Баланың дамуына, еңбек әрекетін және әлеуметтік ортаға енуіне ойынның ықпалы өте зор. Сонымен қатар оның психологиялық дамуына да әсер етеді. Дидактикалық ойындар естуі нашар балалардың ақыл-ойының, әлеуметтік өмірдегі нормалары, ережелері мен заңдылықтарын түсінуге мүмкіндік туғызады. Ойын кезіндегі баланың ақыл-ой тәрбиесі қоршаған орта заттарымен құбылыстар жайлы түсініктер кеңейту арқылы, олардың қасиеттерімен қолдану тәсілдерін меңгеру арқылы жүзеге асырылады.

Мектепке дейінгі есту қабілеті нашар балаларды еңбек арқылы тәрбиелеуде олардың еңбекке деген қабілеттерінің мотивациясы қалыптасады, еңбектің әртүрлі формаларына ықыласы, үлкендерге көмек көрсету, кейбір қарапайым еңбек іс-әрекеттерін меңгеруге, құрдастармен қарым-қатынас жасауды меңгеруге көмектеседі. Еңбек арқылы тәрбиелеуде баланың тиянақтылығы, үлкендерге деген құрметі, қоршаған ортаға көмек көрсету қабілеттері дамиды. Мектепке дейінгі мекемелерде балалар еңбектің әртүрлерімен танысады: өзіне өзі қызмет жасау, тұрмыстық шарушылық еңбекпен, табиғат аясындағы еңбекпен, қолеңбегі.

Нашар еститін балалардың бейнелеу және құрастыру іс-әрекетінің мақсатты бағытталған нәтижеге жетуі баланың эстетикалық және танымдық жақтарының дамуына жағдайлар жасайды. Онда балалар сурет салу, жапсыру, аппликация және де құрастыру арқылы үйренеді. Мұндағы маңызды нәрсе балалардың сенсорлық дамуы болып табылады. Үйрену барысында балалар көру арқылы, тактильді қимыл-қозғалыс және қозғалыс арқылы сенсорлық моториканы дамытады. Бейнелеу әрекеті есту қабілеті бұзылған балалардың эстетикалық тәрбиесінің оңтайлы әдістерінің бірі [7].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Выгодская Г.Л. *Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм.* – Мәскеу: Просвещение, 1975. – 174 б.
- 2 Гозова А.П. *Психология трудового обучения глухих.* – Мәскеу: Педагогика, 1979. – 216 б.
- 3 Кузнецова Л.В. *Основы специальной психологии.* – Мәскеу: «Академия» басылым орталығы, 2003. – 480 б.
- 4 Лапшин В.А., Пузанов Б.П. *Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.* – Мәскеу: Просвещение, 1991. – 143 б.
- 5 Пенин Г.Н., Пономарева З.А., Красильникова О.А., Кораблева Л.В. *Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях.* – Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
- 6 Соловьев И.М., Шиф Ж.И., Розанова Т.В. *Психология глухих детей.* – Мәскеу: Педагогика, 1971. – 329 б.
- 7 Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. *Арнайы психология: Оқулық.* – Алматы: ЖШС РІБК “Дәуір”, 2011. – 264 б.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК: 376-056.26
МРНТИ: 14.29.00

А.Н. Аутаева¹, А.Б. Жолдыбаева²

¹ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі,
akbota-n@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ

²БМ010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
bekzatkhankyzy@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ СУРДОПЕДАГОГ МҰҒАЛІМНІҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТІ РЕТІНДЕ ЭМПАТИЯНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада болашақ сурдопедагогтың адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмі анықталды. «Механизм» терминінің мағынасы ашып көрсетілген. «Механизм» сөзінің ішкі құрылымдық мағынасы талқыланған. Қазіргі заман тұрғысынан гуманистік кәсіптік білім беру тұжырымдамасын ұсынған. Эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмі болашақ мұғалім-сурдопедагогтың – тұлғаның моральдық сапасы ретінде, екі құрамдас бөлікте қарастырылған. Құрастырудың сыртқы құрылтай механизмінің ұйымдық құрылымының деңгейлерін анықтаған. Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің ішкі құрылтай механизмінің ұйымдастырушылық құрылымының құрамдастары талдап көрсетілген. Мінез-құлық компоненті адамның жеке психологиялық сипаттамаларынан туындайтын критерийлері аталды. Болашақ мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының функциялары атап көрсетілген. Мәселелерді шешуге жүйелі тәсіл жүйелік зерттеулердің жалпы принциптері көрсетілді. Мотивациялық компоненттің екі факторы ашылып көрсетілген. Тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмінің ғылыми ұйымы сұранысқа ие болатын негізгі ұғымдары анықталып, ұсынылды.

Түйін сөздер: механизм, эмпатия, моральдық сапа, адамгершілік қасиет, принцип, компонент, функция

А.Н. Аутаева¹, А.Б. Жолдыбаева²

¹научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедры
специального образования, akbota-n@mail.ru, КазНПУ имени Абая

²магистрант 2 курса по специальности БМ010500 – Дефектология,
bekzatkhankyzy@mail.ru, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СУРДОПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье определяется механизм формирования эмпатии как морального качества будущего педагога. Смысл термина «механизм» четко определен. Обсуждается внутренний структурный смысл слова «механизм». Представлена концепция гуманистического профессионального образования с точки зрения современности. Механизм формирования эмпатии обеспечивается двумя компонентами – будущим учителем-сурдопедагогом как моральным качеством человека. Определена организационная структура механизма внешней сборки. Проанализированы составляющие организационной структуры механизма внутреннего формирования процесса эмпатии как морального свойства будущих учителей-сурдопедагогов. Критерии поведенческого компонента – это критерии, которые возникают из-за психологических характеристик человека. Упоминаются функции сочувствия будущего педагога. Систематический подход к решению общих проблем показал общие принципы сис-

тематических исследований. Выявлены два фактора мотивационной составляющей. В качестве нравственного качества человека были найдены основные понятия научной организации процесса формирования эмпатии.

Ключевые слова: механизм, эмпатия, моральные качества, нравственные качества, принцип, компонент, функция

A.Autayeva¹, A.Zholdybayeva²

*¹scientific supervisor, candidate of psychological sciences,
Head of Department of special education, akbota-n@mail.ru*

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

PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF EMPATHY AS MORAL QUALITY OF THE IDENTITY OF FUTURE SURDOPEDAGOG

Abstract

The article defines the mechanism of formation of empathy as a moral quality of the future teacher. The meaning of the term "mechanism" is clearly defined. The internal structural meaning of the word "mechanism" is discussed. The concept of humanistic vocational education from the point of view of the present is presented. The mechanism for the formation of empathy is provided by two components – the future teacher – the guardian of the faculty – as a moral quality of a person. The organizational structure of the external assembly assembly is defined. The components of the organizational structure of the mechanism of internal formation of the process of formation of empathy as a moral property of future teachers – surdopedagogists are analyzed. The criteria for the behavioral component are the criteria that arise because of the psychological characteristics of a person. The functions of sympathy for the future teacher-teacher are mentioned. A systematic approach to solving common problems has shown the general principles of systematic research. Two factors of the motivational component were revealed. As the moral quality of man, the basic concepts of the scientific organization of the process of forming empathy were found.

Keywords: mechanism, empathy, moral quality, moral qualities, principle, component, function

Қазіргі кезде отандық ғалымдар мен педагогтардың көптеген зерттеулері бұл зерттеуді білім беру жүйесіндегі басты мәселелердің бірі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл тақырып қазіргі кезде ерекше өткірлікке ие, жоғары кәсіптік білім беру мәселелерінде партиялық көзқарастың моно-идеологиясы білім беру және тәрбиелік қызметтің гуманистік сипатын мойындаған кезде әмбебап құндылықтар мен идеалдарға бағдарланады. Біз заманауи зерттеушілердің позициясын моральдық, жақсы және жамандық, ар-ұждан және мейірімділікпен босатуға болмайтындығын дәлелдейміз. Біз қазіргі зерттеушілердің жағдайын қолдаймыз, бұл білім адамгершіліктен, жақсылық пен зұлымдықтан, ар-ұждан және мейірімділіктен бос болмауы мүмкін [1].

Біздің жасаған зерттеулеріміз қазіргі заман тұрғысынан гуманистік кәсіптік білім беру тұжырымдамасы назар аударуға лайықты, олардың ішінде В.А. Сухомлинскийдің тұжырымдамасы, қазіргі ағымдық білім беру жүйесінде радикалды озбырлықты, оның теориясы мен тәжірибесін түбегейлі қайта құрылымдау қажет ететіндігіне баса назар аударды.

Сонымен қатар, айта кету керек, гуманистік кәсіби білім беру жүйесінде осындай идеялар бар; өмір сүру құқығын-абсолютті адамдық жалпы құндылық ретінде тану; ішкі бостандықты дамыту, өзін-өзі құрметтеу, адам мәдениетінің байлығын көрсететін мәдени құндылықтар жүйесін қабылдау.

Отанымыздың мәдениетін қоса алғанда; кәсіби қызметке деген оң көзқарасты өмірдегі ең жоғары құндылық ретінде тәрбиелеу, салауатты өмір салтының қажеттіліктерін дамыту.

Жоғарыда айтылғандарға белгілі бір дәйектілік пен логикаға сүйене отырып, біз арнайы тренингтерді енгізу негізінде гуманистік тұжырымдаманың идеяларын іске асыру қажет деп тұжырымдап отырмыз. Эмпатияны қалыптастыру процесінің механизмі болашақ мұғалім-сурдопедагогтың бұл идеяларды жоғары жеке тұлғалық моральдық сапасы ретінде кәсіптік білім беру тәжірибесінде қолдануына негіз бола алады [2].

«Механизм» түсінігін ұғыну мәселесін зерттеуде мұндай тапсырманы логика анықтайды. «Механизм» терминінің мағынасы көп. Механизмнің мынадай бейімделулері бар: құралдары, кейбір қозғалыстардың құралдары, өзгертілген, жалпы өзгертілген [2].

Сонымен қатар, «механизм» сөзінің ішкі құрылымдық мағынасы, әсіресе егер бұл процесс болса

процестің кезектілігін, құрылғының құрылымын, құралдың өзіндік құрылымын, қандай да бір қызмет түрінің тәртібін анықтайды [2].

Яғни, кез-келген процестің механизмі әлі де осы үдерістің кезеңдерінің дәйектілігі болып табылады – біздің жағдайда болашақ сурдопедагог-мұғалімдердің адамның моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру. Оның негізінде адамның моральдық сапасын қалыптастыру үдерісінің ішкі құрылымы тұрғысынан, оның құрамдас бөліктері, олардың теңдігі және дәйекті ауысуы тұрғысынан «механизм» ұғымын қолданамыз.

Тарихи даму барысында бірқатар механизмдер құрылды, оның көмегімен болашақ сурдопедагог-мұғалімдердің кәсіптік білім беруі және кәсіби маңызды адамгершілік қасиеттерін қалыптастыратын білім беру, атап айтқанда, қазіргі диссертациялық зерттеудің мәселесін шешу үшін бұл түбегейлі маңызды болып табылды.

Біз В.В. Давыдовтың және де басқа ғалымдардың пікірін қолдаймыз, олар тәрбиелеу үдерісі деп төмендегілерді санайды:

- әлеуметтендірудің бастапқы фазасындағы кейбір негізгі ұғымдарды қалыптастыру; әлеуметтік құндылық үлгісінің болуы;
- тәрбиелеудің мақсаттарын нақтылау;
- моральдық нормалар мен құндылықтарды мінез-құлықты реттеуге арналған нақты ережелерге айналдыру;
- ересектер мен қоғамның талаптарын мәжбүрлеп қабылдауы;
- итереоризация үдерісі;
- еліктеу үдерісі;
- ережелерді мақсатты түрде енгізу, мінез-құлық нормалары және әртүрлі қызметті ұйымдастыру үдерісінде олардың орындалуын бақылау [3].

Болашақ сурдопедагог мұғалімдерінің моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмін түсіну үшін бұл пікір маңызды.

Мәселенің өзектілігі, қарама-қайшылықтардың тақырыбы мен шешілуі тұрғысынан, болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру тетігін жасаудың ең қолайлы негізі – бұл міндеттер ауқымын анықтау, бұл негізгі мақсатты жүзеге асыруға ықпал етуі тиіс; жоғары кәсіби педагогикалық білім беру мекемесінің оқу үдерісінде болашақ мұғалім-сурдопедагог тұлғасының адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру бойынша педагогикалық үдерісті ұйымдастыруы қажет [3].

Біз бұл міндеттерді төменде келтірілген деп санаймыз:

- болашақ мұғалім-сурдопедагогті сезімтал және эмоциялық дайындық негізінде адамның моральдық сапасын қалыптастыруға дайындығын қамтамасыз ету;
- болашақ мұғалім-сурдопедагогтың – адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру процесінде сезімтал және эмоционалдық әсер етуін өзара әрекеттесуін іске асыру;
- болашақ мұғалім-сурдопедагогтың сезімтал-эмоционалды өзара іс-қимылының нақты тәжірибелік дағдылары мен қабілеттерін қалыптастыру.

Эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмі болашақ мұғалім-сурдопедагогтың – тұлғаның моральдық сапасы ретінде, біз екі құрамдас бөлікте қарастырдық: **сыртқы** және **ішкі** бөліктер. Құрастырудың сыртқы құрылтай механизмінің ұйымдық құрылымы келесі деңгейлерден тұрады:

- стратегиялық (әлеуметтік тәртіп – қоғам педагогтардың кәсіптік білім беру қажеттілігін біледі, мұғалім-сурдопедагог осындай адамгершілік сапасының эмпатия ретінде қалыптастыруға, жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге, белгілі бір тұлғаның кәсіптік қызметінің мақсаттарын іске асыруға, оның даму деңгейіне ықпал ететінін біледі);
- тактикалық (оқу мазмұны – белгілі бір мөлшерде жинақталған өнертабыстарды игерудің мәні болып табылатын ғылыми және білім беру ақпаратын ұсынуды қамтиды; *педагогикалық қарым-қатынас құралдары* – сенсорлық-эмоционалдық әсер және өзара әрекеттесу негізінде құрылған);
- жедел (тыңдаушылар контингенті – кәсіби білімге деген қажеттілігін сезінген студенттер; белгілі бір ақпарат, қарым-қатынас құралы бар *педагогтар контингенті*).

Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің ішкі құрылтай механизмінің ұйымдастырушылық құрылымы келесі құрамдастардан тұрады:

Танымдық компонент, ол екі бағытта ұсынылған: Психологиялық-педагогикалық (мемлекеттік білім стандартының негізінде) және арнайы (сезімтал-эмоционалды) дайындық.

Арнайы бағытта (сезімтал-эмоционалды) жаттығуды оқытудың қолжетімділігін қамтиды (оқыту, жаттықтыру) және коммуникативтік (байланыс) элементтерінің болуын болжайды.

Арнайы дайындықта қарым-қатынас элементін қамтиды :

- мұғалімнің эмоциялық мәдениетін дамыту – қарым-қатынас элементінің бөлігінің болуы мотивацияға және кәсіби қызметке, мұғалімдердің бастамасы мен икемділігіне ықпал етеді;

- педагогикалық қарым-қатынас мәдениеті – «оқушылардың әрқайсысының қадір-қасиетін құрметтеу, олардың ішкі жан тыныштығына, жанашыр сезімталдығына және мейірімділігіне мұқият қарауға негізделген» [3];

- педагогикалық үдерісте ауызша емес өзара әрекеттесу – бұл «жеке тұлғаның психо-эмоционалдық жай-күйінің көрсеткіші, бақылау әсерінің функциясын орындайды, оны бейтараптандырады» [3].

Сонымен қатар, **арнайы жаттығудың бағыттары** оқыту элементін қамтиды. С.А. Архангельскийден кейінгі ізбасарлары [2], тек тақырыпты зерттеп қана қоймай, сонымен қатар «өз білімін және дағдыларын өз бетінше алу үшін және осы білімді академиялық, ғылыми және кәсіби мәселелерді шешу үшін пайдалану қабілетін дамытқан» деп есептейміз [4].

Танымдық компоненттің *психологиялық-педагогикалық дайындығының бағыты* кәсіби қызметте өзін-өзі анықтауға ықпал ететін психологиялық-педагогикалық білімдердің интегралды жүйесін, сенсорлық-эмоционалды қарым-қатынас әдістерін және моральдық өзара әрекеттесу дағдыларын қалыптастыруды қамтиды.

Психологиялық-педагогикалық дайындық барысында біз дидактикалық және әдістемелік блоктарды қамтитын педагогикалық дайындықты бөліп аламыз. Біздің ойымызша, мұндай жаттығулар психология, педагогика, әлеуметтану, білім философиясы, пәндік дайындық аясында жүзеге асырылуы тиіс.

Болашақ мұғалім-сурдопедагогтың адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмінің когнитивті компоненті – мұғалімнің эмпатиясының көпфункционалдылығына негізделген. Бұл мәселені шешудегі баға жетпес көмек К.А. Колкова мен басқалардың идеялары арқылы берілді. Біз болашақ мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының келесі функцияларын анықтадық.

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының *гностикалық функциясы* – сезімтал-эмоционалды ынталандыруды қамтамасыз ету:

- психологиялық, педагогикалық және арнайы білімдер деңгейін жоғарылату;

- шығармашылық білім, білік, дағдыны сурдопедагогика, сурдопсихология және арнайы әдістемелер аясында қолдану;

- есту қабілеті бұзылған балалардың дамуына түзетулер мен орынбасу процесінде балалардың сенсорлық-эмоциялық реакцияларын бақылау және қарау.

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының *ғылыми-зерттеушілік* қызметі – сезімталдық-эмоционалды процессті бекітуде қамтамасыз етеді:

- білім берудің, оқытудың және баланың дамуының нысандары мен әдістерін, жеке білім беруді анықтау процесіндегі эксперименттерін;

- сөйлеу қызметін қалыптастырудың ерекшеліктерін зерттеудің формалары мен әдістерін, есту қабілетінің қалған қалдық функциясын және есту қабілеті нашар еститін баланың концептуалды ойлауын дамыту.

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиядағы *жобалық функциясы* тұжырымдалады:

- оңтайлы негізделген таңдауда баланың эмоциялық бояуын, білім беруді басқару әдістері мен тәсілдерін, кемістіктің құрылымын ескере отырып, баланың тәрбиелік және даму әрекеттерін қамту;

- баланың жеке басына сенсорлық-эмоционалдық әсер ету жүйесін жоспарлау.

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының **құрылымды-ұйымдастырушылық** функциясы тұжырымдалады:

- оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың нысандары, әдістері мен құралдары, сондай-ақ кемістік құрылымына негізделген оқушылардың әртүрлі іс-әрекеттерін басқару әдістері үшін сезімтал эмоционалдық қолдауды таңдауды даралау.

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының **диагностикалық функциясы** – сенсорлық-эмоционалды әсердің нәтижелерін жеке-сараланған бағалауда тұжырымдалады:

- есту қабілеті бұзылған баланың жеке басын зерделеу процесі (сенсорлық-эмоциялық реакциялардың сипаты, мінез-құлық, мағыналық-эмоциялық өзара әрекеттесу қабілеті);

Мұғалім-сурдопедагогтың эмпатиясының *үйлесімді функциясы* – сезімталдық-эмоционалды қолдаудағы тұжырымдамасы:

- оқушылардың отбасыларымен іскерлік қарым-қатынас орнату, осы отбасыларда қалыптасқан қарым-қатынастарды сезімтал және эмоционалды түрде түзету.

Мұғалім-сурдопедагогтың қарым-қатынас функциясының эмпатиясы сезімтал және эмоциялық процестердің сүйемелдеуі тұжырымдалады:

- балалармен педагогикалық жағынан тиімді қарым-қатынас орнату, ұжымдық қатынастарды ұйымдастыру: білім беру, тәрбиелеу және дамыту барысында;

- балалар тобында байланыс пен тұлғааралық қатынастарды реттеу;

- естімейтін және есту қабілеті нашар балалармен ауызша сөйлесудің және дактильді сөйлеудің және ым-ишара сөйлеу тілінің формаларының көмегімен қарым-қатынас жасау.

Ішкі құрамдас механизмнің келесі құрамдас бөлігі – бағалау саласындағы, танымдық мүмкіндіктері, тәжірибенің өзектілігін білдіретін *эмоциялық компонент* [4].

Белгілі бір қасиеттерді немесе дағдыларды қалыптастыру үшін студент эмоциялық компоненттің дамуына ықпал ететін арнайы ұйымдастырылған эмоционалдық және шығармашылық қызметке қосылуы керек. Зерттеу міндеттерінің, мақсаттарының, міндеттерінің және гипотезасының өзектілігіне қарай, арнайы ұйымдастырылған іс-шаралар туралы сөйлесіп, «Студенттерде эмоциялық сезімталдықты дамыту» атты тренинг бағдарламасын әзірледік. Студенттердің белсенділігі – өмірлік белсенділікпен практикалық танысу арқылы көрсетілсе.

Эмоциялық компонент, білім беру және тәрбиелеу іс-әрекетіне студенттің сезімтал-эмоционалдық дайындығының болуы, инновациялық элемент болып табылады. Осы мақсатта тәрбие жұмысын ұйымдастырудың дәстүрлі емес түрлері пайдаланылады: эмоционалды коммуникативтік тұрақтылықты оқыту, ауызша емес сөйлесуді оқыту; «квази-кәсіби» қызметі.

Болашақ мұғалім-сурдопедагогтың **мінез-құлық бөлігінің механизмі** адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үрдісі білім берудің және тәрбиелік жұмыс түрлерінің орындалуында, қарым-қатынаста жаңа моральдық мінез-құлық жолдарының өзгеруінің критерийлерін қамтиды.

Ынталандырудың қозғаушы күші – әрбір нақты әрекетті және оның бағытын анықтайтын мотивтер жүйесі [5].

Мінез-құлық компоненті адамның жеке психологиялық сипаттамаларынан туындайтын келесі критерийлерді қамтиды: мінез-құлық сипатын, педагогикалық қызметке бейімділігін (педагогикалық қиял, байқау, көңіл бөлу, ұйымдастырушы қабілеті). Бұл критерий педагогикалық әдебиетте Н.В. Кузьмина мен Ф.Н. Гоноволлиннің анықтамасымен анықталады және біздің зерттеуіміздің мақсатына қайшы келмейді.

• Мінез-құлық құрамындағы эмоционалды тұрақтылық студенттің тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастырудың сапалы деңгейіне біртіндеп көшуіне ықпал етеді. Бұл критерий сезім саласын тәрбиелеу және байыту деңгейін көрсетеді, сонымен қатар қоғам үшін оңтайлы болып табылатын және жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыратын қажеттіліктер иерархиясы болып табылады.

• Мінез-құлық компонентінің критерийі ретінде мінез-құлық сипаты, мінез-құлықтың типтік жеке сипаттамаларын көрсететін белсенділік пен қарым-қатынаста қалыптасатын және көрінетін тұлғаның тұрақты жеке сипаттамаларының жиынтығы. Таңбаның құрылымдық сипаты белсенділіктің оң бағыты үшін қолайлы болатын кейбір ерекшеліктерінің өзара байланысы кезінде анықталады [5].

Негізгі және қайталама сипаттамалар үйлесімді, өзара әрекеттесуі мүмкін немесе керісінше келіспеушіліктер туғызуы мүмкін. Кейбір мінез-құлық белгілері (қабылдау, темперамент) адамның белгілі бір адамгершілік қағидалары мен нанымдары, сондай-ақ мақсатқа жетуге деген мотивациясы сияқты бағдарлаумен анықталады.

Педагогтың рухани және шынайы қасиеттері, тәрбиелеу қабілетінде тәрбиеленушінің жеке тұлғасының дамуына әсер етеді және баланың мінез-құлқының қалыптасуына ықпал жасайды.

Педагогикалық қызметке бейімділік студенттің белсенділігін анықтайды, арнайы құрылған жағдайларда мінез-құлқын, баланың әртүрлі қызметіндегі түрлі көріністерін болжай алады:

- педагогикалық қиял – оқушының даму динамикасын көрсетуге мүмкіндік беретін жаңа бейнелерді қалыптастыру қабілеті, мұғалім-сурдопедагогтың табысты әрі маңызды әдісі болып табылады;

- бақылау – мұғалім-сурдопедагогтың есту қабілеті бұзылған оқушыны мақсатты түрде қабылдауға қабілеттілігі, сондай-ақ басқа да тәрбиеленушілердің мінез-құлқы туралы мәліметтер алу қабілетінің болуы;

- назар аудару – мұғалім-сурдопедагогтың бір мезгілде екі немесе одан да көп жұмыс түрін орындау қабілеті, мұнда басты жағдай – байқау;

- ұйымдастырушылық қабілеттер – өзін-өзі бақылау, дағдылар, жоспарлау жұмысындағы дағдылар тұрғысынан қарастырылады, жағдайды оңай және дәл бағдарлау, жүйке жүйесінің кейбір ерекшеліктері және т.б. жағдайда қарастырылады [5].

Болашақ мұғалім-сурдопедагогтың моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің ішкі құрылтай механизмінің мотивациялық құрамдас бөлігі саналы ынталандыруға әкеледі, мұғалім-сурдопедагогтың білім беру және оқыту үдерістеріндегі міндеттерді шешуге бағытталған қызметін анықтайды. Мотивациялық компонент іс-әрекеттерді орындау мен бағалауда маңызды рөл атқарады, олар эмпатияны қалыптастырудың тиімділігіне әсер етеді, себебі болашақ мұғалім-сурдопедагогтың адамгершілік сапасы ретінде, сондай-ақ кәсіби мінез-құлқының өзгеруіне дайындық деңгейін анықтауға көмектеседі.

Мотивациялық компонент екі факторды қамтиды: қажеттіліктер мен мүдделер, осы екі факторда өзіне деген моральдық бағыттылық болуы керек, шығармашылық реализм, есту қабілеті нашар балалармен кәсіби қарым-қатынасқа даярлықты жүзеге асыруды ынталандыруы қажет.

* *қажеттіліктер* мамандыққа кіру процесіне және біліктілікті меңгеруге, оқу ісіне дайындыққа, қайта құру (ұтқырлық), өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу, өзін-өзі тәрбиелеуге тәуелді;

* *мүдделер* – нашар еститін балаларға көрсетілетін көңіл-күй, кәсіби тұлға ретінде эмпатияға негізделген қарым-қатынас қажеттіліктерінен туындайды; естімейтін және есту қабілеті зақымдалған кез-келген баланың мүдделерін қорғайтын тағдыры мен тәрбиесі үшін жауапкершілікті сезіну [4].

Оқыту процесі екі түрлі бірлік ретінде қарастыратындықтан, оқытудың мазмұнын, ішкі аспектінің мазмұнына сәйкес мұғалім мен студенттің қызметін сипаттау керек. Бұл технологиялық компонент болашақ мұғалім-сурдопедагогтың білім беру үрдісінің механизмінің адамгершілік қасиетінің ішкі құрамын анықтауға мүмкіндік береді.

Операциялық жүйе немесе технологиялық карта біртіндеп мақсатты түрде мұғалім мен студенттің белсенділігін, мотив пен мазмұнын, сонымен қатар педагогикалық үдерістің болашақ мұғалім-сурдопедагогтың адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастыру тәсілдері мен әдістерін анықтауға мүмкіндік береді.

Тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмінің ғылыми ұйымы сұранысқа ие болатын негізгі ұғымдардың ашылуын болжайды. Біз келесі түсініктерді анықтадық және ұстанамыз:

- сезімтал – эмоционалды дайындау – студенттердің адамгершілік дайындығын теориялық және практикалық даярлау процесінде қалыптастыруға бағытталған психологиялық және педагогикалық әсер ету кешені;

- сезімтал-эмоционалды әсер – есту қабілеті бұзылған балаға белгілі бір сезімтал және эмоционалды компоненттер арқылы болашақ мұғалім-сурдопедагогтың әсер етуі;

- сезімтал-эмоционалды өзара әрекеттесу – бұл көзге көрінетін және эмоциялық компоненттері болып табылатын құрылымдық әрекетке негізделген қарым-қатынас;

- сезімтал-эмоционалды тәжірибе – болашақ мұғалім-сурдопедагогтың жеке рухани әлемінен туындайтын білім, білік және дағдылардың жиынтығы, ол балалар мен мұғалімнің сезімтал өзара қарым-қатынасына негізделген.

Мәселені теориялық түсіндіру теориялық және әдіснамалық көзқарастар болған жағдайда, біздің мәселемізді шешуге мүмкіндік беретін идеямызды растады. Б.С. Гершунскийдің айтуынша, «бұл оқытудың тиісті стратегиялық доктриналарын іске асыру үшін әдістемелік нұсқауларды толтыратын білім беру және білім беру жүйелерінің барлық компоненттерін негіздейтін тәсіл. Бұл тәсіл жалғыз болуы мүмкін емес, оқыту стратегиясының баламалы екенін болжайды және мойындайды» [5], жүйелі, жеке бағдарланған және іс-қимылға негізделген әдістер негізінде мұғалім-сурдопедагог тұлғасының моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмін жасау ұсынылады деп есептейміз.

Осылайша, әртүрлі мәселелерді шешуге жүйелі тәсіл жүйелік зерттеулердің жалпы принциптерін көрсетеді:

- оқу объектісінің тұтастық білім беру ретінде, жүйе ретінде ұсынылуы;
- бұл жүйеде элементтердің белгілі бір жиынтығын белгілеу;
- элементтер арасындағы байланыстарды орнату (жүйенің микроқұрылымы);
- жүйенің тәртібін қамтамасыз ететін, жүйе қалыптастырушы микроқұрылымды оқшаулау;
- оқу объектілері мен сыртқы орта арасындағы байланыстарды анықтау;
- жүйенің жұмыс істеуі мен даму үдерісін зерттеу [2].

Жүйелік тәсілдің аталған жалпы қағидаттарына сүйене отырып, қазіргі диссертациялық зерттеудің мақсаттары, міндеттері мен тақырыптары бойынша жүйелік тәсіл принциптерін қалыптастыруға болады.

Біздің зерттеу тақырыбымызға сүйене отырып, жүйелік әдіс мүмкіндік береді:

- біртұтастық пен өзара қарым-қатынаста, эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмін болашақ мұғалім-сурдопедагогтар тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде қарастыру;

- атап айтқанда, оның мақсаты: болашақ мұғалім-сурдопедагог тұлғасының адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің жүйелік қалыптастырушы факторын анықтау;

- болашақ мұғалім-сурдопедагогтың – тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің әрбір кезеңінің ұйымдастырушылық құрылымын, мазмұны мен өзара байланысын құрастыру және анықтау.

Талдаудың жүйелік талдауы барысында объект өзара байланысты элементтердің белгілі бір жиынтығы ретінде қаралады, олардың өзара байланысы осы жиынның жаңа интегралдық қасиеттерін тудырады.

Осылайша, осы бөлімнің нәтижелерін қорытындылай келе:

1. Осы зерттеудің өзектілігін ескере отырып, жүйеге сүйене отырып, жеке-бағдарланған және қызметке негізделген көзқарастар болашақ мұғалім-сурдопедагогтың адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің механизмін анықтады.

2. Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың мәселенің өзектілігін, гипотезасын, міндеттерін, қарама-қайшылықтары және зерттеу тақырыбының, эмпатияны қалыптастыру механизмнің теориялық және әдіснамалық негіздері жүйелі, жеке бағытталған және іс-бағытты көзқарас болып табылады.

3. Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастырудың дамыған механизмін іс-әрекеттің ішкі құрылымы ретінде қарастырамыз. Бұл механизмнің теориялық негізі оны белгілі бір құрылымда адамның моральдық сапасын қалыптастыруға мүмкіндік беретін және біздің зерттеуіміздің түпкі мақсатына жетуге мүмкіндік беретін өз мақсаттары, міндеттері, мазмұны, әдістері, құралдары мен формалары бар күрделі және көп қырлы процесс ретінде айқындалуға мүмкіндік берді.

4. Мұғалім-сурдопедагогтардың арасында жеке тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру үдерісінің бұл механизмі «Білім туралы» Заңның және Ресейдегі Ұлттық Доктринаның ережелерін ескере отырып, болашақ мамандардың білімін жоғары деңгейге көтеруге мүмкіндік береді [6].

Жоғарыда айтылғандарға байланысты тұлғаның адамгершілік сапасы ретінде эмпатияның критерийлерін анықтау, дамыған тетікті іс жүзінде жүзеге асыру қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 <http://adilet.zan.kz/>

2 Агавелян Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук. – М.: ИКП РАО, 1995. – 26 с.

3 Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

4 Рязанова Е.В. Особенности развития специального коррекционного уровня эмпатийного потенциала сурдопедагога // Вестник ин-та развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С.185-188.

5 Рязанова Е.В. Развитие эмоциональной чувствительности у студентов факультета коррекционной педагогики: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 29 с.

6 Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995г. (с послед. доп.) // Собр. законодательства РФ. – 1995. – №48.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.22

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Салаватова²

¹п.ғ.к., профессор, Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
e-mail: bektaeva48@mail.ru

²«6М010500 – Дефектология» мамандығының 1-ші курс магистранты,
Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІНЕ ШОЛУ

Аңдатпа

Мектеп мұғалімдерінің негізі міндеттерінің бірі – оқушыларды жүйелі сөйлеуге үйрету және машықтандыру. Демек, тіл дамыту жұмысы мектепте үздіксіз және мақсатты түрде жүргізіледі. Диалогтық сөйлеу тілі екіжақты үрдіс болып саналады, себебі сөйлеу қабілетін (экспрессивті сөйлеу тілі) және басқа адамдардың айтқанын түсініп қабылдауды (импрессивті сөйлеу тілі) қажет етеді.

Диалогтық сөйлесудің табысты жүруі сөйлесетін серіктестерінің біліміне, тәрбиесіне, сөйлесе білу әдебіне, мінез-құлық мәдениетіне т.б. шарттарға байланысты болып келеді. Сол себепті диалогтық сөйлесу ұғымы – философиялық, психолінгвистикалық, әдістемелік тұрғыдан зерделеуді керек ететін күрделі категория.

Бұл мақалада диалогтық сөйлеу тілінің құрылымы толық және жан-жақты сипатталған, қарастырылған, сондай-ақ белгілі ғалымдардың теориясы тұжырымдалған.

Түйін сөздер: диалогтық сөйлеу, экспрессивті және импрессивті сөйлеу тілі, лексика-грамматикалық ерекшеліктері, сөйлесу әдебі, сөйлеу позициясына ауысуы, коррекциялық тәрбиелік жұмыс

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Салаватова²

¹к.п.н., профессор, Казахский государственный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

²магистрант 1-го курса специальности «6М010500 – Дефектология»,
Казахский государственный женский педагогический университет

ОБЗОР ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация

В основные обязанности школьных учителей входит обучение системной речи учеников и приобретению ими навыков. Таким образом в школе работа по развитию речи проводится непрерывно и целенаправленно. Диалоговая разговорная речь является двусторонним процессом, так как необходимы речевые навыки (экспрессивная речь) и осмысленное восприятие речи других людей (импрессивная речь).

Удачливое ведение диалоговой речи зависит от уровня знаний, воспитанности, культуры речи, культуры поведения партнеров по диалогу. Поэтому понятие диалоговой речи – это сложная категория, которая требует изучения с философской, психолінгвистической, методической точек зрения.

В данной статье структура диалоговой речи полная и всесторонне описана, а также основывается на теории известных ученых.

Ключевые слова: диалоговая беседа, экспрессивная и импрессивная речь, лексико-грамматические особенности, культура речи, переход на разговорную позицию, коррекционная воспитательная работа

K.Zh. Bektaeva¹, A.S. Salavatova²

¹*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Kazakh state women's pedagogical university*

²*1-year master of Kazakh state women's pedagogical university*

DIALOGIC COLLOQUIAL SPEECH OF MENTALLY RETARDED OLDER STUDENTS AND THE FORMATION OF THEORETICAL BASES OF THE SURVEY

Abstract

The main duties of school teachers include learning the systemic speech of students and acquiring skills. Thus, in school, work on the development of speech is conducted continuously and purposefully. Dialogue colloquial speech is a two-way process, as it requires speech skills (expressive speech) and meaningful perception of other people's speech (impressive speech).

The successful conduct of a dialogue speech depends on the level of knowledge, upbringing, culture of speech culture of the behavior of partners in the dialogue. Therefore, the concept of dialogue speech is a complex category that requires studying from a philosophical, psycholinguistic, methodological point of view.

In this article, the structure of dialogue speech is full and comprehensively described, and also is based on the theory of well-known scientists.

Keywords: interactive conversation, expressive and impressive speech, lexical and grammatical features, speech culture, transition to a colloquial position, corrective educational work

Зияты зақымдалған оқушылардың тілін дамыту белгілі бір жүйемен үздіксіз жүргізіліп, оларды жүйелі сөйлеуге дағдыландыру кешенді жұмыстар мен жаттығулар негізінде ұйымдастырылса, оқытудың жаңа технологияларын қолдану арқылы күтілетін білім нәтижелері оқушылардың ауызша сөйлеу дағдысын дамытуға негізделсе, онда оқушылардың тілін дамытудың, сөздік қорын байытудың нәтижесі мен мүмкіндігі арта түседі.

Сөйлеудің түрлері – ауызша және жазбаша сөйлеу. Ауызша сөйлеудің түрлері – диалогтік және монологтік сөйлеу. Ауызша сөйлеу диалог және монолог арқылы қалыптастыру үшін әртүрлі мысалдар, тапсырмалар беріледі. Қазіргі кезде, әсіресе, кіші жастағы оқушылардың ауызша сөйлеуі жақсы дамыса, ол жазбаша сөйлеуге тез төселеді, соңында ауызша сөйлеудің дәл, дұрыс, жүйелі дамуына әсер етеді. Бастауыш сынып оқушыларының диалогтік және монологтік сөйлеу дағдыларына көп көңіл бөлу керек. Диалог және монолог сөздердің психологиялық ерекшелігі – сөйлеуші мен тыңдаушының психологиялық тұрғыдан көзқарасының теңдігінде және анықтылығында. Диалогтік сөйлеуде, сөйлеуші мен тыңдаушы бір-бірінің көзқарасын ашуға және бір-бірінің көзқарасын қабылдауға дайындығын көрсетсе, ал монологтік сөйлеуде сөйлеуші өз сөзінің анықтылығын, әсерлілігін көрсетеді.

Диалогтық сөйлеу тілі екіжақты үрдіс болып саналады, себебі сөйлеу қабілетін (экспрессивті сөйлеу тілі) және басқа адамдардың айтқанын түсініп қабылдауды (импрессивті сөйлеу тілі) қажет етеді. Диалогтық сөйлеу тілі – қарым бала тілін дамыту туралы сөз қозғағанда ең алдымен тілдің туындайтын негізін, тіл туралы теориялық қағидаларды меңгеруге тиіспіз. Сөздің негізгі танымынан туындайды. Бір затты тану, оны мида қабылдау негізінде сол туралы сөз туады. Оның түр-түсін, қасиетін, көзге бірден шалынатын бейнесін тіл арқылы жеткіземіз.

Тіл арқылы талдай отырып таным да нығая түседі. Тіл – әр ұлт өмірінің тарихы мен мәдениетін, әдеп-ғұрпын, салт-дәстүрін, тұрмыс-тіршілігін ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші құрал. Көне түркі халқының ғұлама ғалымы Жүсіп Баласағұни «Ақылдың көркі тіл, тілдің көркі сөз» дегендей, тіл арқылы жеке адамның тәжірибесі, санасы үздіксіз дамып отырғанын айқындаған. Тіл – адам ойын жетілдіру үшін, әлемді қоғамды танытушы. Тіл арқылы әр адам өз ойын, өз пікірін жеткізе алады, қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түседі. Тілді тиімді әрі дұрыс пайдалану адамның сөздік қорының және оны орынды қолдануына байланысты. Адамның жеке тұлға ретінде дамуына ықпал ететін факторлардың бірі – тіл. Тіл арқылы әрбір адам өз ойын, пікірін, сезімін, жеткізеді. А.Байтұрсынов: «Тіл адамның адамдық белгісінің зоры, жұмсайтын «адамдық белгі» болғандықтан, ол арқылы қарым-қатынасқа түсу тек адамдардың болмасын, өз мәдениетін ана тілінде қалап дамытады.

Қазіргі таңдағы білім беру жүйесінің негізгі бағыты оқушының сөздік қорларын дамыту, жетілдіру, қалыптастыру болып табылады. Мектеп мұғалімдерінің негізі міндеттерінің бірі –

оқушыларды жүйелі сөйлеуге үйрету және машықтандыру. Демек, тіл дамыту жұмысы мектепте үздіксіз және мақсатты түрде жүргізіледі.

Диалог термині туралы сөздіктерде былай деп береді:

1. “Тіл білімі сөздігінде”: «Диалог (сұқбат) (грек, dialogos – әңгіме, сұқбат). Диалогтық сөйлеу (сұқбаттасу) өзара тілдесу негізінде ауызша тілде сөйлеу формасы. Диалогтық сөйлеу ауызша, ауызекі сөйлеу сипаты сөйлеуші мен тыңдаушының тікелей байланысынан туатын, сондай-ақ, Адресат пен Адресанттың (Якубский бойынша) жалпы ортақ апперцепциялық базасы болатын коммуникацияның вербалды құралдарының ролін атқарады. Осыған байланысты диалогтық сөйлеуге құрылымдық жағынан толықсыздық және репликалар байланысы тән (сұрақ/жауап, қарсыласу келісу, тіл мәдениеті толықтыру, қайталау т.б.)», – деп жазады.

2. «Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде»: «Диалог екі я бірнеше адам арасындағы әңгіме», – дейді.

Адамдар кез келген жағдайда өз ойын біреуге түсіндіріп, білдіруде, пікірлермен алмасу үшін тілдік қарым-қатынасқа түседі, демек диалог құрып сөйлеседі. Зерттеушілердің пікірінше, адамның бір-бірімен қарым-қатынас жасауының үштен бір бөлігі. Сөзден, сөйлесе қарым-қатынас жасаудан және олар тілдік үнемі тілдік қарым-қатынасқа түсуден тұрады. Яғни адамдар арасында үнемі диалогтық сөйлесу жүріп жатады. Диалогтық сөйлесудің табысты жүруі сөйлесетін серіктестерінің біліміне, тәрбиесіне, сөйлесе білу әдебіне, мінез-құлық мәдениетіне т.б. шарттарға байланысты болып келеді. Сол себепті диалогтық сөйлесу ұғымы – философиялық, психолінгвистикалық, әдістемелік тұрғыдан зерделуді керек ететін күрделі категория. Зерттеуші ғалымдардың пікірлері бойынша диалогтық сөйлесудің негізгі бөліктерін: сөйлеу оқиғасы, сөйлеу жағдаяты, айтушы мен тыңдаушының диалогтық сөйлесу барысында бір-біріне әсер етуі деп бөліп көрсетеді. Бұлай бөлу сөздің тууы мен оның қабылдануынан, сөйлесетін серіктестер қолданған айтылыстар мен сөйлеу жағдаяттары арасындағы байланыстардан, диалогтық сөйлесуді қиындататын факторлардан, оны түсінуді жеңілдететін факторлардан тұруы мүмкін. Сөйлеу оқиғасы деп диалогтық тілдесім кезінде сөйлеу жағдаяты арқылы көрінетін дискурсты айтамыз. Сөйлеу оқиғасы сөзбен айтылатын, сөзбен хабарланатын, яғни сөз арқылы жететін диалогтық сөйлесу мен ым, қимыл, ишара т.б. көмекші құралдар арқылы сөзбен айтылған ойды демеп отыру нәтижесінде дискурстың қалыптасуы; диалогтық сөйлесу жүретін кеңістік, уақыт, жағдай, оған қатысатын серіктестер секілді екі негізгі бөліктен тұрады.

Диалогтық оқыту арқылы балалардың өзара дамуын қалыптастыру. Бразилиялық педагог Фриери айтқандай әр адам оқу процесіне сыни тұрғыда қатысып, адамдармен диалогтық әңгімелесуге қатысуға қабілетті екендігіне негізделген білім теориясын әзірледі. Фриери теориясының негізінде осы тәсілге жағымды энергияны енгізуге арналған «педагогиканың мүмкіндіктері» термині жатыр. Педагог Фриери білім мынадай болуға тиіс деп санайды. Оқыту білімдік, танымдық және дамытушылық қызметтер атқарады. Сондықтан оқытылатын пәнге байланысты білім, біліктілік икемділік пен дағды қалыптасса, танымдық қызметте ғылыми таным жолдарын, көздерін, әдістерін игеру жүзеге сарылып, жеке тұлғаның қалыптасуына ықпалы болады.

Диалогтық сөйлеу тілі – бұл ауызша қарым-қатынас бұған екі адамның біріне-бірі белгілі бір мазмұнды сөздер арқылы тілдесу. Диалогтық сөйлеу тілін бір-біріне ықпал ету, ол сөйлеу арқылы екі немесе бірнеше адамдардың көбінесе бір жағдайда болғандардың сөйлеу тілі болып саналады. Диалог психологиялық тұрғыдан қарағанда сөйлеу тілінің қарапайым түрі болып саналады. Ол сөйлеушіден айтатын ойын байланыстырып құруын аз мөлшерде талап етеді.

Диалогтық сөйлеу тілінің бір қиындығы ол әрбір сөйлеушінің сөйлеу позициясынан тыңдау позициясына ауысып отыруының бір біріне байланысында. Сонымен қатар диалог мынаны талап етеді: әрбір диалогқа қатысушы өзімен қарым- қатынасқа түсіп отырған көршісімен айтылатын мәселесінің мазмұна сәйкес келуі керек.

Яғни, оқушы әркезде көршісінің ойын бақылай отырып өзінің сөйлеу тілін сұрақтар арқылы байланыстыру. Бұл мәселе зияты зақымдалған балаларға қиын соғады. Олардың көбісінде бақылау қабілеті бұзылған, мұнда балалар бір- бірімен әңгіселесуге келгенде қиын бейімделеді.

Арнайы мектепте ең маңызды мәселесі қатысушыларды жаңа бір нәрсені білуге тәрбиелеу. Сонымен қатар балаларға дұрыс сұрақ қоюға үйрету, оның сұрағы сөйлеушіге түсінікті болып жауап бере алатындай болу керек. Сұрақ қоюын қалыптастыру үшін әртүрлі тәсілдер қолдануға болады. Мысалы: қызықты мәтінді, әңгіме айтқызу. Осындай процесс оқушыларды әрі қарай сұрақтың туындауына әкеліп соқтырады, яғни оқушыларды дұрыс сұрақ қоя білуге үйрету.

Арнайы мектеп оқушылары арасында көп сөйлейтін балалар кездеседі, бірақ олардың сөздеріде боссөздер көп;яғни, мағынасыз, қызықсы болып келеді. Көп жағдайда олардың айтқандары қойылған

сұрақтарға байланысты емес, мұндай балалар тез жеңіл түрде бір ойдан ауысып көп жағдайда тақрыптан ауып кетеді.

Фонетика – фонематикалық және ерекше сөйлеу тілінің лексика грамматикалық жағының жетіспеушілігі, басқа психикалық процестердің қалыптасуына кері әсерін тигізеді. Сөйлеу тілін дамыту жұмыстарында зияты бұзылған балалардың арнайы мүмкіншіліктерін дағдылары ғана емес сонмен бірге коорекциялық тәрбиелік жұмыстың ұйымдастырылуы ескеріледі. Осы сөйлеу тілін дамыту мәселелерінің аспектілеріні зерттеу барысында фонематикалық қатарын, сөздік қорының құрамын, сөйлеу құрауын т.б. процестердің параметрі мен (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, М.В. Занков, Г.В. Петрова) айналысқан.

Арнайы мектетегі ең негізгі міндеттерінің бірі зияты бұзылған балалардың ойлау қызметтерін және сөйлеу тілдерін белсендету, қалыптастыру. Осы зияты бұзылған оқушылардың ойлау мен сөйлеу тілдерін дамытып, қалыптастырудың арқасында әлеуметтік ортаға тез бейімделіп кете алады. Зияты зақымдалған оқушыларға мынадай сипаттама беріледі: селсоқ, икемсіз, әлсіз, қызығушылық танытушылығы жоқ, жаңғалақ шаршағыш болып келеді (Морозова Н.Г.).

Зияты зақымдалған оқушылардың ойлау ерекшіліктері мынадай: олар оқу мен жазу сабақтарында көп қате жібереді, сөздік қорлары кедей, сөйлем құрауда жіберетін қателері көп. Арнайы мектеп оқушыларының сөйлеу тілдері айтарлықтай толық емес. Олар көп жағдайда күрделі, қиын сөздерді айтудан қашқалақтайды, олардың көп қолданылатын сөздерінің бірі ол онда, мында, міне т.б.

Сөйлеу тілінің жетіспеушіліктері зияты зақымдалған балалардың әр түрлі анализаторларының жетіспеушіліктеріне әкеліп соғады. Балалардың сөйлеу тілінің дамуы олардың таным қызметтеріне әсерін тигізеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977.

2 Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973.

3 Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1965.

4 Шишкова М.И. Развитие речи на уроках литературного чтения: пособие для педагога-дефектолога. – М., 2013.

5 Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. – Алматы, 2011.

УДК 376.3.018.42
МРНТИ: 14.29.25.

У.А. Мирзахмедова¹, А.К. Молдабаева², Ш.Е. Жайлаубек³

¹п.ғ.м., Педагогика және психология институтының оқытушысы,
Абай атындағы ҚазҰПУ, uljan-192@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

²п.ғ.м., Педагогика және психология институтының оқытушысы,
Абай атындағы ҚазҰПУ, moldabaeva_ak@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

³Педагогика және психология институтының 3 курс студенті,
Абай атындағы ҚазҰПУ, zhailaubek.sh@mail.ru

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУҒА ОҚИТУ

Аңдатпа

Педагогика білімді, білік және дағдыларды жетік игеруге бүкіл оқу курсы арқылы қол жеткізеді деп санайды. Арнайы дидактикалық қағидатты оқытудың қолжетімділігі, оқушылардың оқу деңгейін, олардың жасын және жеке ерекшеліктерін ескеретін оқу үрдісінің құрылысын болжайды. Осыған сәйкес педагогикалық негізделген бағдарламалар, оқулықтар және оқыту әдістері әзірленді.

Дидактикада қолжетімділік ережелерді сақтау арқылы: жеңілден қиынға дейін, белгісізден белгіліге, жақыннан алысқа, қарапайымнан күрделіге дейін қамтамасыз етіледі. Балалардың білімінің саналы және сапалылығы әр түрлі сенсорлық тәжірибе, көрнекі сурет пен жарқын мысалдардың қоры, барлық фактілер мен құбылыстардың арасындағы байланыстар арқылы көрсетіледі.

Көрмейтін және көру қабілеті нашар балаларға арналған мектептерде тәжірибелік сабақтар мен тәжірибелік қызметте алынған білім, білік және дағдыларды қолдану ерекше маңызды. Педагогикалық жұмыста балалардың жеке дамуының ерекшеліктерін ескере отырып педагогикалық әсер студенттің жеке және дифференциалды тәсілі бойынша жүргізіледі.

Түйін сөздер: арнайы дидактика, көрмейтін балалар, көру қабілеті зақымдалған балалар, оқыту әдісі

У.А. Мирзахмедова¹, А.К. Молдабаева², Ш.Е. Жайлаубек³

¹*м.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая, uljan-192@mail.ru*

²*м.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая, moldabaeva_ak@mail.ru*

³*студентка 3 курса специальности 5В010500 – Дефектология*

ОБУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

Педагогика считает, что прочное усвоение знаний, умений и навыков достигается всем ходом обучения. Доступность обучения – дидактический принцип, предполагающий такое построение процесса обучения, при котором учитываются уровень подготовки учащихся, их возрастные и индивидуальные особенности.

В соответствии с этим принципом разрабатываются педагогически обоснованные программы, учебники, методы обучения. Отметим, что доступность обеспечивается соблюдением дидактических правил: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от простого к сложному. Знания тем прочнее, чем сознательнее работа учащихся, чем богаче и разнообразнее сенсорный опыт, запас наглядных образов и ярких примеров, чем больше связей установлено между фактами и явлениями.

Для школ незрячих и слабовидящих особо важное значение имеют практические упражнения и применение усвоенных знаний, умений и навыков в предметно-практической деятельности. В статье рассматривается индивидуальный, дифференцированный подход в обучении, через который в учебной работе с коллективом детей достигается педагогическое воздействие на каждого ребенка с учетом особенностей его развития.

Ключевые слова: специальная дидактика, незрячие дети, слабовидящие дети, методы обучения

U.A. Mirzakhmedova¹, A.K. Moldabaeva², Sh.E. Zhailaubek³

¹*m.p.s., teacher, Abai KazNPU, uljan-192@mail.ru*

²*m.p.s., teacher, Abai KazNPU, moldabaeva_ak@mail.ru*

³*student of 3th course on specialty 5B010500 – Defectology, zhailaubek.sh@mail.ru*

TRAINING OF SPATIAL ORIENTATION OF CHILDREN WITH VIOLATIONS

Abstract

Pedagogics believes that strong mastering of knowledges, skills is reached by all run of training. Availability of training didactic principle assuming such construction of process of training, at which the level of preparation of trainee, their age and special features are taken into account.

Pursuant to that principle pedagogically justified programs, textbooks, methods of training are developed. We will note that availability is supplied by observance of didactic rules: from easy to difficult, from known to unknown, from close to far, from simple to difficult. Sensor experience, stored up knowledges that stronger, than more conscious work of trainee, than richman and diverse than evident images and vivid examples, than more communications it is installed between facts and phenomena.

For schools of blind and visually impaired especially important value they have practical exercises and application of acquired knowledges, skills in subject-practical activity. Individual, varied approach in training is which in study with the collective of children pedagogical influence on of each child is reached in view of features of his development.

Keywords: special didactics, blind children, visually impaired children, methods of training

Кеңістікте бағдарлау – көру қабілеті зақымдалған тұлғалар үшін маңызды қажеттілік болып табылады. Көрмейтін және нашар көретін адамдар кеңістікте бағдарлауды өмір бойы оқып және жақсарту

бойынша жұмысты жүзеге асырады. Нашар көретін және көрмейтін адамдармен жұмысты қаншалықты ертерек бастаса, нәтижесінде білімді игеру мен кеңістікті бағдарлауда байланыстылығы байқалады.

Кеңістікте бағдарлауды оқыту нәтижесі бойынша балалар тиісті:

- еркін бағдарлауға және мекеменің ішінде, мектеп және бала бақша аумағында дұрыс қозғалыс жасауға;

- мекемеде және көшеде бағдарлауға қажетті заттардың жалпылама сипатын білуі қажет; қала, көше қиылыстары, транспорттық көліктер жөнінде түсінігі болуы керек; трость және дыбыстық локаатормен жұмыс жасау техникасын игеруі керек;

- өзіне және өзінің күшіне деген сенімі болуы қажет.

Кеңістікте қозғалудың және бағдарлаудың бастапқы курсының практикалық негізгі мазмұны көрмейтін және нашар көретін балалардың кеңістікте бағдарлауының және қозғалысының өз еркімен қозғалуын қамтамасыз етеді.

Көрмейтін және нашар көретін балаларға білім беру процесінде кеңістікте бағдарлау жүйесі қалыптастырылуы қажет. Процесті есеп нүктесі бойынша жүргізу маңызды мағынаға ие. Бала үшін есеп нүктесі ретінде өз денесі қызмет атқарады. Қоршаған ортадағы заттардың барлығын балалар өздерін негізге ала отырып қабылдайды (оң жақ-сол жақ, жоғары-төмен, алды-арты). Адам денесін және бөліктерін меңгеру туралы білімдері бағдарлау процесін меңгеруде маңызды тапсырмалардың бірі болып табылады.

Бағдарлаудағы екінші есептеу нүктесі ретінде кеңістіктегі құрылғыларды алады. Мекемедегі бастапқы бағдарлау құрылғылары – үстел, шкаф, есік, терезе болып табылады. Көшеде – бала бақша ғимараттары, гүлзар, ағаш және т.б. Бастапқы бағдарлауға маршруттардағы бұрылыстар және т.б. кіреді. Сонымен қатар балалар бірінші есеп нүктесінен келесі есеп нүктесіне ауысуды орындай алуы маңызды.

Кеңістікті бағдарлау арқылы баланың сенсорлы тану қабілеті дамиды. Бұл сенсорлы тану қабілеті қоршаған ортаны және өз бетімен қозғалыс жасаудың алғышарты болып табылады. Осыған байланысты балаларда есту, тактиль, сезім анализаторлар жүйелерін мақсатты түрде дамыту маңызды.

Жас ерекшеліктеріне, көру қабілеті бұзылу уақытына және психикалық дамуына қарамастан, балалардағы бағдарлау мен мобильділікті үйрету кезінде балаларда кеңістіктік ойлауды дамыту қажет. Кеңістіктік ойлау – балаға кеңістіктегі бейнелерді жасай отырып, оларды бағдарлау мен қозғалыста қолдануға мүмкіндік беретін ақыл-ой, интеллектуалдық қызмет. Балалар өздерін қоршаған объектілердің негізгі сипаттамаларын білуі қажет: пішіні, мөлшері, түсі, текстурасы, орналасуы. Бала сүйенетін заттар қаншалықты көп болса, соншалықты оның кеңістікте бағдарлауы оңайлайды. Бағдарлау мен мобильділікке оқыту ынталандырудың қалыптасуымен, сабаққа деген тұрақты қызығушылығымен, сондай-ақ батылдық пен олардың өз қабілеттеріне деген сеніммен байланысты [8].

Арнайы дидактика – психофизикалық дамуындағы ауытқушылықтары бар тұлғаларды оқыту және оқытудың теориясы, міндеттері, принциптері, мазмұны, әдістері, педагогикалық процесті ұйымдас-тыруды анықтаушы. Арнайы дидактиканың құрамдас бөлігі – көрмейтін және нашар көретін балаларды оқыту мен оқытудың теориялық негізін айқындайтын тифлодидактика. Тифлодидактика философия, элеуметтану, логика, психология, анализаторлардың физиологиясы және жоғары жүйке қызметі, ақпараттық теория және математика сияқты басқа ғылым салаларымен тығыз байланыста.

Көрмейтін және нашар көретін балалар дамуының ерекшеліктері қалыпты көруді дамытудың жалпы даму заңдылықтарының аясында ғана анықталады. Ақыл-есі мен физикалық дамуындағы әртүрлі ауытқулардың болуы, ең алдымен, баланың жалпы даму заңдылықтарының бірыңғай, бір-бірімен байланысты жүйесінде өзгерістердің болғаны туралы айтады [1].

Көру қабілеті нашар және қалыпты көру қабілеті бар балалардың психикалық және физикалық дамуын салыстырмалы түрде зерттеу өте маңызды, өйткені ол көру патологиясы бар балалар дамуының жалпы үлгілерін және ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді [3].

Дамудың бұзылулары әр түрлі сапалылық деңгейлерге ие болуы мүмкін. Осылайша, көру қабілетінің бұзылуы толық немесе ішінара болуы мүмкін, сонымен қатар басқа аурулар негізінде жиі күрделене түседі. Бірінші жағдайда мұғалім көрмейтін баламен, екінші жағдайда – көру қабілеті нашар балалармен, үшінші жағдайда – көрмейтін немесе нашар көретін, ауытқушылы бар балалармен жұмыс жасау. Мұның бәрін есепке ала отырып, тифлопедагогика балаларға сараланған көзқарасты жүзеге асырады, бұл көрмейтін және көру қабілеті нашар балалардың когнитивтік, жеке, қозғалыс сферасы, физикалық дамуының, ақпараттық-коммуникациялық қызметінің ерекшеліктерін, қасиеттерін ашуға мүмкіндік береді [2].

Білім беру мен оқытудың оң нәтижелеріне сүйене отырып, көрнекі кемістігі бар балаларды дамытуда ауытқуларды түзету, тифлодидактиканың көрмейтін және көру қабілеті нашар адамдарға білім беру мен тәрбиелеудің оптимистік көзқарасын ұстанады. Мұғалім баланың мүмкіндіктері мен денсаулық мүмкіндігіне сүйенетін болса, педагогикалық үдеріс ең нәтижелі екендігі анықталды. Салауатты күштерді жұмылдыру, резервтік мүмкіндіктерді іздестіру оның дамуындағы ауытқулардың коррекциялануына және компенсациялануына ықпал етеді [4].

Оқыту әдістері. Бұл тұжырымдаманың әр түрлі анықтамалары бар. Негізінен олардың мазмұны – оқу әдісі оқытудың мақсаттарына жетуге бағытталған мұғалім мен оқушылардың өзара байланысты әрекеттерінің реттелген жолдары болып табылады.

Қазіргі уақытта дидактикада оқыту әдістерінің классификациясы бойынша әр түрлі көзқарастар бар: 1) балалардың білім алатын ақпарат көздері бойынша (ауызша, көрнекі, практикалық); 2) дидактикалық тапсырмалардың сипаты және шешімдері бойынша (жаңа білім игеру тәсілдері, білімді нығайту, дағдыларды қалыптастыру, білімді тексеру және бағалау); 3) оқытушы мен оқушының басым әрекеттерінің сипаты бойынша (мұғалімнің білім беру әдісі, оқушылардың өзіндік жұмыс әдісі) және т.б.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту әдісінің өзіндік ерекшелігі бар. Тифлопедагогикада балалардың дамуындағы ауытқуларға коррекциялық және компенсациялық жұмыстарды жүргізуде жалпы білім беру әдістерімен қатар арнайы әдістер қолданылады. Жалпы және арнайы әдістерді қолдану қажеттілігі балалардың танымдық белсенділігінің сипаты мен ерекшелігіне байланысты анықталады. Осылайша, алғашқы оқыту процесінде сенсорлық және ауызша байланыс жүйелерінің бұзылуын түзетуге назар аударылады. Сондықтан, білімді терең меңгеру үшін оқу материалын түсіндіруде сөзді, кескінді және тәжірибелік әрекеттерді біріктіріп, олардың әрекеттеріне білім басшылық ете отырып, бір-бірімен тығыз қарым-қатынаста болуына және өзара әрекеттесуіне мүмкіндік беру, ауызша оқыту әдістемесі реттеуші, басқарушы рөл атқарады және бұзылған функцияларды түзетуге үлесін қосады [5].

Дәстүрлі оқыту әдістерінің қолдану ерекшеліктері мен қысқаша сипаттамасы (ауызша, көрнекі, практикалық).

Басты оқыту әдісіне ауызша оқыту әдістері кіреді. Ауызша оқыту әдістемесінің ақпарат алуда кең таралған түрлеріне кіреді: әңгіме, мұғалімнің әңгімесі, оқу құралы, баспа мәтіндері мен иллюстрациялар, жазбаша және ауызша жұмыстар, радио және телеарналар, «сөйлейтін» кітаптары, мектеп дәрістері.

Сөйлесу білім алудың маңызды көзі ретінде қатысушылардың ойлау әрекеттеріне бағытталған сұрақтарды мақсатты түрде таңдауға мүмкіндік береді. Сөйлесу әдісі кезінде себеп-салдарлық қатынастар, зерттелген материалдың логикалық-дидактикалық негіздері, алынған білімді жалпылау қарастырылады. Мұғалім оқушылар сөзді қаншалықты дұрыс қолданатындығын, ойын дәлелдеу әдістерін, терминологияны, негізгі тұжырымдарды, заңдарды, ережелерді меңгергенін, бейнелі сөйлеу әдістерін қолдана алатынын қалай және қаншалықты дұрыс білетінін бақылайды.

Оқытушының әңгіме әдісі ауызша оқыту әдістерінің бірі ретінде көптеген тақырыптарды зерттеуде қолданылады. Ол нақты материалды дұрыс таңдауды, оны бөліктерге нақты бөлу арқылы қатаң логикалық жүйелілікте көрсетуді көздейді. Әңгімелесу кезінде толық сенімді фактілер бар, ғылымның соңғы жетістіктері, олардың өмірмен байланысы көрсетіледі. Оқулық, баспа мәтіндері, иллюстрациялармен жұмыс жасауға көп көңіл бөлінеді. Қазіргі уақытта көрмейтін және көзі нашар көретін балаларға арналған барлық оқулықтар арнайы таңдалған, бейімделген иллюстрациялар және дидактикалық материалдармен жарияланады. Көзі көрмейтін және көзі нашар көретін балаларға арналған оқулықтар жалпы мектептің оқулықтарынан ерекшеленетіндігін ескере отырып, оқушыларды ең басынан бастап оқулықтардың құрылу реттілігімен таныстыру қажет.

Көру қабілеті нашар балаларды оқытуда көрнекілік әдістеріне ерекше назар аударылады. Бұл әдістер сенсорлық тәжірибені қабылдауын, зейінін дамытуды, есте сақтауын қалыптастыру арқылы жетілдіреді. Көрнекіліктерді пайдалану ол сенсорлық тәжірибені байытуға, идеяларды нақтылау және көрнекі-бейнелік ойлауды дамытуға бастапқы сыныптарда ең тиімді қолданылады. Орта және жоғары сыныптарда көрнекіліктер логикалық ойлаудың жоғары деңгейін талап ететін теориялық біліммен үйлестіріледі.

Көрнекілік принципін дұрыс қолдану көрмейтін және көру қабілеті төмен балаларға білім беру үшін маңызды. Көрудің толық немесе ішінара бұзылуы сөзсіз сыртқы әлемді танудың сезімталдылық негізін тарылтады және қауіпсіз анализаторларды неғұрлым толық пайдалануды талап етеді. Осыған

байланысты дәстүрлі көрнекі құралдар ғана емес, сонымен қатар арнайы көрнекілік құралдары пайдаланылады. Көру ауытқушылығы бар балаларды оқытудағы көрнекілік – олардың танымдық қабілеттерін және эстетикалық білім беруді дамытудың нақты құралы, жаңа білім көзі және айналасындағы әлем туралы идеяларды қалыптастыру болып табылады. Көрмейтін және көру қабілеті нашар адамдар көрнекіліктердің, оның ішінде табиғи заттардың мөлшерін, рельефті және жалпақ баспа суреттерін, үлгілерін, модельдерін және құралдарын қабылдауда қиындықтарды бастан кешеді. Мүлдем көрмейтін оқушылар үшін негізінен сипап сезу жүйесін пайдалану арқылы үйренетін көрнекі құралдар қолданылады. Оларға табиғи объектілер, модельдер, макеттер, рельефті глобулар, карталар, суреттер, сызбалар мен диаграммалар кіреді. Көрнекілік құралдары мүлдем көрмейтін балаларға сыртқы әлемнің тірі және тірі емес нысандарын түсінуге көмектеседі. Оптикалық сигналдарды дыбыстық және сезімтал дыбыстарды (дыбыстық-оптикалық саңылау, фотоэлектрлік сигнал беру құрылғысы және т.б.) түрлендіретін құралдар мен бейімделімдер мүлдем көрмейтін балаларды оқытуда маңызды рөл атқарады. Олардың көмегімен көру қабілеті зақымдалған балалар ыдыстағы сұйықтық деңгейін анықтай алады, химиялық элементтердің байланысының бар екеніне көз жеткізіп, электр тізбегіндегі ток, кернеу, қарсыласу шамасын өлшейді.

Нашар көретін балалар көрнекі құралдарды белгілі бір мөлшерде, боялуымен, түс қанықтығымен, фондағы нысанның орналасуымен және көру қабілетін сақтау талаптарына сәйкес қабылдайды.

Оқытудың көрнекілік әдістеріне айналадағы объектілер мен құбылыстарды бақылау, көрнекіліктерді қабылдау (табиғи нысандар, үлгілер, муляждар, модельдер және т.б.).

Жалпы мектепте көрнекіліктің ең кең таралған тәсілі – сабақты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін демонстрация. Көру қабілеті нашар адамдар үшін бұл әдіс елеулі шектеулерге ие, себебі оқушылар қашықтықтан, тұтас және бір мезгілде көптеген көрсетілетін объектілерді, үрдістер мен құбылыстарды бақылай алмайды [7].

Сондықтан, осы санаттағы балаларды оқыту үшін әр түрлі таратылатын таратылымдарды кеңінен қолданады, бұл әрбір оқушыға суретті қарау үшін уақыт пен оңтайлы қашықтықты анықтауға мүмкіндік береді.

Көзі көрмейтін және көру қабілеті нашар балаларға арналған мектептердегі тиісті білім беру мақсаттары оқушыларға практикалық іс-әрекеттер негізінде өз тәжірибелерін байытуға мүмкіндік беретін зертханалық тәжірибе болып табылады.

Белгілі бір үдерісті тану болып мектептегі эксперименталды жұмыстарды жүргізу, тәжірибелік дағдылар мен икемдерді қалыптастыру, мұғалімнің айтқандары немесе кітаптар мен оқулықтар мұғалімнің ұстанымының дұрыстығын дәлелдейді.

Оқудың практикалық әдістері оқушылардың мақсатты бағытталған әрекеттерінің, білімді меңгерумен қарастырылады.

Көрмейтін және нашар көретін балаларға арналған мектептің мақсаты білімді үйренудегі формализмді болдырмау. Мектептердегі тікелей сезімдік тәжірибенің кедейлігіне байланысты оқытудағы білімді меңгерудің тиімді әдістерін қолдану өте өзекті болып табылады. Практикалық әдістер объектілердің, процестердің және қоршаған ортадағы құбылыстардың, әлемнің жалпы бейнесі, адамның табиғатқа деген қатынасы туралы тұтас және мазмұнды идеяларды қалыптастыруға ықпал етеді. Осының барлығы көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте маңызды түзету-тәрбиелік мағынасына ие [6].

Табиғи құбылыстардың сұлулығынан туындаған жоғары эстетикалық әсерлер, олардың шығармашылық жұмыстарындағы (суреттер, мүсіндік бейнелер және т.б.) қайтадан қалыптасуы эстетикалық талғамдардың дамуына, эмоционалды-ерік-жігер тәжірибелерін арттыруға, психикалық белсенділікті дамытуға, қиялды жаңғыртуға және шығармашылық жадыға ықпал етеді. Көру қабілеті терең зақымдалған балаға, қоршаған әлемде пайда болған құбылыстар мен процестерді таныстыру және түсіндіру, олар үшін өте қуанышты эмоционалдық әсерін тудырады.

Физикалық, химиялық, биологиялық және басқа заңдылықтарды білу ғылымның негіздерін зерттеуге және әлемнің толыққанды бейнесін түсінуге кешенді көзқарасты қажет етеді. Бұл тек ауызша оқыту әдістерімен ғана жұмыс жасау кезінде мүмкін емес. Оқу материалдарын тиімді зерттеу білім беру саласындағы білімнің жаңа мәселелерін тудырады, бұл оқушылардың зерттелген үрдістер мен құбылыстарға белсенді шығармашылық қарым-қатынасын талап етеді. Бұл негізінен балалардың танымдық мүмкіндіктерін дамытуда эргономикалық шарттар мен техникалық құрылғыларды талдауда іске асырылады [5].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Ермаков В.П., Якунин Г.А. *Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- 2 *Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. А.Г. Литвака.* – Л., 1981.
- 3 Ермаков В.Л. *Обучение слепых и слабовидящих школьников.* – М., 1989.
- 4 Земцова М.И. *Учителю о детях с нарушением зрения.* – М., 1973.
- 5 Крылова Н.А. *Методические приемы и способы обучения чтению слабовидящих учащихся подготовительных классов // Совершенствование процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой.* – М., 1986.
- 6 Федяй Г.Ф. *Сравнительная эффективность форм сочетания слова учителя со средствами наглядности на уроках химии в школах для слабовидящих детей // Совершенствование процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой.* – М., 1986.
- 7 Чигринова И.П. *Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих.* – Киев, 1986.
- 8 Наумов М.Н. *Обучение слепых пространственной ориентировке: Учебное пособие.* – М.: ВОС, 1982.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.37

А.А. Тайжан¹, А.Н. Тутова²

¹ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор, sozba14@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, tutova1994@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

СЮЖЕТТІК-РӨЛДІК ОЙЫН АРҚЫЛЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ЭМОЦИОНАЛДЫ ДАМУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада сюжеттік-рөлдік ойын арқылы мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларды эмоционалды дамытудың маңыздылығы мен теориялық негіздері талданған. Сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы оқу, әуен тыңдау, қимыл-қозғалыстарға жүгіну, зананауи компьютерлік технологияларды қолдану есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды эмоционалдық тұрғыда дамытудың маңызды құралдары болып табылады. Зерттеушілер тарапы көрсеткендей, сюжеттік-рөлдік ойын есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды қарым-қатынас дағдыларын шығаруға және маңызды әлеуметтік рөлдерді меңгерулеріне өз ықпалын тигізеді екен. Балаларды адамгершілікке тәрбиелеу барысында әлеуметтік эталлон ретінде зерттеушілер тарапынан эмоция үлкен рөлді атқарады, себебі, ол қоғамда қабылданған нормаға және әрекет ережелеріне деген күнделікті эмоционалдық қарым-қатынас ретінде түсіндіріледі. Әлеуметтік эмоцияларды қалыптастыру, яғни жоғарғы сезім мен аландаушылықтарды сезіне алу, адамгершілік, эстетикалық және этикалық нормаларды меңгеру мен қолданумен тығыз байланысты болып, эмоционалды реакциялармен, әлеуметтік ықпал ету барысындағы бағалаушылық категорияларымен жүреді.

Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович сияқты ғалымдар іс-әрекеттің барлық компоненттері эмоцияның туындауы мен дамуында бірдей рөлді атқара бермейтіндігін атап өткен. Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери сияқты ғалымдардың зерттеу нәтижелері балалардағы есту қабілетінің зақымдалуы балалардың эмоционалды дамуын айтарлықтай тежейтіндігін көрсетті.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды эмоционалды дамытудың өзекті мәселелері тәжірибелік қажеттілік бола отырып, оны шешудің нәтижелі құралдары мен әдістерін таңдаудың қажеттілігіне негізделеді. Бұл мәселелер Л.С. Выготский, Б.Д. Корсунская, О.И. Кукушкина, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, В.Нетшака, Н.А. Рау, Е.З. Яхнина т.б. ғалымдардың жұмыстарында көрініс тапқан.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, эмоционалды даму, эмоция

А.А. Тайжан¹, А.Н. Тутова²

¹научный руководитель, доктор мед.наук, профессор,
КазНПУ имени Абая, sozba14@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 6М010500 – Дефектология,
КазНПУ имени Абая, tutova1994@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ЗНАЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В данной статье анализируются теоретические основы использования сюжетно-ролевых игр для детей с нарушением слуха дошкольного возраста. Основными элементами при использовании сюжетно-ролевых игр для детей с нарушением слуха дошкольного возраста являются чтение во время игры, выбор мелодии, использование активных движений, использование современных компьютерных технологий. Как утверждают исследователи, использование сюжетно-ролевых игр для детей с нарушением слуха положительно влияет на эмоциональную связь, а также на освоение важных социальных ролей.

При воспитании детей к морали важнейшую роль играет эмоция, поскольку нормы, принятые в обществе, а также этика поведения основываются в повседневной коммуникации: формирование социальных эмоций тесно связано с чувством и умением переживать; при оценке весьма важны мораль, эстетика и этика, эмоциональная реакция, социальная связь.

Ученые Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович утверждали, что компоненты при движении, возникновении и развитии не могут сыграть одинаковую роль. Такие ученые, как Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери утверждали, что дети с нарушением слуха плохо развиваются в эмоциональном плане.

Для эмоционального развития детей с нарушением слуха необходимо тщательное исследование, а для этого, в свою очередь, надо знать о способах и об инструментах исследования. Эти исследования подробно рассматриваются в трудах Л.С. Выготского, Б.Д. Корсунской, О.И. Кукушкиной, Н.Г. Морозовой, М.И. Никитиной, В.Нетшак, Н.А. Рау, Е.З. Яхниной и т.д.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, эмоциональное развитие, эмоция

Aisulu Tayzhan¹, Aigerim Tutova²

¹scientific supervisor, doctor of medical sciences, professor, sozba14@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

²a 2st year master student, major in 6M010500 – Defectology, tutova1994@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF USING ROLEGAMES WITH PLOT FOR PRE-SCHOOL AGE CHILDREN'S EMOTIONAL DEVELOPMENT

Abstract

There are theoretical elements of rolegames with a plot for hearing-impaired children of pre-school age are given and analysed in this article. The basic elements when rolegames with a plot which using for hearing-impaired children of pre-school age is reading during the games, choosing of melody, active movements, using of modern technology. As researches affirm, the using of rolegames with the plot for hearing-impaired children has positive influence on emotional connection and on mastering of important social roles. When moral bringing up of children, as researches affirm, the most important role to play is emotion since norms and ethical conduct which are socially accepted are basing on everyday communication. An emotional reaction plays an important role to form a social emotion which is closely connected to feelings and also skill of living through, moral, ethics, esthetics, mastering in assessing.

Scientists L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhetc, A.N. Leontiev, Y.Z. Neverovich affirmed that components of movements, emergence and development cannot play the same role. Such scientists as E.I. Esenina, B.D. Korsunskaya, N.M. Lagovsky, N.G. Morozova, L.P. Noskova, V.G. Tetschaka, V.E. Flery affirmed that hearing-impaired children's development in emotional area is weak.

Hearing-impaired children are needed close examination for emotional development. It is important to know about the ways and tools of examinations. Such kind of researches are considered in works of scientists: L.S. Vygotsky, B.D. Korsunskaya, O.E. Kukushkina, N.G. Morozova, M.E. Nikitina, V.Netshaka, N.A. Rau, E.Z. Yakhnina etc.

Keywords: hearing-impaired children, emotional connection, emotion

Мектеп жасына дейінгі кезең – балалар тарапынан ересектермен қарым-қатынас пен іс-әрекет барысында іс-әрекет нормалары мен ережелерін қарқынды меңгере бастап, нәтижесінде әлеуметтік тәжірибесі жинақталып, жағымды немесе жағымсыз толғаныстары туындап, әрекет пен іс-әрекетінің қарапайым әлеуметтік мотивтері қалыптаса бастайтын кезең болып саналады. Осы кезеңде сонымен қатар балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынас формалары мен күрделі іс-әрекет түрлері де қалыптаса бастап, баланың эмоционалды сферасында күрделі, терең өзгерістер де байқала бастайды. Адам баласының эмоционалды жағдайын дұрыс түсіну адекватты тұлға аралық қарым-қатынастарды қалыптастыру үшін өте маңызды, себебі, өзіндік жеке эмоциясын меңгере отырып, оларды реттеп, өзгелерге ықпал ету де маңызды. Сезім мен эмоцияларды түсіну көркем әдебиеттер мен көркем фильмдерді, театрлық қойылымдарды жақсы түсінуге ықпал етіп, ең алдымен балалардың сезім әлемі туралы білімдерін кеңейтеді.

Балаларды адамгершілікке тәрбиелеу барысында әлеуметтік эталлон ретінде зерттеушілер тарапынан эмоция үлкен рөлді атқарады, себебі, ол қоғамда қабылданған нормаға және әрекет ережелеріне деген күнделікті эмоционалды қарым-қатынас ретінде түсіндіріледі.

Әлеуметтік эмоцияларды қалыптастыру, яғни жоғарғы сезім мен алаңдаушылықтарды сезіне алу, адамгершілік, эстетикалық және этикалық нормаларды меңгеру мен қолданумен тығыз байланысты болып, эмоционалды реакциялармен, әлеуметтік ықпал ету барысындағы бағалаушылық категорияларымен жүреді.

А.В. Запорожец балалардың эмоционалды сферасының дамуы және оны тәрбиелеу және осы негіздегі оның сезімдері алдыңғы қатардағы міндеттердің бірі бола отырып, сонымен қатар оның «ақыл ой тәрбесін тәрбиелеуден де маңызды» деп атап өткен. А.В. Запорожецтің зерттеулері эмоционалды үрдістердің дамуы бір жағынан эмоционалды толқуларға өтуімен, ал екінші жағынан тұлғаның мотивациялық және мағыналық сферасының дамуымен байланысты болады екен. Балалар тарапынан әлеуметтік нормалар мен талаптарды меңгерудің басты ерекшеліктері болып іс-әрекет мақаттарының мотивтерге айналуы бола отырып, баланың эмоционалды сферасындағы өзгерістер де осыған байланысты болып келеді. Эмоция дамуының сапалы динамикасының механизмі әлеуметтік негізделген эмоцияның іс-әрекетпен негізделуіне байланысты. Бірақ Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович сияқты ғалымдар іс-әрекеттің барлық компоненттері эмоцияның туындауы мен дамуында бірдей рөлді атқара бермейтіндігін атап өткен. Әсіресе, атқарылатын іс-әрекеттің мақсаттары мен міндеттері маңызды орынды алып, ал орындалатын іс-әрекеттердің тәсілдері тек жанама рөлді атқарады.

Балалардың өз жолдастарымен және ересектермен қарым-қатынас пен бірлескен іс-әрекет құрылымы мен мазмұны бойынша күрделенген үрдіс барысында белсенді формада балаларда эмоционалды толқулар мен әлеуметтік мотивтерге бағытталған көріністер байқала бастайды. Бұл кездегі ересек адамның рөлі баланың өмір тәжірибесіне сүйене отырып, сөзбен түсіндіру арқылы мотив пен іс-әрекеттің өзара байланысын түсінуге көмектесу. Бұл балаға іс-әрекеттен бұрын оның әлеуметтік маңыздылығын алдын ала түсініп, оған эмоционалды тұрғыда дайын болуға көмектесіп, өз кезегінде балада қалыптасып жатқан қарапайым іс-әрекет мотивтерін өзектендіруге әкеліп, оның іс-әрекет динамикасы мен жалпы бағыттылыққа ықпалын күшейте түседі.

Бұндай эмоционалды өзгерістер негізінде Л.С. Выготскийдің аффектінің іс-әрекет басында және аяғында жылжуы мен мектеп жасына дейінгі балаларда ерекше «эмоционалды қиялдардың» пайда болуы жатып, ол танымдық және аффективті үрдістердің үйлесімділігін қамтиды.

Дамуында ауытқушылықтары бар балалардың есеюі барысында Л.С. Выготский көрсеткендей, басты қиыншылықтар жоғарғы психикалық функциялар аймағындағы қарым-қатынас дағдыларын, іс-әрекеттің мәдени әдіс-тәсілдерін меңгеруде туындап, шынайы психофизиологиялық функциялардың шынайы мәдени жалғасы болып табылады. Органикалық жетіспеушілік «іс-әрекеттің әлеуметтік қалыптастығы» түрінде болады. Естімеушілік баланың мәдени дамуы үшін ең ауыр кедергілердің бірі болып табылады. Осыдан шыға отырып, арнайы білім берудің басты міндеті ретінде Л.С. Выготский «баланың қоршаған әлеммен және өзін қоршаған адамдарымен қарым-қатынастағы сенсорлық жетіспеушіліктің минимизациясы» ретінде көрген. Нәтижесінде ол баланың әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне ықпал етеді.

Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери сияқты ғалымдардың зерттеу нәтижелері балалардағы есту қабілетінің зақымдалуы балалардың эмоциональды дамуын айтарлықтай тежейтіндігін көрсетті. Есту қабілетінен ерте айрылған балалар қалыпты еститін балалармен салыстырғанда өзгеше жағдайда болады екен. Й.Лангмейер, З.Матейчек дыбыстық тітіркендіргіштердің жетіспеушіліктері балаларды сенсорлы оқшаулық жағдайына әкеліп, және эмоционалды тұрғыда оның әлемін кедейлендіреді. Естімейтін балалардың эмоциональды дамуы балаларға келесідегідей факторлар бойынша ықпал етеді екен: ата-аналарының қатынасы, әлеуметтік ортамен толыққанды қатынастың болмауы, негізгі әлеуметтік қажеттіліктерді толық қанағаттандыра алмауы, сонымен қатар балалардың интернат типіндегі оқшау мекемеде білім алуы. Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балаларда қоршаған ортадағы адамдардың бет келбеті мен ым-ишарасына назар аударуы ерте қалыптасатындығына қарамастан, олардың эмоционалды дамуы өзіндік ерекшеліктерге ие болып келеді. Сонымен қатар оларда адамгершілік сезімдері мен түсініктерін қалыптастыру бойынша қиындықтар туындайды.

Естімейтін балаларда сәби кезден бастап-ақ шынайы қарым-қатынастың жетіспеушілігі салдарынан жандану кешені дамуының да тежеуілдеуі байқалады. Өсе келе өмірінің екінші жарты жылдығында ересектер тарапынан сөйлеу тілдік ықпалдың болмауынан артта қалушылықтар артып, сөздік коммуникацияның дамуына да кері ықпал етеді. Е.И. Исенина атап көрсеткендей, осы әрекеттердің дамуында маңызды рөлді атқарып, ересектер тарапынан сөйлеу тілін қабылдаудың мүмкін еместігі қалыпты балалармен салыстырғанда естімейтін балаларда осы жайттардың кейін қалыптасуына әкеледі. Сонымен қатар сөздік коммуникация құралы ретіндегі ым-ишараның қалыптасуында да артта қалушылықтар пайда болады. Осының салдарынан аталмыш кезеңде коммуникация айқын ситуативті сипатқа ие болып, өз кезегінде диалог тақырыбының шектеулігі мен мазмұнының кедейлігін көрсетеді. Осылайша, сәби және ерте жас кезеңіндегі ересектердің сөйлеу тілін қабылдаудың мүмкін еместігі баланың эмоциональды дамуына ықпал етеді.

Бірақ қоршаған адамдармен қарым-қатынастың коммуникативті және эмоционалды кедейлігі баланың анасымен тығыз физикалық байланысын бәсеңдетуі мүмкін себебі, тері сезімталдығының арқасында қабылданатын сезімдер қалыпты еститін балалардікіндей дауысты естіп қабылдау арқылы жүреді. Ақпаратты жеткізудің қосымша мүмкіндіктері айқын мимика, пантомимика, шынайы ым-ишараларда болады.

Сонымен қоса, В.Петшак (1991) атап көрсеткендей, есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды дамуының міндетті жағдайы болып, бала мен ересек адамның үздіксіз эмоционалды қарым-қатынасы болып саналады. Күрделі сезімдер мен эмоцияларды дамыту жұмыстары бойынша ұсыныстарда ол есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналары өздерінің балаға деген эмоционалды қатынасын айқын жеткізіп, тек күлкі немесе айқын пайымдаулармен ғана емес, сонымен қатар іс-әрекеттермен де білдіре білуі керек (құшақтап, басынан сипап, өзінің құшағына қысып т.б.). бұнда бала тарапынан анасының баланың қандай іс-әрекетіне қанағаттанбайтындығын және оның себебін түсінуі керек (Б.Д. Корсунская, В.Петшак). Ерте жастағы және мектеп алды жасындағы балаларда біріккен іс-әрекеттен, және жаңа нәрсені танып білуден қуанышты сезінуі, этикалық және эстетикалық бағалауларға байланысты алаңдаушылықтарын қалыптастыруды бастау маңызды.

Естімейтін ата-аналары бар балалар ым-ишаралық сөйлеу тілін айтарлықтай меңгеріп, эмоциялық жағдайларды білдіретін ым-ишарамен сүйемелденген белгілерді оңай тауып, басым бөлігі сол эмоцияларды сөзбен белгілеген. Сонымен, естімейтін ата-аналармен қарым-қатынас көптеген эмоционалды жағдайлардың ым-ишаралық белгілерімен бұрынырақ танысуға мүмкіндік беріп, дегенмен қалыпты еститін балалармен салыстырғанда көрсеткіштердің төмендігі байқалған.

Эмоция, сезім, эмпатияның дамуы барысында тұлғааралық қарым-қатынасты қалыптастыру өзге адамдардың эмоциясы мен сезімдерін түсінуге де байланысты. Кішкентай естімейтін балаларда жолдастарының қалауларын, толғаныстырын түсінуі қиындатылып, бұл ойын әрекеті мен сөздік қарым-қатынастың шектеулігімен байланысты.

Кіші және орта мектеп жасындағы естімейтін балалар әлеуметтік қатынасқа талпынып, өздері тарапынан түсінікті болуы үшін жиі жағдайда сырттай өз эмоцияларын білдіреді (қуаныш т.б.). Өз кезегінде көтеріңкі сыртқы экспрессия мектеп жасына дейінгі жас кезеңінің негізгі тенденциясының дамуын тежеуілдетіп, қалыпты еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балаларда өз сезімдерін реттеу қабілеті және оларды бағалап, жеңе алу қабілеттері кеш қалыптаса бастайды. Естімейтін балалар ересектер тарапынан өздеріне берілген сынға реакциясын айқын байқатып, яғни мақтаған жағдайда – қатты қуанса, ал ескерткен жағдайда көңіл күйін түсіреді. Көп жағдайда балалар

педагогтар тарапынан берілген сын мен ескертудің себебін түсінбей, сондықтан да терең ренжігіштік жағдайына душар болады.

Сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың эмпатия мен сезімдерді түсінуін дамыту мәселесіне үлкен назар аудартылады. Мектеп жасына дейінгі балаларға қатысты мәселелер Б.Д. Корсункаяның (1969, 1979) қарастырылып, заттық-практикалық және ойын иәрекеті үрдісінде эмоция мен сезімдерді шақыруға басты назар аудартады.

5-6 жастағы есту қабілеті зақымдалған (естімейтін балалар) өз әрекеттерінің нәтижелерін ұсынып, өзге адамның позициясына тұра алмайды. Ұнатқан баланы құшақтау, басынан сипауға талпынулары байқалғанымен, бірақ бұл сезімдер жауаптық әрекетке ие болмай, кедергі ретінде қарастырылады. (Н.Г. Морозова, 1985). В.Петшак (1985 ж.) атап көрсеткендей, эмоция мен күрделі сезімдердің дамуы үшін балаларды тапсырмаларды әрқайсысы өздері орындайтын, бірақ жалпы міндеттерді бірге шешуді қамтамасыз ететін ұжымдық іс-әрекетке жұмылдыру керек.

Әдебиет сабақтарындағы нашар еститін ересек және орта сынып оқушыларының адамгершілік және эмоционалды тәрбиесі туралы айта отырып, М.И. Никитина (1979) оқушыларда эмоционалды қабылдаушылықты, қайғыға ортақтасу, автор мен оның кейіпкерлерінің сезімдерін түсінуі сонымен қатар ашық дәлелдеу пайымдауы негізінде өз сезімдерін жеткізе білу қажеттіліктерін көрсеткен. М.М. Нудельман (1979) жүргізген эмпатияны зерттеу нәтижелері естімейтін балаларда өзге адамдардың алаңдаушылықтарын түсіне алуы қалыпты балалармен салыстырғанда кеш дамитындығын көрсетті және ол балалардың елестерінің даму ерекшеліктерімен де байланысты екендігін көрсетті.

Елес белгілі бір дәрежеде өз әрекеті мен іс-әрекетін жоспарлау қабілетін қалыптастыруды анықтап, баланың қоршаған ортаға бейімделуін жеңілдетіп, қалыпты еститін балалардың ортасына бейімделуіне ықпал етеді. (М.М. Нудельман, 1971; Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина, 2000). Жаңа образдардың туындауына қоршаған орта туралы түсініктерінің жетіспеушіліктері мен сөйлеу тілі дамуы сияқты екіншілік кемістік те ықпал етіп, өз кезегінде ол балалар тарапынан сөздердің жалпылама мағыналарын меңгеруді, сөздерді түсінуі мен түсініктер жүйесін меңгеруде көрініс тауып отырады (Р.М. Боскис, А.П. Розова, А.Г. Зикеев, Ж.И. Шиф т.б.).

В.Петшактың зерттеу жұмыстары тек жеке жағдайларда ғана сәйкес сезімдермен үйлесетін адамгершілік әрекеттерінің элементтері анықталғандығын көрсетті. Кей жағдайда есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларда өзге адамдарға деген айқын қатынастар мен күрделі сезімдер байқалған: аяушылық, жұмсақтық, ренжігіштік пен қызғаныштық т.б. эмоционалды қатынаспен үйлесетін айқын адамгершілік тұрғыда бағалау есту қабілеті зақымдалған балаларда қалыпты балалармен салыстырғанда үш есе жиі байқалған (В.Петшак, 1991).

Сонымен, есту қабілетінің бұзылысы тек қана сөйлеу тілі мен танымдық әрекетті ғана емес, сонымен қатар қарым-қатынасты, іс-әрекетті, тұлғалықты негіздеп ол қоршаған әлеуметтік ортамен өзара байланыс жағдайында ғана қалыптасып, баланы білім беру мекемесінде оқыту мен тәрбиелеу және отбасы жағдайында оқыту мен тәрбиелеу үрдістерінің мазмұны мен ұйымдастырылуын қамтиды. Есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды адамгершілік дамуының бағыттары қалыпты балалардың дамуында байқалатын бағыт тәрізді. Бірақ сөйлеу тілінің және сөздік логикалық ойлау қабілетінің кеш дамуына орай себеп-салдарлық байланыстарды жеткіліксіз дәрежеде түсінуі байқалып, ол әрекет мотивтерін, адамдар арасындағы күрделі моральдық қатынастарды толыққанды түсінбеуімен сипатталады.

Қарым-қатынастың шектеулігі мен есту қабілеті зақымдалған балалардың оқшаулануы, қоршаған адамдардың қалаулары мен тілектерін түсінбеушіліктері ертегілер мен ертегі мәтіндері арқылы адамгершілік және эмоционалды нормаларды түсінуінің жетіспеушіліктері сонымен қатар балалардың әлеуметтік өмір туралы түсініктерінің жеткіліксіздігі балалардың түсініктерін қалыптастырып, елестерін дамытып, эмоционалды қабылдаушылығын арнайы дамытуды талап етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды эмоционалды дамытудың өзекті мәселелері тәжірибелік қажеттілік бола отырып, оны шешудің нәтижелі құралдары мен әдістерін тандаудың қажеттілігіне негізделеді. Бұл мәселелер Л.С. Выготский, Б.Д. Корсункая, О.И. Кукушкина, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, В.Петшак, Н.А. Рау, Е.З. Яхнина т.б. ғалымдардың жұмыстарында көрініс тапқан. Есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды дамуының басты негізі ересектермен өзара қарым-қатынас пен өзара іс-әрекет болып саналады. Ересектердің мектеп алды және кіші мектеп жасына дейінгі жастағы балалармен өзара әрекеттесуінің басты жағдайы эмоционалды комфортты туындату, ересек адамдарға деген қызығушылықтарын дамыту, олармен біріккен іс-әрекетке қызығушылықтарын ояту болып саналады. Кейін ересек адамдарға амандаса жымып, сөйлеп тұрған

адамның бет келбетіне қарап, қарым-қатынас үшін ара-қашықтықты ұстанып, сөйлеушінің әңгімесін соңына дейін тыңдап, түрлі жағдайларда өзара әрекет етудегі сөйлеу тілдік іс-әрекет дағдаларын қалыптастыру керек. Зерттеушілер есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік дамуы көп жағдайда балалар есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеу бағдарламалары мен тәжірибелері балаларды түрлі ойын әрекеттеріне қосу көптеген түзетушілік-дамытушылық міндеттерді шешуге көмектесіп, балалардың сөйлеу тілі мен естіп қабылдауын, моторикасын, сенсорлық және танымдық сферасын, психикалық үрдістері мен тұлғалық тұрғыда дамуына ықпал етеді екен.

Ойынды дамытудың заңдылықтары мен мүмкіндіктері, сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық дамуындағы олардың рөлі Г.Л. Выгодскаяның жұмыстарында қарастырылып, ол балаларды ойынға арнайы оқыту мен үйретудің маңыздылығын атап өткен. Бұл жұмыстың күрделілігі, біріншіден аталмыш жұмыс шектеулі сөйлеу тілдік қарым-қатынас жағдайында іске асырылса, екіншіден тек қана ойын әрекетінің қыптасуын ғана болжап қоймай, сонымен қатар баланың тәжірибесін молайту, сөйлеу тілдік қарым-қатынасы мен елестерін дамытуды да болжайды екен. Ойын барысында сонымен қоса, затты орналастыру қабілеті қалыптасып, бала сөздің белгілік функциясын меңгеріп, сөйлеу тілдік және ойлау қабілетінің дамуына ықпал етеді.

Сюжеттік-рөлдік ойын іс-әрекетін даярлау мен ұйымдастыруда тәрбиешіге бірқатар талаптар жүктеледі. Ол ойынның заңдылықтарын біліп қана қоймай, сонымен қатар балалардың мүмкіндіктері мен қызығушылықтарында есепке алуы керек. Бастысы тәрбиеші тарапынан ұйымдастырылатын ойын әрекеті эмоционалды тұрғыда болып, балалардың өз еркімен еш мәжбүрлеусіз ойынға жұмылуына ықпал етуі керек.

Г.Л. Выгодская, D.J. Higginbotham, B.Schimer сияқты ғалымдардың зерттеу жұмыстары есту қабілеті зақымдалған балаларды сюжеттік-рөлдік ойынға арнайы оқыту олардың мінез бітімдерін өзгертетіндігін көрсеткен. Заттық әрекеттерді қарапайым көшіруден мектеп жасына дейінгі балалар адамдардың сезімдерін, өзара қатынастарын жеткізуге өтіп, ақырындап сөздік қоры байытылып, ойынды жоспарлау мен ұйымдастыруда және ойын әрекеттерін реттеудегі сөйлеу тілінің рөлі арта бастайды. Б.Д. Корсунская атап көрсеткендей, сюжеттік материал негізіндегі педагогтың міндеті балалардың бойында сюжеттік материалдар арқылы жақсы және жаман, нені болады нені жасауға болмайды деген сияқты түсініктерін қалыптастырып, балаларға эмоционалды дамыту үшін маңызды болып келетін мейірімділік, адалдық т.б. түсініктерді саналы түсіне білуге үйрете отырып, балаларға достықтың қуанышын аша білу және оған кімдер мұқтаж екендігін және дос болудың қандай жақы екендігін түсіндіре білу міндеті тұрады.

Әлеуметтік әрекеттердің нормаларын қалыптастыруға сюжеттік-рөлдік ойындағы бейнелерді толық түсінуі, жалпы ойынның мағынасын түсінуі өте маңызды болып келеді. Жалпы осы сабақ жүйесінде балаларға эмоционалды қатынастарды білдіретін жалпылама сөздерді түсіндіру өте маңызды, себебі дәл осы түсініктер балаларға дұрыс түсіндірілмесе қате пайымдауларға бейім болып келеді. Сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы педагогтың әңгімесі мәнерлі, эмоционалды болып, балалардың толғаныстарын туындатып, оларға әрекеттердің логикасын, бөлек жағдайда көріністердің себеп-салдарлық байланыстарын түсіне білуге көмектесуі керек. Айқын мақсатқа жету үшін шынайы заттарды, ойыншықтарды, суреттерді қолдануға болады, ол өз кезегінде эмоционалдылық тұрғысынан сюжеттік-рөлдік ойынды байыта түсіп, оның шығармашылығының кемшіліктерінің орнын басуға көмектеседі. Сонымен, сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы оқу, әуен тыңдау, қимыл-қозғалыстарға жүгіну, зананауи компьютерлік технологияларды қолдану есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды эмоционалды тұрғыда дамытудың маңызды құралдары болып табылады деп айтуға толық негіз бар.

Сонымен қатар психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау барысы балалардың әлеуметтік дамуы мен өзін-өзі жетілдіруі жолындағы басқа да маңызды ойын функцияларын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді: эмоциогенді, диагностикалық, релаксациялық, орын басушылық, коммуникативті, әлеуметтік мәдени, терапевтік т.б.

Сюжеттік-рөлдік ойынның заманауи білім беру саласы алдында тұрған бірқатар міндеттерді шешудегі рөлі де ерекше. Бұл алдымен ойын әрекетінің балалар үшін жетекші әрекет түрі бола отырып, балалар үшін алған білімдері мен дағдыларын өзара өңдеуіне де байланысты. Ойын мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде маңызды бола отырып, балалардың ойлау қабілеті мен елесінің дамуына, эмоционалды тұрғыда дамуы мен қарым-қатынас қажеттіліктерін іске асыруда маңызды бола отырып, тіпті оның психикасының дамуына да зор ықпалын тигізеді.

Сюжеттік-рөлдік ойын іс-әрекеті мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің барлық жақтарымен байланысты бола отырып, балалардың ұжымдағы жақсы психологиялық климатын туындатуға мүмкіндік беріп, тұлғалық кешендерін жеңуге және өз бетінше әрекет етуі, қалаушылығы мен коммуникативті қарым-қатынасын қалыптастыруға ықпалы етеді.

Сюжеттік-рөлдік ойынның дамытушылық мағынасы балалардың жан-жақты даму мүмкіндіктерін іске асыруда ғана емес, сонымен қатар олардың қызығушылықтарын кеңейтіп, келесі бастапқы іс-әрекет мотивтерінің туындауына жол ашып, ол балалардың мектепке психологиялық дайындығын қалыптастыруда да маңызды. Ойын іс-әрекеті барысында қол жеткізілген психикалық даму прогресі балалардың сабақ барысындағы мүмкіндіктерін кеңейтуге ықпал етіп, қатарластыр мен ересектер ортасындағы шынайы адамгершілік-этикалық позициясын жетілдіруге мүмкіндік береді.

Сонымен зерттеу жұмысын теориялық тұрғыда талдау барысы балаларды оқыту мен тәрбиелеу барысында өзара байланысты және өзара тәуелді адамгершілік және эмоционалды даму үрдісі іске асырылатындығын көрсетті. Мектеп жасына дейінгі жас іс-әрекет нормалар мен ережелерін қарқынды меңгеру мен эмоционалды және әлеуметтік нормаларды жинақтаудың маңызды кезеңі болып саналады. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі кезеңде ересектер тарапына жүргізілетін жұмыс та маңызды болып табылады. Балалардың эмоционалды тұрғыда дамуында балаларды ересектермен біріккен іс-әрекетке жұмылдыру маңызды мақсаттарға қол жеткізу үшін қоғамда қабылданған нормалар мен іс-әрекет ережелерін бірге бөлісе өткеруге, сезінуге мүмкіндік береді.

Есту қабілетінің зақымдалуы балаларды сенсорлық тұрғыда оқшаулап, оның әлемін эмоционалды тұрғыда біріктіріп, балаларда адамгершілік пен сезімдік түсініктерінің қалыптасуында қиыншылықтар туындатып, іс-әрекет нормаларын меңгеруді де тежелтіп, балалардың отбасындағы және білім беру мекемелеріндегі эмоционалды тұрғыда даму үрдісін қиындатады. Сондықтан есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды арнайы әдістер мен тәсілдер арқылы эмоционалды тұрғыда тәрбиелеудің маңызды құралдарының бірі ретінде сюжеттік-рөлдік ойынды алуға болады. Есту қабілетізақымдалған балалар тарапынан кейіпкерлердің эмоционалды әлеміне толық енуіне оқыған мәтіннің мән мағынасына енуі де зор ықпал етеді. Сюжеттік-рөлдік ойындар театрланған ойын ретінде балалардың сөйлеу тілінің, қимыл-қозғалысының, эмоционалды сферасы мен танымдық іс-әрекеті мен шығармашылық іс-әрекеттерінің дамуына үлкен ықпалын тигізеді. Ойын барысында қол жеткізілген психикалық дамудың прогресі қатарластары мен ересектер ортасында шынайы эмоционалды позицияны жетілдіруде маңызды болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Бардышевская М.К. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей // Дефектология. – 2006. – №1. – С.6-20.

2 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

3 Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка.

4 Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1978. – С.32-36.

5 Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.

6 Инна Королева. Учусь слушать и говорить играя. Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушением слуха и речи.

УДК 376.3.018.42
МРНТИ: 14.29.27

Л.В. Таболина¹

¹Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация

Статья посвящена проблеме мотивации учебной деятельности у школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Излагаются теоретические основы мотивации как внутреннего условия активности субъекта деятельности. В статье приведены методика и результаты исследования мотивации учащихся VI-VIII классов с легкой интеллектуальной недостаточностью. С помощью анкетирования изучались особенности формирования учебной мотивации у школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Ставилась задача определить преобладающий тип мотивации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, с учетом которого происходит включение детей в учебную деятельность: общественной, личностной и познавательной мотивации.

С целью усиления мотивационного эффекта при организации учебного процесса в статье даны рекомендации по созданию условий, усиливающих мотивационный компонент учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью, учебная деятельность, активность, деятельность

Л.В. Таболина¹

¹Беларуссия Республикасы Білім беру Министрлігінің «Ұлттық білім беру институты»
ғылыми-әдістемелік мекемесі, Минск қаласы

ЖЕҢІЛ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТТЕРІНЕ МОТИВАЦИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақала жеңіл зияты зақымдалған оқушылардың оқу іс-әрекеттеріне мотивациясын қалыптастыру мәселелеріне арналады. Мотивацияның теориялық негіздері іс-әрекет субъектісінің күйі ретінде көрсетіледі. Мақалада зияты жеңіл зақымдалған VI-VIII сынып оқушыларының мотивацияны зерттеу нәтижелері мен әдістемелері қарастырылған. Сауалнама арқылы зияты жеңіл зақымдалған оқушыларға оқу мотивациясын қалыптастыру ерекшеліктері анықталды. Одан әрі оқушылардың білім беру қызметіне қосылуы, қоғамдық, жеке және когнитивті ынталандыруды есепке алу, интеллектуалдық жетіспеушілікпен студенттердің басым мотивациясын анықтау міндеті қойылды.

Мақалада оқу үрдісін ұйымдастыруда мотивациялық әсерді күшейту мақсатында білім беру қызметінің мотивациялық компонентін жетілдіруге жағдай жасайтын ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: мотивация, зияты жеңіл зақымдалған оқушылар, оқу іс-әрекеті, белсенділік, іс-әрекет

L.V. Tabolina¹

¹Scientific and methodological institution "National Institute of education"
of the Ministry of education of the Republic of Belarus, Minsk

PROBLEMS OF FORMATION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article is devoted to the problem of motivation of educational activity in students with mild intellectual disabilities. Theoretical bases of motivation as an internal condition of activity of the subject of activity are stated. The article presents the methodology and results of the study of motivation of VI-VIII grade students with mild intellectual disabilities. With the help of questionnaires, the peculiarities of formation of educational motivation in schoolchildren with mild intellectual insufficiency were studied.

The task was to determine the predominant type of motivation of students with intellectual disabilities, taking into account the inclusion of children in educational activities: social, personal and cognitive motivation. With the aim of strengthening the motivational effect in the organization of educational process the article provides recommendations on creating conditions that enhance the motivational component of educational activities.

Keywords: motivation, students with mild intellectual disability, educational activity, activity

Проблема повышения мотивации учебной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью является наиболее актуальной в современной образовательной практике. Повышение результативности коррекционного обучения школьников возможно лишь при условии их перевода на позицию субъектов активного взаимодействия в процессе учебной деятельности. Любая деятельность начинается с осознания ее необходимости, значимости. Важным компонентом учебной деятельности является осознание потребности, внутреннего побуждения к деятельности. Этот момент представляет собой присвоение субъектом самой деятельности, освоение ее на определенном уровне развития. Тогда человек начинает воспринимать себя как инициатора собственной деятельности, для осуществления которой требуется проявление его активности. Многие авторы считают, что мотив есть источник активности [3, 6, 7]. Активность возникает при условии наличия мотива. Таким образом, мотивы представляют собой внутреннее условие активности, психологическое побуждение к деятельности [10, 12]. Личностные, общественные и познавательные мотивы являются качественными условиями учебной мотивации.

Мотивация предполагает ответ на вопрос, ради чего, в чьих интересах осуществляется учебная деятельность. Отсутствие активности приводит к недоразвитию как психических процессов и функций, так и личностных черт: старательности, усидчивости, умения преодолевать препятствия. Источниками активности выступают потребности, которые находят свое выражение в мотивах. Можно сделать вывод, что любая деятельность начинается с потребности, но ее направление определяет мотив как непосредственный побудитель к деятельности. Многочисленные исследования показывают, что интерес школьников к учебе ослабевает с переходом из начального звена в среднее. Вместе с тем, поскольку «обучение ведет развитие» [2], основным способом коррекции и компенсации нарушений развития является именно целенаправленное коррекционное обучение. Поэтому крайне важно сохранить и поддерживать у детей достаточно высокий уровень мотивации.

Активность может являться одновременно условием и результатом обучения, определяет учебную мотивацию как «одно из новообразований психического развития детей, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности» [6]. Особенности складывающейся мотивации определяются структурой и содержанием этой деятельности. Таким образом, можно заметить, что мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности. Становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Изменяя ее формы и содержание, можно влиять на учебную деятельность, перестраивая ее.

Нами изучались особенности формирования учебной мотивации у школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Для этого проводилось анкетирование учащихся экспериментальных и контрольных классов. Ставилась задача определить преобладающий тип мотивации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, с учетом которого происходит включение детей в учебную деятельность.

Для изучения преобладающего типа учебной мотивации использовался опросник по методике «Психодиагностическое изучение личности» А.А. Реана [8]. В ходе исследования учащимся предлагалось закончить фразы «Я стараюсь лучше учиться, чтобы...», «Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...», «Если я получаю плохую отметку, не нравится, что...». Предполагаемые варианты ответов имели непосредственное отношение к личностной, общественной либо познавательной мотивации (Приложение 1).

При анализе анкет нами было отмечено, что из 157 учеников только 6 показали разные типы мотивации, отвечая на три вопроса анкеты. Таким образом, большинство учеников (151 человек) показали один и тот же тип мотивации при ответе на все вопросы анкеты. Для 6 учащихся за ведущий тип мотивации принимался тот, на который указывало большинство ответов. В результате полученные данные по каждому вопросу суммировались и вычислялось среднее арифметическое. Получены данные отражены в Таблице 1.

Таблица-1. Учебная мотивация учащихся экспериментальных и контрольных классов (данные представлены в %)

Группа испытуемых	Экспериментальная	Контрольная
Тип мотивации		
Общественная	45,8%	46,2%
Личностная	28,3%	29,1%
Познавательная	25,9%	24,7%

В результате исследования все испытуемые разделились на три группы: с преобладанием общественной, личностной и познавательной мотивации. У 45,8% учащихся экспериментальной и 46,2% учащихся контрольной группы преобладает общественный тип учебной мотивации. Ученики стараются лучше учиться, чтобы их уважали одноклассники, чтобы их класс был самым лучшим. Для учащихся с общественным типом учебной мотивации характерно то, что при получении хорошей отметки им нравится, что будут довольны учителя и родители. Плохая отметка вызывает у данной группы респондентов негативное отношение в связи с тем, что их будут считать плохими учениками. Наличие социальных потребностей у ребенка с интеллектуальной недостаточностью может служить основой для налаживания контактов с окружающими, формирования навыков социального взаимодействия. Сформированные на достаточном уровне навыки общения будут способствовать усвоению и активному воспроизводству социального опыта, т.е. социализации личности ученика, что является конечным результатом специального образования.

Преобладание личностного типа учебной мотивации выявлено у 28,3 % учеников экспериментальной и 29,1% учеников контрольной группы. Свое стремление лучше учиться респонденты мотивировали получением хорошей отметки и в связи с этим, поощрением за успехи. Нежелательность плохой отметки опрошенные связывали с наказанием. Преобладание личностной мотивации у учеников предъявляет к деятельности педагога особые требования. Активность деятельности учеников при данном варианте мотивации может быть вызвана внешним стимулом. В учебной деятельности в качестве стимула выступает отметка, которая может выражаться в баллах либо в виде оценочных суждений. При обучении детей с преобладающей личностной мотивацией отметка может использоваться в качестве внешнего стимула. Не остаются без внимания результаты любой работы учащихся, оценивание происходит как на каждом этапе деятельности, так и по ее окончании. Таким образом, актуальным для данной группы школьников является положение о том, что включение их во взаимодействие осуществляется при условии его личностной значимости, т.е. сначала знания осознаются учеником, а затем принимаются во внутренний план. Учащиеся данной группы часто не могут усвоить содержание, потому что не воспринимают учебную задачу как значимую для себя. Они не продумывают задачу, а запоминают со слов учителя. Педагог, в данном случае, помогает детям уяснить необходимость выполнения задания, а затем определить исходные данные, которые обеспечивают поиск решения.

У 25,9% респондентов экспериментальной группы и 24,7% респондентов контрольной группы прослеживалось преобладание познавательного типа мотивации. Свое старание лучше учиться учащиеся обосновывали тем, что хотят больше знать и уметь. Высокая отметка связывалась с возможностью получить в будущем хорошую профессию. Познавательный тип мотивации является чрезвычайно важным. Как показали результаты исследования, только четверть учащихся определяет критерием значимости учебной деятельности необходимость приобретать определенные умения и навыки, применяемые в будущем для успешной профессионально-трудовой деятельности. Заинтересованность процессом и результатом деятельности у данной группы учащихся вызывается возможностью успешно включиться в дальнейшую общественную жизнь. Сознательное отношение к учению предполагает, прежде всего, наличие у учеников познавательных потребностей. Известно, что в специальной школе познавательные потребности формируются учителем. В старших классах мотивация в обучении проявляется, как правило, на уроках профессионально-трудового обучения и тех общеобразовательных предметов, которые непосредственно используются в профессионально-трудовой подготовке. Это связано с тем, что основная масса учащихся начинает осознавать важность получения профессии для дальнейшей самореализации в обществе.

Таким образом, наше исследование показало, что основным побудителем к учению является внешнее воздействие учителей, воспитателей, родителей и неосознанная привычка подчиняться школьным порядкам. Мотив получения отметки связан у учеников с получением одобрения, похвалы, поощрения и эмоциональной поддержки учителя, который является значимой и авторитетной фигурой для них. Остальные мотивы также имеют достаточную силу в учебной деятельности. Их умелое применение и использование может дать хорошие результаты.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что у школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью наблюдается короткая, нестойкая мотивация деятельности. Они руководствуются ближайшими задачами, возникающими в процессе деятельности. К выполнению поставленной задачи школьники с нарушением интеллекта приступают без должной предварительной ориентировки в ней, без предварительного уточнения ее условий и требований, без активной мыслительной работы над

планом и выбором средств, ведущих к определенной цели. При встрече с препятствиями и трудностями в процессе решения задач эти ученики не стремятся преодолеть их, а уходят от основной цели. Получаемые результаты школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью не соотносят с условиями задачи и не проявляют критического отношения к их предметному, реальному содержанию. Особенностью отношения к учебной деятельности школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью является то, что оно развивается по большей части под воздействием внешних стимулов. Воздействие же внутренних мотивов сильно ограничено, что обусловлено особенностями их психического развития.

Одной из важнейших особенностей учебной мотивации школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью является то, что ее формирование осуществляется под воздействием всей системы психолого-педагогического воздействия через соответствующую организацию деятельности и ее содержания.

С целью усиления мотивационного эффекта при организации учебного процесса мы предлагаем создавать следующие условия:

1. При подготовке к уроку подбираются такие задания и упражнения, содержание которых имеет актуальную и практическую значимость для учащихся. Основу каждого урока составляет практическая деятельность учащихся. В этом случае учебный материал становится более доступным, а его усвоение более успешным. Включение различных видов деятельности способствует возникновению активности и воспитанию самостоятельности, ведет к разнообразию межличностного взаимодействия, вносит положительные изменения в процесс обучения.

2. Организуются различные формы обучения: кроме традиционных уроков проводятся уроки-экскурсии, уроки-путешествия, уроки-праздники, уроки-конкурсы, уроки-соревнования и т.д.

3. Осуществляется чередование индивидуальных, фронтальных, групповых, коллективных форм работы на уроке.

4. Учащиеся привлекаются к оценочной деятельности. Это будет способствовать и формированию у них объективной самооценки.

5. Поощрение познавательной активности учащихся. Ее возникновению способствует занимательное изложение учебного материала.

6. Использование приемов активизации у школьников становления позиции субъекта учебной деятельности: включение в активные виды деятельности, активизация сотрудничества учащихся между собой и с педагогом, создание ситуации выбора партнера для совместной учебной деятельности.

7. Создание положительного эмоционального отношения к учению: общая положительная основа урока; разнообразный привлекательный процесс выполнения заданий; создание ситуаций успеха в учебной деятельности; смена видов работы; отбор учебного материала, отвечающего познавательным потребностям учеников и вызывающих у них положительный эмоциональный отклик; создание условия для возникновения у учащихся эмоций удивления, достижения, новизны, преодоления трудностей.

Таким образом, наиболее эффективное формирование учебной мотивации у школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью обеспечивается благодаря такой коррекционно-развивающей работе, которая направлена на познавательное, социальное и эмоционально-личностное развитие. Коррекционно-развивающая работа способствует появлению у школьников осознанного, действенного отношения к учению, приводит к более глубокому осознанию учебных мотивов.

Список использованной литературы:

- 1 Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. – М.: МГППИ, 2009. – 108 с.
- 2 Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Основы дефектологии. Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1982. – Т.5. – 368 с.
- 3 Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект. Под ред. М.И. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с.
- 4 Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
- 5 Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
- 6 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
- 7 Маркова А.К. Мотивация учения и её воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
- 8 Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. – СПб.-М., 2006. – 255 с.
- 9 Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Том-Пресс, 2009. – 128 с.

- 10 Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – 752 с.
- 11 Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 2007. – 420 с.
- 12 Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 449 с.
- 13 Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
- 14 Шужина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. – М.: Просвещение, 2004. – 210 с.
- 15 Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека: научное издание. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

Приложение 1

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

Мотивация

Инструкция: Вам будет зачитано начало предложений и варианты его окончания. Необходимо записать на лист номер предложения и букву, которая соответствует варианту окончания предложения, который вы выбрали.

1. Я стараюсь лучше учиться, чтобы:

- а) наш класс был лучшим
- б) получить хорошую отметку
- в) я больше знал и умел

2. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится, что:

- а) буду считаться хорошим учеником
- б) меня не будут наказывать
- в) я хорошо знаю учебный материал

3. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится, что:

- а) товарищи будут смеяться
- б) мне не купят что-нибудь
- в) я буду плохо знать учебный материал

Обработка результатов. Варианты ответов «а» обозначают преобладание общественной мотивации, варианты ответов «б» обозначают преобладание личностной мотивации, варианты ответов «в» обозначают преобладание познавательной мотивации.

УДК: 376.4.
МРНТИ: 14.29.23

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Жайғалиева²

¹п.ғ.к., Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университеті,
Алматы қ., Қазақстан

²1 курс магистранты, Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университеті,
Алматы қ., Қазақстан

АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ БЕРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШОЛУ

Аңдатпа

Тәрбие – өсіп келе жатқан ұрпақты өмірге даярлаудың барлық жағын қамтитын күрделі процесс. Оның өзіне тән заңдылығы, қағидасы, ұйымдастыру формалары мен әдістері бар. Адамгершілік тәрбиесінің заңдылығы деп отырғанымыз педагогикалық құбылыстар мен процестердің объективті байланысы.

Тәрбие процесінің қажетті буыны – өзін-өзі тәрбиелеу. Ол адамның өз мінез-құлқына баға беруінен көрінеді. Өзін-өзі тәрбиелеу ісі арнайы ұйымдастырылған тәрбие жұмыстарын жүргізгенде тиімді нәтиже береді. Тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеу тек өзін дамытуға ғана емес, сондай-ақ оны түзетуге де бағытталған.

Бұл мақалада бастауыш мектеп жасындағы оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеуде қазақ халық ертегілеріндегі ұнамды кейіпкерлердің жақсы қасиеттерін балалар бойына сіңіру, ұнамсыз кейіпкерлердің жасаған зұлымдықтарынан аулақ болуға үйретуге сипатталған.

Түйін сөздер: адамгершілік тәрбие, жанрлық ерекшеліктері, дамытушылық функция, функционалдық ерекшеліктері, қайырымдылық, әділдік

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Жайғалиева²

¹к.п.н., доцент, Казахский Государственный Женский Педагогический Университет,
г. Алматы, Казахстан

²магистрант 1 курса, Казахский Государственный Женский Педагогический Университет,
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР КАЗАХСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК КАК ИНСТРУМЕНТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются основные признаки, параметры, уровни и классификация задержки психического развития. Задержка психического развития представляет собой обратимые нарушения интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, сопровождающиеся специфическими трудностями в обучении. Число лиц с задержкой психического развития достигло высокого уровня. ЗПР является в большей степени психолого-педагогической категорией. В данной работе мы сделали попытку систематизации информации по использованию игры с детьми с задержкой психического развития в коррекционно-педагогическом процессе. Приведены примеры из практики, а также методические рекомендации по планированию и использованию игровых технологий в школе для детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, психическое развитие, потенциальные возможности, стимуляция, коррекция, развитие

K.Zh. Bektaeva¹, A.S. Zhaigaliyeva²

¹*c.p.s., associate professor, Kazakh State Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

²*1-st year master, Kazakh State Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL -PSYCHOLOGICAL REVIEW OF KAZAKH FOLK TALES AS AN INSTRUMENT OF MORAL EDUCATION

Abstract

Upbringing is a complex process, involving all aspects of preparing a growing generation for life. He has his own principles, regularities, organizational forms and principles. The regularity of moral education is the objective connection between pedagogical phenomena and processes.

Self-education is a necessary link in the process of education. It is shown in the evaluation of his character. Self-education gives an advantageous result in carrying out special educational work. Education and self-education is not only the development of oneself, but is also aimed at remedying them.

This article describes how to absorb the good virtues of good characters in children, teach them to stay away from the meanness of negative characters in Kazakh folk tales in educating the humanity of primary school pupils.

Keywords: moral upbringing, genre features, developing function, functional features, grace, justice

Егер халық ертегілеріне педагогикалық-психологиялық тұрғыдан қарайтын болсақ мұның балаларға танымдық әсері жоғары. Халық ертегілерінің таңдаулы үлгілері ғасырлар бойы жасалған халық шығармашылығы болғандықтан оның ішінен көркем тіл де, терең ой да, тамаша үздік кейіпкерлер де табылады. Оның осы сияқты аса жоғары идеялық көркем қасиетін балалардың санасына жеткізу үшін бұлардың да өзіне лайық оқып үйрену жолдары әдіс амалдары бар, мысалы ертегілерді алатын болсақ, ол ел аузында ғасырлар бойы сақталып айтылып әңгімеленіп келеді. Ал осы ертегілер арқылы бала айналасындағы өмірді, адамдарды кеңірек танып ұстанымдылыққа еңбек сүйгіштікке ие болады.

Ертегі бала ойында сақталу үшін түрлі жолдар арқылы жүргізуге болады.

1. Ертегі оқу. Мұнда сол ертегі кейіпкерлерінің бейнесіне еніп соның көңіл-күйін образ арқылы бейнелеп беру.

2. Пантомима ойыны. Ешқандай сөз айтпай сол кейіпкердің қимылдарын көрсету.

3. Суретпен жұмыс. Әр түрлі жәндіктер бейнеленген суреттер немесе бір ертегідегі барлық қимылдарды суреттер арқылы көрсету. Баланың табиғат туралы білімдерін кеңейтіп табиғатқа деген сүйіспеншілік сезімдерін оятып, қамқорлыққа алуға тәрбиелеу. Табиғаттың әсемдігін көріп сезіне білу балалардың өмір тәжірибесін байытып, олардың эстетикалық талғамын дамытады. Туған жерге деген ыстық сүйіспеншілігін күшейтеді. Халық ұғымында табиғат деген сөз Жер-ана, туған жер, атамекен сөздері түрінде көп айтылады.

Бастауыш мектеп жасында оқушыларға арналған әдебиет жанры жағынан көбіне жеңіл сюжетке құрылған шағын шығармалар, хайуанаттар жайында жазылған әңгімелер белгілі оқиға не ойын түрлеріне құрылған өлеңдер, ертегілер болып келеді.

Ертегілердің танымдық-тағлымдық рөлі С.Рахметованың, С.Терниязованың, С.Тілешованың еңбектерінде ерекше көрініс тапқан. Аса көрнекті педагог С.Рахметованың өзінің педагогикалық қызметінің өне бойында мектеп оқушыларын тәрбиелеу және дамыту мәселелерімен шұғылданды. Ол ертегілерсіз шығармашылықсыз, қиялсыз толық мәнінде тәрбие жүзеге аспайды деп саналады деген.

Жалпы қазақ ертегілерінің ел арасынан жиналып баспаға шығуы ХІХ ғасырдың ІІ жартысынан басталады деуге болады. Бұл ретте Ш.Уәлиханов, Т.Потанин, В.Радлов, Э.Диваев, И.Березин, А.Алекторов және т.б. атауға болады. Кейінгі кезеңде қазақ ертегілерін зерттеуге М.Әуезов, М.Ғабдуллин, С.Садырбаев, С.Қасқабаяев және басқалардың қосқан үлесі елеулі болды.

Белгілі қазақ жазушысы академик М.Әуезов қазақ фольклористерінің арасында алғашқылардың бірі болып ертегілерге былай деп анықтамасын берді: "Ертегі деп баяғы замандағы елдің дүниеге көзқарасын білдіретін, ия сол көзқарастың белгілі ізін көрсететін онан соң, елдің белгілі санатын білдіретін арнаулы үлгі айтатын жамандықты жерлеп жақсылықты айтқан, ойдан шығарған көтерме әңгімені айтады. Баланы еңбекке тәрбиелеуде отбасы мүшелері үлкендерінің еңбекке деген көзқарасы, еңбек істеу әрекеті әсер етеді. Бала бойына тамаша қасиеттер мен адалдықты,

мейрімділікті, имандылықты егетінде осы – ертегі. Ертегі – ауыз әдебиетінің көлемді саласының бірі. Ертегілер – бірнеше ғасырлардың жемісі. Ертегінің негізгі бір саласы қиял-ғажайып ертегілері. Бұларда өмірде болмайтын нәрселер туралы әңгімелер қозғалады. "Ұшқыр кілем", "Адам жеңбек Айыртас батыр" т.б. қиял-ғажайып ертегілердің де өзінше мәні үлкен.

Ертегілердің ішіндегі көне түрінің бірі – хайуанаттар жайлы ертегілердің балаға берері көп. Адамды қоршаған табиғаттың әрбір бөлшегі соның тыныс-тіршілігі қызықты әрі жұмбақ. Мектепте сабақ үстінде кім хайуанаттар, еңбек және өнер жайында ертегілер біледі деген ойын арқылы балаларға тиянақты мағлұмат, тәлім-тәрбие беруге болады. Халық ертегілерінің бала дүниетанымын қалыптастырудағы маңызы аса зор. Қазақ фольклорындағы ертеден келе жатқан көне жанрлардың бірі – ертегілер. Ол ұрпақтан-ұрпаққа ауызша тараған мол мұра. Оның осы дәуірге дейін жетуі ертекшілермен тығыз байланысты. Халық арасында үлкен беделге ие болған ертегішілер ертегіні шебер орындаған. Жаңадан ертегілік сюжетті тудырып толықтырып отырған.

Ертегіден халқымыздың ертеңге деген сенімі мен арман-тілегін, қиялын, даналығын, ғасырлық өмір тәжірибесін көреміз. Ертегінің қай түрін алсақта ол баланың ой-қиял ұшқырлығын күшейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады. Сондықтанда ертегіні оқытуда оның жанрлық ерекшелігін ескеріп, тәрбиелік мақсатына айрықша көңіл бөлгеніміз жөн.

Ертегінің оқиғасын тартымды етіп құру, бір әңгімеден екіншісін тудыру ертегішілердің шеберлігіне байланысты болады. М.Әуезов пен Е.Исмаилов қазақ ертегішілерінің айтқыштық өнеріне ерекше мән береді. Олар ертегішіні де үлкен шығармашылық адамы деп дарынды ақынға теңейді. Шынында да ертегі айту еріккенің ермегі емес, ол шығармашылық өнерді, асқан шеберлікті керек етеді. Неше түрлі ғажайып оқиғаға құрылған ертегілерді жігін бұзбай өрістете айту, әрбір эпизодты арасынан қыл өтпестей етіп байланыстыру, сюжетін қызғылықты етіп баяндау, ертегілердің әрбір кейіпкеріне лайықты мінездемелер беру, оладың образдарын, көз алдына елестерліктей портреттерін жасау, әрқайсысының іс-әрекеттеріне қарай сөздік, тіл таба білу, т.б. ертегі айтушыдан мол өнерді, шеберлікті керек етеді. Демек, ертегінің тартымды болу-болмауы оның айтуына байланысты. Ертегіші шығармашылық адамы болғандықтан, ол өзінің репертуарына аса ұқыпты қараған. Қазақтың халық ертегілерін жинап зерттеген С.Қалиев, А.Қ. Игенбаева, Л.Омарова, Ш.Ахметов тағы басқалары: «Халық арасынан шыққан ірі ертегішілер ертегі айтуды үлкен творчестволық еңбек деп түсінген және олар ертегі айту үшін көптеген даярлықтар жасаған», – дейді. Бұл жай қазақ ертегішілерінің дәстүрінде де болған. Мысалы: Мұхтардың «Абай» романында, Сәбиттің «Өмір мектебінде» және Есмағанбеттің «Ақындар» атты монографиясында қазақ ертегішілерінің шығармашылық қызметін көрсететін аса қызықты материалдар берілген.

Ел арасына атағы жайылған айтқыш-ертегішілерді халық өте жоғары қадірлеген, оларды жыршы, ақындармен қатар қойған. Кейбір дарынды ертегішілер ел аралап, жұрттың жиналған жерінде ертегі, әңгіме айтатын болған және бір әңгімесін қайталай бермейтін, бұрын естілмеген жаңа ертегілерді туғызған. Ол үшін, бір жағынан, бұрын-соңды айтылып жүрген ертегілерді өздерінше өңдеп мәнерлеген; екіншіден, сол халық ертегілерінің негізінде жаңадан сюжетті ертегілер туғызған. Осының негізінде кейбір ертегішілер бір ертегісін бірнеше күн бойына айтқан және алдыңғы айтқандарын қайталамай оның жалғасын келесі күндері ұзаққа созған, сөйтіп, бір ертегісін көлемі жағынан повесть, роман дәрежесіне жеткізген. Мұны Абай айналасындағы ертегішілердің шығармашылық өнерінен байқауға болады. Ертегішілер ескіден келе жатқан ертегілерді айтушы, орындаушы ғана болып қойған жоқ. Олар ертегінің халықтық дәстүрін сақтай отырып, қоғамдық, таптық жағдайларға байланысты жаңа ертегілер шығарған. Сонымен қатар ертегі ойыны барысында неше түрлі себептермен байланысты әрекеттер араластырылып қолданылады.

Ертегінің құрылымдық және функционалдық ерекшеліктерін зерттеушілер терапияға қатысушылардың келесі көрсеткіштерін бағалауды ұсынады: мәтіндерінің бағыттылығы, ой шабыты, айналасындағылармен байланысының тиімділігін, жасқаншақтық, қорқақтық пен именгіштігін. Осы көрсеткіштер иелері терапияға беріліп кетеді, ал бұл көрсеткіштері дамымағандардың ойын әрекеттері бұзылған болады да олардың дамуында мешеулік орын алуы мүмкін. Сондықтан ертегінің түзету-дамытушылық функциясы күшті деп айтуға болады.

Ертегі арқылы айнала қоршалған ортаны барлай алады, табиғаттың сиқырлы сырларын сезіне біледі, халықтың әдемілік және әдептілік жайлы ұғымдарын бойына сіңіреді, ұлттық салт-дәстүр, әдет-ғұрып туралы түсінік алып, адамгершілік тәрбиесінің бастауларына ден қояды.

Өскелең ұрпақты жан-жақты жетілген адамгершілігі мол азамат етіп тәрбиелеуде ертегінің алатын орны ерекше. Ертегі адамның қиялына қанат бітіреді. Білмегенді білгенге сүйрейді. Кімдерден, қай

кейіпкерлерден аулақ болуды насихаттайды. Бұл өшпес зор туындылар бала болашағының мәнді мақсатты көзқарасын тудырады сөзсіз.

Ертегі әрбір баланың жеке-дара ой дүниесінің ең нәзік белгілерін жанып тегістейтін жанғыш болып табылады, ал сонымен бірге ол балалардың бірінің жүрегін біріне айқара ашады, балалар ұжымында нәзік интеллектуалдың өзара қарым-қатынастарды тудырады.

Ертегісіз балалар арасындағы интеллектуалдың өзара қарым-қатынастарды түсіну мүмкін емес, ертегіге әуестенбейінше ұжымдық күйініш-сүйініш болмақ емес, ертегі туындамайынша оймен шабыттанған қуаныш балаға ұғынықсыз.

Мектеп табалдырығынан жаңа ғана аттаған балалар, мектеп тартып тұрады, өйткені олар ертегіден ескен теңдесі жоқ сезімдерді ұжымымен бірге сезінгісі келеді. Оларды мұғалім де тартып тұрады, өйткені олар ертегіні содан естиді, ертегіні ұйып тыңдайды. Мұғалім өмір бойы естерінде қалады, ол баланың рухани дүниесінен ең алдымен ертегі ретінде орын алады. Ертегі – бұл кішкентай дән, баланың өмірлік құбылыстарға эмоцияның баға беруі осы дәннен өсіп жетіледі.

Қазақ ертегілерінің не үшін қажет екенін әдебиет зерттеушісі ғалым А.Байтұрсынов “Ертегінің қадірі қанша деп сұрағанда, керектігіне қарай жауап беріледі. Ертегінің керек орындары:

1. Халықтың ұмытылған сөздері ертегіден табылмақ. Олай болса, ертегі тіл жағынан керек нәрсе.

2. Бала әдебиеті жоқ жерде баланың рухын, қиялын тәрбиелеуге зор кедергі бар нәрсе. Баланы қиялдауға, сөйлеуге үйретеді.

3. Бұрынғылардың сана-саңлау, қалып-салты жағынан дерек беруші үшін керегі бар нәрсе” – деп айтқан болатын. Қазақ халық ертегілері мейірімділікке, адалдыққа, әділеттікке, еңбек сүйгіштікке, тазалыққа, достыққа, әдептілікке үйретеді. Жамандықтан, қулықтан, өтіріктен, зұлымдықтан аулақ болуға тәрбиелеу жолын алға қояды. Әрдайым татулық, бірлік, ынтымақ жеңетінін көрсетеді.

Бастауыш сынып оқушыларын жан-жақты жетілдіре тәрбиелеуде ауыз әдебиеті үлгілерінің барлық жанр түрлерін қолданудың білімдікте, тәрбиелікте мәнінің зор екені сөзсіз.

Жүсіп Баласағұнидің “Құтты біліктің” әр сөзі, әр тарау тынысы – адамгершілік, адалдық, қайырымдылық хақындағы өнегелі ойлары әр көкіректе күмбірлеп тұрғандай. Адамгершілік тәрбиесі мен еңбек, ақыл-ой тәрбиесі бір-бірімен өзара тығыз байланысты. Адамгершілік жағынан дұрыс қалыптасқан адам ғана біреуге қамқорлық жасауға дайын тұрады.

Адамгершілік тәрбиесі моральдық жағынан кіршіксіз таза, қоғам мүддесі үшін еңбек ететін, жан-жақты жетілген адам даярлау сияқты тәрбиенің жалпы мақсатына бағытталады. Адамгершілік қасиетінің негізі имандылық пен ізеттілікте. Ал сыйластық, жасы үлкенді сыйлау, сәлемдесу, үлкеннің сөзіне жөнді-жөнсіз араласпау, кісінің алдынан кесе өтпеу, көп алдына дарақыланып күлмеу, есінемеу сияқты қылықтарды жас ұрпақ санасына ақырындап сіңіру қажет. Адам баласы қоғамда өзінің адамгершілік қасиеттерімен, қайырымдылығымен, адалдығымен, әділеттілігімен ардақталады. Моральдық қасиеттер адамдардың қимыл-әрекеттерінен, қарым-қатынасынан шығады. Жақсылық пен жамандық, зұлымдық пен махаббат, әділеттік пен әділетсіздік, борыш пен намыс, ар мен ождан адамның іс-әрекеті арқылы өлшенеді. Осыны ұстанған қазақ халқы жастарды отбасында кішіпейілділікке тәрбиелеуді бірінші міндет етіп қойған. Жастардың жадына “сіз” деген сыпайылық, “сен” деген анайылық, “Адамдықтың белгісі, иіліп сәлем бергені”, “Кішіпейілділіктен кішіреймейсіз”, “Құдай деген құр қалмайды” деген қағидаларды үнемі уағыздаған.

Адамгершілік қасиеттің өзекті мәселесі – қайырымдылық, достық. Халық ұғымында жақсылық пен жамандық достық пен қастық адамгершілік қасиетінің екі түрлі белгісі ретінде егіздің сыңарындай қатар салыстыра суреттелген.

Жас ұрпақты адамгершілік рухында тәрбиелеу – жоғарыда айтылған мінез-құлықтың дағдыларын ережелеріне үйретеді. Адамгершілікке үйретудің негізгі жолы – оқу процесі мен оқушылардың күнделікті өмірін, іс-әрекетін тиімді тәрбие шараларын ұйымдастыру. Оқушылардың адамгершілік туралы түсінігі мол болғанымен тәжірибеде іс-әрекеті, тәртібі біліміне сәйкес келмейтін жағдайлар кездеседі. Олар жақсы, жаман әдеттерді білгенімен, оны өз өміріне сәйкестендіре, тәртібінде іске асыра алмайды. Өйткені, ережені есте сақтау оңай да, оны іске асыру қиын.

Сондықтан адамгершілік жайында түсінік білім берумен қатар дұрыс тәртібін, іс-әрекетін ұйымдастыруды көздейді. Адамгершілік тәрбиесінің мазмұнына үлкенді сыйлау, беделін мойындау, еңбек адамдарын құрметтеу, қамқорлық жасау, адалдыққа, шыншылдыққа, қарапайымдылыққа, мақсаттылыққа, шешімділікке, табандылыққа, белсенділікке, батылдыққа, ұстамдылыққа, ұйымшылдыққа тәрбиелеу де жатады.

Ш.Ахметовтың шығармаларында келтірілген адамгершілік іс-әрекеті, адамгершілік сезімді, адамгершілік ойды сүюге баланы итермелейтін әдеби шығарма өнегелі шығарма” деп жазған.

Сонымен адамгершілікке тәрбиелеуде қазақ халық ертегілеріндегі кейіпкерлер бейнесі көбіне қарапайым адамдар болып келеді. Ертегі – ауыз әдебиетінің ықылым заманнан келе жатқан көне де мол мұрасы. Оның ертегі деп аталуының өзінен де, сол сияқты ертегілердің “Бұрынғы өткен заманда”, “Баяғы өткен заманда”, “Ерте, ерте, ертеде, ешкі құйрығы келтеде” деп басталуынан да оның атам заман туындысы екенін аңғару қиын емес.

Ертегілерде халық басынан кешкен ғасырлар ізі жатыр. Олардың еңбекші халықтың тұрмыс-тіршілігі, әдет-ғұрып, елдік тарихы, қилы-қилы қиын қыстаулары, халықтың мұң-шері, арман-мұраты бейнеленген.

Қазақ ертегілерін академик М.Әуезов үш жанрға бөледі: қиял-ғажайып ертегілері, хайуанаттар жайлы ертегілер, шыншыл ертегілер. Солардың ішіндегі ең көнесі, әрі ертегілердің мол саласы – қиял-ғажайып ертегілері. Бұл ертегілерде табиғаттың немен тұңғық сырларын әлі танымаған адам ойының сәбилік шақтары, соны білсем деген халық арманы, әлемді шарласам, жеті қат жер асты құпиясына үңілсем, тіршілік өмірін жеңілдетсем деп армандаған халық қиялы бейнеленген.

Сол дүниеде жаңалық пен жамандық, әділдік пен жауыздық, адалдық пен қаскөйлік бітіспес арпалыста болады. Ертегілерде тартыс осы қарама-қарсы күштер арасында әділдік пен жауыздық арасында өрбиді.

Қиял-ғажайып ертегілеріндегі қаскөйде аса үрейлі, жауыздығында шек жоқ жалмауыз кемпір жойқын күш иесі болып бейнеленеді. “Алтын сақа” ертегісіндегі кейіпкерлер жалмауыз кемпір бойында қандай ерен қуат бар, күнәсіз балаға деген қаскөйлігі қандай. Сақасын іліп ала қашқан балаға жете алмасын білген соң, ол бір тісін жұлып түсіреді тағы бір тісін жұлып лақтырғанда, тайдың тағы бір аяғы жұлынып түседі.

Қиял-ғажайып ертегілердегі мекен жайлар да сиқырлы, жұмбақ әлемі. Адам тек түсінде ғана көрерлік қиял сарайлары. Олар таңғажайып жиһазға толы. Қиял-ғажайып ертегілеріндегі кейіпкерлердің ішіндегі адамға жағымсыз, сұм кейіпкерлер-мыстан кемпір, жезтырнақ, айдаһар, жалғыз көзді дию сияқты талай басқа да сиқырлы күштер бар.

Солармен қатар адамдарға дос, қиын-қыстау кезде жол табар, ажал аузынан алып қалар, адамның қаскөй күштерді жеңуіне көмектесер жанды тіршіліктер, жансыз заттар да көп кездеседі.

Көп ертегілерде суреттелген әділдік пен жауыздық арасындағы күрес халықтың әділдікті аңсау арманынан туған. Әділдік пен адалдық жолындағы халық ортасынан шыққан қаһарман жалпы адам бақыты үшін ешбір қауіп қатерден тайынбай, үрейлі алып күштерге қарсы айқасқа түседі. Әділеттіктің жақтаушысы ретінде мерген, батыр, айлалы, ақылды адамдар бейнеленген. Олар қарапайым адамдар. Бірақ алдына қойған мақсаты биік, сондықтан да ертегілер көбіне жақсылықпен аяқталады, әділдік жақтаушысы адамның мерейі үстем болумен тынады.

Кедей, жесір кемпірдің баласы немесе әке-шешесі жоқ, өмірі кедейліктен көз аспаған тазша өзінің ақыл-айласы, тапқырлығымен ханды, оның уәзірлерін жеңіп, ақыр аяғында хандықты не уәзірлікті өз қолына алады. Ертегінің аяғы жақсылықпен аяқталады.

Ертегінің тағы бір саласы – тұрмыс-салт ертегілері және хайуанаттар туралы ертегілер. Бұл ертегілерде көбінесе елдің тұрмыс-тіршіліктері суреттеледі. “Түлкі мен ешкі” ертегісінде айлакер түлкі ешкіні құрығына оп-оңай түсіре қояды. Апанға абайсызда түсіп, шыға алмай шарасызданған түлкі су іздеп шөліккеп жүрген ешкіні сол апанға алдап түсіреді. Қу түлкі “ешкі мүйізіне шығып” қашады, аңқау ешкіні алдап ұрады. Осы арқылы халық керемет ойын кемеңгерлік түйін жасаған: “Өтірікке алданба, басың бәлеге душар болар”, – деп аңқау жандарды сақтандырған. Ертегілерде түлкі қу, айлакер. Оқушылар ертегілердегі әрбір кейіпкерлердің жаман әдетінен аулақ болуға, жақсы кейіпкерлерге қарап қайырымды, мейірімді болуға талпынады.

Сонымен қазақ ертегілерінің ең мол тараған түрі – шыншыл ертегілер. Халық өзінің дүниетанудағы, қоғам тіршілігіндегі, үй тұрмысындағы іс-әрекетін, күрес-тартысын, талап-тілегін осы шыншыл ертегіге жиып түйген. Бұл ертегідегі кейіпкерлер күнделікті өмірдегі еңбек адамдары. Шыншыл ертегілерде жауыздық иелері де көбіне нақтылы адамдар: хан, бай, молда. Шыншыл ертегілерде таптық сипат айқын. “Айлалы тазша” әңгімесінде тазша бала айла-амалмен, тапқырлық, ақылдылығымен ханнан да, оның баласынан да кек алады. Тазша жайындағы ертегілерде жауыздық иелері күлкі-ақуа етіледі, олардың зұлымдықтары әшкереленіп отырады. Тапқыр да алғыр, ақылды да айлакер тазша халықтың сүйікті қаһарманы. Халықтың сүйікті қаһарманы арқылы жауыздыққа қарсы тұрады.

Бастауыш мектеп жасындағы оқушыларды ертегілер арқылы тәрбиелеудің маңызы зор. Сынып оқушыларына ертегілерді оқыту арқылы балалар қарапайымдылық, кішіпейілділік, қайырымдылық, адалдық сияқты қасиеттерді қалыптастырады. Оқу пәндерінде ертегілердің тілі түсінікті, қанатты

сөздер мен бейнесіне, тіркестерге бай болып келеді. Бала санасына жастай тәрбиелік ерекше ықпал етуде ертегілер үлкен орын алады.

Қазақ ертегілерін ең алғаш зерттеп, жинақтаған Шоқан Уәлиханов, О.Әлжанов, Р.Дүйсенбаев, М.Көпеевтер болса, кейін Э.Дидаев, М.Әуезов, С.Сейфуллин, М.Ғабдуллиндер зерттеп жинақтай бастады. Бұл зерттеушілердің барлығы да ертегілерді адам баласының арман мүддесі, болашақтан күтетін үмітінен, қиялынан туған деп қарастырады. Бірақ, ертегілердің тәрбиелік жақтарын, адамның не бір сапалық жақтарын қалыптастырудағы оның ерекше ықпалы туралы пікір кездесе бермейді.

Ертегінің құрылымын, негізгі мазмұнының бағытын қарайтын болсақ, оның басты мақсатының өзі өмір мұратына жетудің жолдарын, ол үшін қажет адамдық сапаларды көрсету екені айқын көруге болады. Ең алдымен өмір мұратына жетуге қазақтың даналықта бірінші кезекте келетін, ең басты сапа ақылдылық.

Ақылдылық ертегілерде адамдық қасиетте ең жоғары идеялық дәрежеге дейін көрінеді. “Аяз би” ертегісінде ақылдылық басты көрінісі – тапқырлық болып келеді. Ертегідегі Жаман өзінің тапқырлығының арқасында хан қызына үйленеді, хан болады. Ханның қызы Жаманға жеңгесінен гауһар тас, пышақ, тәрелке және қайрақ тас беріп жібереді. Жаман балға мен төсті алған соң, қайрақты төске қойып, балғамен ортасынан бөліп, тәрелкені уатып, пышақты жетесінен сындырып, гауһар тасты қақ жарып қызға беріп жібереді. Мұндағы хан қызының сыры: “Қайрақтай болып үгітілгенше, тәрелкедей болып уатылғанша, пышақтай болып басы кесілгенше сыр айтпайтын кісі мына гауһар тастай қақ жарып мені алады”, – дегені еді, сол сыры “пышақтай болып басым кесілгенше айтпасын!” – деп пышақты сындырып, “қайрақтай үгілгенше” – деп қайрақты уатып, “тәрелкедей уатылғанша” – деп тәрелкені қиратып, сыр шашпаймын, гауһар тастай қақ жарып сені аламын, – деп гауһар тасты қақ бөліп, уәде беріп едім деп Жаман жауап береді.

Ертегілер өз кейіпкерлерін өмір мұратына, адам бақытының ең биік шыңына жетумен аяқталады. Ертегі балалардың ой-өрісін дамытып, тіл байлығын арттырады.

Қазақ ертегілеріндегі ақылдылықтың тағы бір көрінісі – көрегендік алдын ала болжай білу. Мысалы, “Ер Төстік” ертегісі көп ертегілермен салыстырғанда, мазмұны, сюжеті, сөйлем құрылысы, тілі жағынан ерте заманда шыққан ертегі екендігін аңғартады. Ертегіден қазақ халқының ескі мал шаруашылық өмірін және олардың дүниетану көзқарасын көреміз.

Ертегінің оқиға желісін алсақ, табиғаттың асау күштерімен алысып, малды аман сақтап қалу жолында, елінен, жерінен адасып кеткен ағаларын іздеп тапқан Ер Төстіктің ерлігін суреттесе, екінші жағынан, әр түрлі дию, пірілерімен күресі баян етіледі.

“Ер Төстік” ертегісінде жалпы ертегілердің қаһармандарына тән іс-әрекеттер толық сақталады. Ер Төстіктің өзі – асқан күш иесі емес, жүректі жігіт. Ертегінің алға қойған негізгі мақсаты – табиғаттың сыры мәлімсіз күштерін жеңу. Адамға зиян ойлайтын Бектөре, Темірхан, Шойынқұлақ тәрізді жауыздың иелерінен үстем шығып, оларды қалай да өздеріне бағындыру болғандықтан, ер Төстікке көмекші әр түрлі жолдастар, серіктер береді. Әр түрлі жауыздықтардың ұясы болған адам баласына қастық қана ойлайтын кейіпкерлер Бектөре, Шойынқұлақ, Темірхан, пері, жын, дию, мыстан кемпірлер қаншама күшті, айлакер болса да, Ер Төстіктен жеңіледі. Халық жақсылықты алдан күтеді, болашаққа сенеді.

“Ер Төстікте” кездесетін ұнамды, ұнамсыз кейіпкерлер басқа ертегілерде де бар. Кейде олардың іс-амалдары, айла-тәсілдері де өзара бір-біріне жақын. Ертегілердің бірыңғай жауыздық өкілі ретінде жиі кездесетін ұнамсыз кейіпкерлер – мыстан кемпір. Ол қай ертегіде болсын қастық істейді және жер жүзі халықтары ертегілеріне тән зұлымдық бейнесі. “Ер Төстік” әңгімесінің оқиғасы да басқа ертегілер тәрізді, тыңдаушыларға ауызша айтып беруге лайықты құрылған. Оқиғаның алғашқы басталуы шындық өмірде бола беретін құбылыстарша басталады. Алдағы қыстың қатаң болатындығын ерте сезген ел жылқысын алыс отарға қыстауға айдауы, Ерназар балаларының көп жылдар келмеуі, шал-кемпірдің ашығуы – бәрі де шындық оқиғаларға ұқсайды. Бірақ мұның бәрі келешек негізгі оқиғаның кіріспесі – экспозициясы. Сюжет жүйесіндегі алғашқы байланыс – “Шаңырақтың күлдіреуішінде керулі тұрған кер биенің төстігі”. Ер боп туған ұлдың есімі, ертегінің аты, әңгімеде кездесетін шындық және ғажайып оқиғалардың бір тамыры сол кер биенің төстігінде жатыр. Ертегі желісіндегі екінші байланыс – Ерназардың Сөрқұдыққа қонуы, жанынан қорқып, жалмауыз кемпірге садағының ұшын шығаратын Ер Төстіктің егеуін қалдырып кетуі. Осыдан әрі қарай оқиға шиеленісе түседі. Егер біз осыған дейінгі оқиғалар Ер Төстіктің ағаларын іздеп жатуы, айдауға жүрмеген көп жылқының күрең биенің ертуі. Ерназардың тоғыз баласына қыз іздеу, үйлендіруі бәрі де халықтың шындық өміріне жанасса, Ер Төстіктің жер астына түсуінен қиял-ғажайып оқиғалар басталады.

Жылан патшасы бапы Ер Төстікпен достасып, оны жер астының патшасы Темір ханға жұмсайды. Ертегі оқиғасы қиындай, шиеленісе түседі. Темір ханға беттеген сапарында: шаужүкпас, Саққұлақ, Таусоғар, Көлтауысар, Қиян-қырағы тәрізді жақсылық иелері болмаса, Ер Төстікпен не болары белгісіз еді. Қиын жағдайда көмектесу үшін және зұлымдық өкілдерін Ер Төстіктің жеңіп шығуы үшін енгізілген бұл эпизодтық қаһармандар, бір жағынан, ертегіге қиял-ғажайыптық сипат берсе, екінші жағынан, темір хан мен Кенде ханды қалай жеңгеніне дәлелдеме болып отыр. Ер Төстікке сандаған бөгет, қиындықтар кездеседі. Оның әрқайсысы – жеңуге болмастай қиындықтар. Әйтсе де әр түрлі себептермен бас қаһарман сол бөгеттердің бәрін жеңіп шығады да, “барша мұратына жетеді”. Бұл барлық ертегілерге тән шешу және халықтың өмірге оптимистік көзқарасын көрсететін тұрақты шешім.

Сонымен қатар, “Тазшаның қырық ауыз өтірігі” ертегісінде ханның: “Қызымды мүдірместен қырық ауыз өтірік айтқан өтірікшіге беремін”, – деген хабарын естіп, талай байдың ханның қызынан дәмелі көптеген мырзалар келеді, бірде-бір қойылған шартты орындай алмайды, мұны тек тазша бала орындайды. Ол өзінің әңгімесін “мен анамның құрсағында жатқанда, тумаған атамның жылқысын бақтым” деп бастайды да, адамға таныс жанды жансыз табиғат дүниесінің барлығын қосады. Барлық әңгімесінде бір ауыз шындық қоспай, бір оқиғадан екіншісін тудыра отырып, барлық өтірік әңгімелерін тапқырлықпен айтып береді. “Бұл әңгімелерде әдейі даярлап келген екен, мен оны мүдіртейін”, – деп оқыс сұрақтар қояды. Ханның бәйтерегі қысқа шығар деген сұрағына “болса болар, түбінен ұшқан күйкентай басына кешке жетіп, қонушы еді”, – дейді, “Құдығың тайыз шығар” дегенде “болса болар, ертемен тастаған тас түбіне кешке жетуші еді” деп жауап қайырады. Тазшаның “тазша” деген аты болмаса, оның халық арасынан шыққан алғыр, ақылды, тапқыр бала екендігін көруімізге болады. Ол өзінің ақыл-өнері арқасында көптеген қиын жағдайлардан, ауыр халдерден аман есен құтылып, сан алуан сындардан мүдірмей өтеді. Ертегілердегі Ер Төстік, тазша бала, Аяз бидегі жаман арқылы, адамды ақылды жасайтын еңбек екенін көрсетуді мақсат ететіндігін көруімізге болады.

Ертегіде өмір мұратына жету үшін ең керек нәрсе адам үшін ақылдылық екені айтылса да, сол ақылдылыққа жетудің жолы еңбек деген түсінікті аз сөзбен ғана беріп отырады.

Сонда ертегіні жасаушының басты мақсаты – өмір мұратына жеткізетін ақылдылықты толық дәлелді көрсете білу ме, әлде өмірдің мәні сайып келгенде, еңбекпен ғана байланысты екенін ұғындыру ма, деген сұрақ туындайды.

Қазіргі қазақ ертегілерінің ішкі мазмұнына қарай отырып, бұл сұраққа, менің ойымша екі түрлі жауап беруге болады. Біріншіден ертегіні жасаушы – халық даналығы өмір мұратына жетудің басты жолы ақылдылық екенін бірінші кезекте, сол ақылдылықтың өзін еңбекпен байланысты екенін қысқа болса да ертегіде дәлелді міндетті түрде берілуі, ертегінің сол кездегі өмір жағдайын толық көрсете білуі. Екіншіден, ертегіде өмір мұратына жетудегі еңбектің мәнінің жеткілікті, толық көрінбеуі, керісінше, ақылдылыққа үлкен орын берілуі, ертегі жасаушының өзі, бұл мәселеге толық жауап беруге әзір емес сияқты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақ халық әдебиеті, көп томдық / ҚазССР Ғылым акад. М.О. Әуезов атындағы әдебиет және өнер институты. Ертегілер. – Алматы: Жазушы, 2012. – Т.1.

2 Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы, 2012.

3 Ғабдуллин М. Қазақ халқының ауыз әдебиеті. – Алматы: Ана тілі, 2011.

4 Комиров И.А., Богданова О.С. Адамгершілікке тәрбиелеу әліпмесі. – Алматы, 1988.

5 Байтұрсынов А. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 2010.

6 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 2012.

УДК 376.6; 376.62
МРНТИ 14.29.01

Б.Н. Аширбекова¹

*¹Арал аудандық психологиялық педагогикалық түзету кабинетінің
дефектолог-олигофренопедагог маманы*

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК ӨМІРГЕ БЕЙІМДЕУ

Аңдатпа

Қазіргі кезеңдегі өндірістік және қызмет ететін еңбек саласындағы жұмысшылардың кәсіби іскерлігі мен белсенділігіне қойылатын жоғарғы талаптар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың өз бетімен өмір сүруге және қоғамдық пайдалы еңбекке даярлығын түбірімен өзгерту мәселесін ерекше өзекті мәселе болып отыр. Ең бастысы мүгедек балаларды сәби кезінен бастап анықтап, олардың ортаға бейімделуіне жағдай жасауымыз керек. Жалпы баланы қоғамға бейімдеу мен оқытуда ерте диагностикалау мен түзету маңызды. Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалар тәрбиесіне ерекше мән берілуі керек. Бұл тәрбиенің негізгі мақсаты еңбекке үйрету, өмірде өз орнын табуға баулу, өмірге икемді жеке тұлға қалыптастыру. Ең алдымен тәрбие ісіне терең сезім қажет. Тәрбиеге нағыз сенім бар жерде ғана, нағыз талапшылдық еңбек тәртібі болады. Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалар дегенде көз алдымызға еңбекке жарамсыз, ата-ана қамқорлығында отырған балалар елестейді. Еңбек баланың өмірлік қажеттілігі. Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалардың өзіндік еңбек дағдылары бірден қалыптасып кетпейді. Мұндай балалар атаана мен арнайы мамандардың көмектерін қажет етеді. Оларға өздерін танытып, айналасындағылармен араласуға мүмкіндік беру керек.

Түйін сөздер: әлеуметтік, бейімдеу, мүмкіндігі шектеулі, кәсіби

Б.Н. Аширбекова¹

*¹дефектолог-олигофренопедагог Кабинета
психолого-педагогической коррекции Аральского района*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация

В настоящее время в производственной и обслуживающей сферах к профессиональной деятельности рабочих предъявляются высокие требования. Таким образом, становится особой проблемой совершенствование подготовки обучающихся с ООП к общественно-полезному и профессиональному труду, а также к самостоятельной жизни учащихся. Самое главное – это образование детей-инвалидов с самого детства, создание условий их включения в общество. При социальной адаптации и для образовательного процесса важное значение имеет ранняя диагностика и коррекция. Немаловажным является и процесс воспитания детей-инвалидов. Главная цель воспитания – это приобщение к труду, формирование личности, имеющей направленность на самоопределение и самореализацию. В воспитательной работе важны глубокие чувства. Только там, где есть настоящая вера в результаты воспитания, будет настоящая целеустремленная трудовая дисциплина. Говоря о детях-инвалидах, мы, как правило, представляем их недееспособными, беспомощными, находящимися на попечении у родителей. Однако труд это жизненная необходимость человека! И он может изменить образ жизни и отношение к себе каждого из детей-инвалидов. Самостоятельные трудовые навыки у детей-инвалидов формируются постепенно и только при помощи специальных педагогов и родителей.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети-инвалиды, профессия, труд

B.N. Ashirbekova¹

*¹center of psychological-pedagogical correction,
pathologist-oligophrenopedagog Aralsk region*

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract

Now in the production and serving spheres to great demands are placed on professional activity of workers. Thus, there is a special problem an improvement of training of students with SEN (special education needs) to socially useful and professional work and also to independent life of pupils. The most important is an education of disabled children since the childhood, creation of conditions of their inclusion in society. At social adaptation and early diagnostics and correction is important for educational process. Also process of education of disabled children is important. The main goal of education is a familiarizing with work, formation of the personality having focus on self-determination and self-realization. In educational work deep feelings are important. Only where there is the true belief in results of education,

there will be real purposeful labor discipline. Speaking about disabled children, we, as a rule, imagine their incapacitated, helpless, being on care at parents. However work is vital need of the person! And it can change a way of life and the attitude towards himself of each of disabled children. Independent labor skills of children with SEN are formed gradually and only by help of special teachers and parents.

Keywords: social adaptation, disabled children, profession, work

Қазіргі кезеңдегі өндірістік және қызмет ететін еңбек саласындағы жұмысшылардың кәсіби іскерлігі мен белсенділігіне қойылатын жоғарғы талаптар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың өз бетімен өмір сүруге және қоғамдық пайдалы еңбекке даярлығын түбірімен өзгерту мәселесін ерекше өзекті мәселе болып отыр.

Бүгінгі таңда мемлекет тарапынан мүгедектер үшін көптеген бағдарламалар жасақталып, жұмыстар жүріп жатыр. Соның ішінде мүмкіндігі шектеулі жандарды қоғамға біріктіру және оларды жұмыспен қамту маңызды мәселе болып табылады. Елбасымыз да өзінің соңғы Жолдауында осы мүмкіндігі шектеулі жандарға қатысты орынды мәселелер көтеріп, оларды әлеуметтік қоғамға бейімдеп, жұмыспен қамтуға ерекше көңіл бөлу керектігін қадап тапсырған болатын. Ең бастысы мүгедек балаларды сәби кезінен бастап анықтап, олардың ортаға бейімделуіне жағдай жасауымыз керек. Жалпы баланы қоғамға бейімдеу мен оқытуда ерте диагностикалау мен түзету маңызды. Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалар тәрбиесіне ерекше мән берілуі керек. Бұл тәрбиенің негізгі мақсаты еңбекке үйрету, өмірде өз орнын табуға баулу, өмірге икемді жеке тұлға қалыптастыру. Ең алдымен тәрбие ісіне терең сезім қажет. Тәрбиеге нағыз сенім бар жерде ғана, нағыз талапшылдық еңбек тәртібі болады.

Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалар дегенде көз алдымызға еңбекке жарамсыз, ата-ана қамқорлығында отырған балалар елестейді. Еңбек баланың өмірлік қажеттілігі. Мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалардың өзіндік еңбек дағдылары бірден қалыптасып кетпейді. Мұндай балалар ата-ана мен арнайы мамандардың көмектерін қажет етеді. Оларға өздерін танытып, айналасындағылармен араласуға мүмкіндік беру керек. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қоғам көзқарасы өзгерген сайын оларға әлеуметтік көмек көрсетудің қолайлы түрлерін іздеуге мүмкіндік тудырады [1].

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дүниетанымын кеңейтуді, олардың сезіне білу тәжірибесін байыта түсуді, балалардың сөйлеу және ақыл-ойының дамуын, танып білу әрекетіне дайын болуын қамтамасыз етеді. Оларды қоғамдық пайдалы өмірге бейімдеу, азаматтық қасиеттерін қалыптастыру. Бұлардың бәрі баланың дұрыс дамымауына сәйкес деңгейде, соған тән әдістемелермен жүргізіледі. Тәрбиенің бұл түрі тек педагогтармен ғана емес, арнайы логопед, психолог, дәрігер, әлеуметтік педагог, мамандардың көмегімен жүзеге асырылады. Баланың қоғамға пайдалы азамат болып өсуіне көптен-көп септігін тигізетін пәндердің бірі – бейнелеу, қол еңбегі. Бұл пәндердің әр сыныпқа арнайы жеңілдетіп жасақталған бағдарламасымен жүргізіледі. Мұндағы негізгі мақсатымыз даму деңгейі шектеулі балалардың ой-өрісін, түсінігін, ұғымын, сөйлеу тілін дамытады.

Әлеуметтік бейімделу – тек дені сау адамдардың ғана емес, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балалардың да әлеуметтік ортаға қосылуы, қоғамда өмір сүруге бейімделуі. Мүгедек бала – тіршілік-тынысының шектелуіне және оны әлеуметтік қорғау қажеттігіне әкеп соқтыратын аурулардан, жарақаттардан, олардың салдарынан, кемістіктерден организм функциялары тұрақты бұзылып, денсаулығы бұзылған он сегіз жасқа толмаған адам. Мүмкіндігі шектеулі балаларда бейімделу үдерісі үнемі сәтті, қиындықсыз бола бермейді. Отандық Ерсарина А.Қ., Жалмұхамедова А.Қ., Сүлейменова Р.А. т.б. ғалымдардың ғылыми зерттеулері бойынша ерте жастан кемістікті анықтау және дәл сол кезден кешенді түзету жұмысын бастау, кейіннен бала дамуында басқа ауытқушылықтарды алдын алуға жол ашады. Мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс жеке білім беру және түзету-дамыту бағдарламамен жүргізіледі [2].

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуында қазіргі заманға сай моделін құруды басты бағыты – бұл білім беру қызметтерінің сапасын арттыру және қол жетімділігін қамтамасыз ету үшін барлық жағдайларды жасау болып табылады.

Мүмкіндігі шектелген балаларға білім беру құқығын іске асыру саласындағы негізгі міндеті ретінде олардың психофизикалық ерекшеліктері есебімен көрсетілген санаттағы барлық балалардың сапалы білімді алуына жағдай жасау қаралуда. Әрбір мүмкіндігі шектеулі тұлға жаңа қоғам талабына сай, әрбір адамның даму шарттары және сапалы білімі, тұрғысынан да қоғамның бір мүшесі бола алады. Қоғамдағы адамдардың мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарастары мен қарым-қатынастары өзгерсе, оладың өмірін толыққанды қамтамасыз етуге болады. Олар сонда ғана қоғамдық ортада өздерін еркін сезінетін жағдайға жетеді [3].

Мүмкіндіктері шектеулі адамдардың әлеуметтік байланыс, қарым-қатынас құқтары халықаралық заңдылықтармен бекітілген. Балалар бірінші кезекте қамқорлық пен көмекке ие болуы тиіс. Қалыпты әлеуметтік қоршаған орта кез келген дені сау адамға керек. Көп жағдайда мүмкіндігі шектеулі балаларды қажет етеді. Бұл жағдайда Л.С. Выготский былай дейді: «Жоғары функцияның дамымауы мүмкіндігі шектеулі баланың мәдениетінің дамымауы мен оның мәдени ортадан төмендеуімен байланысты». Сондықтан осындай балаларды оқытудың негізгі қағидасы әлеуметтік байланыстарды кеңейту қағидасы болып табылады. Л.С. Выготский айтқандарын, ойға оралта кетсек «Мүмкіндігі шектеулі баланы белгілі бір кәсіпке тәрбиелеу оны тәрбиелеудің бірден бір ғылыми жолы» дейді [4].

Қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған және түрлі сырқаттарына байланысты ойлау, сөйлеу, таным қаблеттері төмен, психикалық дамуы тежелген және қимыл-қозғалыс аппараттарының кемістіктері бар, созылмалы ауруларға шалдыққан балалар саны күннен-күнге көбейіп барады.

Жыл санап мүмкіншілігі шектеулі балаларға деген қоғамның көзқарасы өзгеріп келеді. Бұрынғыдай оларды бақытсыз адам ретінде қарамай, қоғамының белсенді мүшесі және өз тағдырына батыл сеніммен қарайтын адам ретінде қабылдауда. Осы орайда әлеуметтік қызметкерлердің міндеті – қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі балалардың, яғни ауруының себеп-салдарын анықтап, оның бала ағзасының дамуы қандай бөгеттер жасап отырғандығын анықтау, мүмкіндігі шектеулі балалармен олардың отбасындағы қарым-қатынасын дамытып, дені сау балалармен араласып өсуіне жағдай туғызу, қоғам мен жеке адамдардың түсінігіне жарымжан балаларға әркез жәрдем беруге әзірлігін қамтамасыз етуге үйрету [5].

Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік тұрмысқа бейімдеудің негізгі міндеттерінің бірі оларды қоғамға бейімдеу арқылы белгілі кәсіпке баулу. Әлеуметтік-экономикалық жағдайын жылдам өзгертіп отыруына қарап өмірдің әр түрлі жақтарына байланысты балалардың икемділігін қалыптастыру және әр бір баланы өмірде айналасындағылардың көмегіне тәуелді болмай өз бетінше өмір сүруге дайындау, өз тұрмысын өздігінен ұйымдастыру мүмкіндігі болатындай жағдайда болуға үйрету. Қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған және созылмалы ауруларға шалдыққан балалар саны күннен-күнге көбейіп барады. Мұндай балалар белгілі әлеуметтік ортада өскені мен айналасындағы заттардың ерекшелігіне мән бере қоймайды. Сондықтан әлеуметтік байланыстарын кеңейту үшін олармен түзете-тәрбиелеу жұмыстарын жүргізу керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалары мен болашық дамуы. – Алматы, 2008.
- 2 Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов Высш. Пед. Учеб завед / под ред. Н.Н. Назаровой. – М: Изд. Центр «Академия», 2004. – С.10-11.
- 3 Закон РК «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». – Алматы, 2003.
- 4 Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Зарубежный и отечественный опыт включения детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс. Проблемы и пути решения. – Алматы, 2001.
- 5 Арнайы психология негіздері: Оқу-әдістемелік құралы / Қ.С. Тебенова, А.Р. Рымханова. – Қарағанды: АҚНҰР, 2014. – 264 б.

УДК: 376

МРНТИ: 14.29.31

К.М. Туганбекова¹, А.С. Кударина², Р.Б. Курманалинова³

¹Дефектология кафедрасының п.ғ.к., доцент

²Дефектология кафедрасының п.ғ.м., аға оқытушы

³Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУЫНА ЖАЛПЫ ШОЛУ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық дамуының негізгі белгілері мен параметрлері, ерекшеліктері, сонымен қатар жіктелуі берілген. Жан-жақты теориялық талдау негізінде ПДТ балалардың эмоционалды және танымдық даму ерекшеліктеріне жалпы сипаттама жасалған. Ол кемақылдылар қатарына жатпайтын, бірақ білім қорының көлеміне қарай оларды қорытуға жеткілікті икемділіктері болса да зақымдануға ұшырайды. Негізгі бөлімде жалпы мектептерде, бастауыш сыныптарда үлгермеушіліктің болуы педагогтардың, медиктердің және психологтардың, әлеуметтанушылардың назарын өзіне аудартқаны туралы пайымдалған. Бұл балалардың таным әрекеттері бұзылмаған және оқу іс-әрекеті дұрыс ұйымдастырылған. Ақпараттық шолуға сай, ПДТ психофизикалық инфантилизм негізінде пайда болып, нерв жүйесінің ауруларына құрсақ ішінде босанған уақытта әртүрлі патогендік факторлар әсерінен организмді астеникалық және цереброастеникалық күйлерге алып келеді.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелуі, психикалық даму, потенциалды мүмкіндіктер, ынталандыру, инфантилизм, түзету, дамыту

К.М. Туганбекова¹, А.С. Кударина², Р.Б. Курманалинова³

¹доцент, к.п.н. кафедрасы дефектология КарГУ имени Е.А. Букетова, klaraturanbekova@mail.ru

²м.п.н., ст. преподаватель кафедрасы дефектология, КарГУ имени Е.А. Букетова, aselya_aronova@mail.ru

³магистрант 2 курса специальности дефектология, КарГУ имени Е.А. Букетова

ОБЩИЙ ОБЗОР ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются основные признаки, параметры, уровни и классификация задержки психического развития. Задержка психического развития представляет собой обратимые нарушения интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, сопровождающиеся специфическими трудностями в обучении. Число лиц с задержкой психического развития достиг высокого уровня. ЗПР является в большей степени психолого-педагогической категорией. В данной работе мы сделали попытку систематизации информации по использованию игры с детьми с задержкой психического развития в коррекционно-педагогическом процессе. Были приведены примеры из практики, также методические рекомендации по планированию и использованию игровых технологий в школе для детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, психическое развитие, потенциальные возможности, стимуляция, коррекция, развитие

К.М. Tuganbekova¹, А.С. Кыдарина², Р.В. Кырманалина³

¹associate professor, Ph.D. department of defectology,
Karaganda State University named after E.A. Buketov, klaratumanbekova@mail.ru

²master of pedagogical sciences, senior lecturer of defectology department,
Karaganda State University named after E.A. Buketov, aselya_aronova@mail.ru

³master of 2 course of specialty of defectology,
Karaganda State University named after E.A. Buketov

GENERAL OVERVIEW OF THE USE OF GAMING TECHNOLOGY IN TEACHING CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article examines the main features, parameters, levels and classification of mental retardation. The retardation of mental development is a reversible violation of the intellectual and emotional-volitional spheres, accompanied by specific learning difficulties. The number of people with mental retardation has reached a high level. The delay in mental development is largely a psychological-pedagogical category. In this paper we made an attempt to systematize information on the use of the game with children with a delay in mental development in the correctional pedagogical process. There were examples from practice, as well as methodological recommendations on the planning and use of gaming technology in schools for children with mental retardation.

Keywords: mental development delay, mental development, potential possibilities, stimulation, correction, development

Балалардың психикалық дамуының тежелу мәселесі дүниежүзілік психологтар мен педагогтардың бірден-бір көкейтесті проблемаларының бірі болып табылады. Олар кем ақылдылар қатарына жатпайтын, сонымен бірге білім қорының көлеміне қарай олар қорытуға жеткілікті икемділіктері барын кең «дамудың жақын аймағынын» көре білді, белгілі категориялы балаларды іріктеп алды. Бұл балалар ерекше топқа кіреді – психикалық дамуының тежелуі бар балалар. Берілген бұзулылар олигофрения мен интеллектінің қалыпты дамудың арасындағы аралық орын алады [1].

ПДТ балалар осы күйді олигофрениядан, педагогикалық қараусыздықтан шектеп қалуға мүмкіндік беретін көршілес белгілермен сипатталады. ПДТ балаларда жеке анализаторлардың бұзылуы, сонымен қатар кем ақылдылығы болмайды, соған қарамастан полиморфты-клиникалық симпто-атика тәртібінің жетілмеген қиын түрін, тура бағытталған қызметінің тез жүдеу түрінде іскерлігінің бұзылуының болуының жалпы мектепте тұрақты үлгері алмайды. ПДТ бар балалар білім алу іскерлігінің қиын дамуымен қатар энцефалопатикалық ауру белгілері бар. Жүйк жүйесінің органикалық құнсыздығының айғақтайтын өте белсенділік, импульсивтік, сонымен мазасыздану, агрессивтік мінез-құлық байқалуы мүмкін. Олардың ойлау қызметін бағалау үшін психикалық әдістер қолданылады, дербес интеллектуалды коэффициент IQ 100-ге тең, IQ шама, орта статистикалық мөлшерге тең. ПДТ кезінде интеллектуалды коэффициент 70-80 ал, дербес кезінде 50-70-ке тең [1].

Ауыр жұқпалы аурулар, бас сүйек миының зақымдануы, уланулар, тұқым қуалаушылыққа бейім болулар да, ПДТ себептері болып табылады. Жалпы орта білім беретін мектептерде үлгерімі төмен оқушылардың елу пайызы психикалық дамуы тежелген балалардың құрайтындығы бүгінгі күні ғылыми түрде дәлелденіп отыр. К.С. Лебединская, В.И. Лубовской, т.б. дефектологтар зерттеулерінде балалардың жас мөлшері бірдей болғанымен, психикалық дамуы әртүрлі, яғни интеллектуалды қабілетінің жасына сәйкес келмейтіндігін ерекше атап көрсетілген. Психикалық дамуының негізгі бұзылыстары интеллектуалды даму деңгейі, яғни, психикалық функциялары, зейіні, есте сақтауы, ойлауы, кеңістікті бағдарлауы төмен болып келеді.

ПДТ бар баланың жеке басын қалыптастыруда эмоционалды (сезімдік) даму дәрежесіне, сонымен қатар нейродинамикалық бұзылуларға (астениялық және церебрастениялық жағдайлар) байланысты М.С. Певзнер мен Т.А. Власова келесі ПДТ түрлерін ерекшеледі:

А) Психикалық және психофизикалық инфантилизм негізінде ПДТ, жүкті кезеңдегі орталық жүйке жүйесінде зиянды әсер етумен байланысты.

Б) Баланың өмірінің ерте кезеңінде түрліше патогенді (ауру тұғызатын) факторлардың нәтижесінде пайда болған, организмді астениялық және церебрастениялық күйге әкелген ПДТ [2].

Арнайы психология пәнінің дамуына зор үлес қосқан В.В. Лебединскийдің сараптауы бойынша ПДТ 4 түрге бөлінеді:

1. Психикалық аму тежелуінің конституционалды түрі.
2. Психикалық даму тежелуінің соматогенді түрі.
3. Психикалық даму тежелуінің психогенді түрі.
4. Психикалық даму тежелуінің церебральды-органикалық түрі.

Қазіргі таңда жалпы орта білім беретін мектептерде үлгерімі төмен оқушылардың 50 пайызын ПДТ балалардың құрайтындығы бүгінгі күні ғылыми түрде дәлелденіп отыр. Дефектологтар В.И. Лубовский, К.С. Лебединская зерттеулерінде балалардың жас мөлшері бірдей болғанымен, психикалық дамуы әртүрлі болуы мүмкін екендігі, яғни, балалардың интеллектуалды қабілетінің жасына сәйкес келмейтіндігі ерекше атап көрсетілген [3].

Психикалық дамуы тежелген балаларды психологиялық-педагогикалық зерттеу кезінде ақыл-есі кем балалардан ажыратып тұратын бірқатар қасиеттері байқалған еді. Ол практикалық жағынан оқу әрекетіне тиімді болмақ, мысалы, логикалық есептерді олар өз жасының деңгейінде шығара алады, көрсетілген көмекті пайдалануға қабілетті, суреттер мен әңгімелердің сюжетін ұғынады, қарапайым есептердің шарттарын ажыратып, басқа да көптеген тапсырмаларды орындауға қабілетті. Сонымен, егер, ПДТ балалармен жұмыс істейтін мамандар өзінің әрекетінде психологиялық ерекшеліктерді потенциалды мүмкіндіктер әлеміне айналдырса, 4-5 сыныпқа қарай балалар жалпы білім беру бағдарламасының оқуына ауыстырылуын көздеуге болады.

Белгілі педагог А.С. Макаренко баланың ойын үстінде таным түсініктері, қасиеттері дамып, қабілеті мен белсенділігін арттатынын атап көрсеткен.

Орыс ғалымы, дәрігер, педагог К.А. Покровский «ойын-күнделікті бала еңбегі, болашақ өмірінің бастамасы. Ойын үстінде баланың ертеңгі өмірге деген қабілеті байқалады» – деген.

Ы.Алтынсарин айтқандай, «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз, шығармашылықсыз, фантазиясыз толық ақыл-ой тәрбиесі болмайды!». Ойын арқылы оқыту балалардың жүйкесіне салмақ салмай, қызықтыра, ұғындыра оқыта үйретуді ұйымдастыру әр ұстаздың шеберлігіне, шығармашылығына байланысты болмақ.

А.Сауранбаев: «Ойын дегеніміз – ұшқын, білімге құштарлық пен еліктеудің маздап жанған оты» – деген пікір айтады. Абай Құнанбаевтың он тоғызыншы қара сөзінде жас кезінен жақсы сөз естіп өскен бала кейін есті адам болады: «Адам ата-анадан туғанда есті болмайды, естіп, көріп, ұстап, татып ескерсе. Дүниедегі жақсы, жаманды таниды-дағы, сондайдан білгені, көргені көп болған адам білімді болады. Сондықтан балаға жас кезінен бастап ойын арқылы тәрбиелік маңызы жоғары халық ойларының кәусар бұлақтарымен сусындату қажет.

ПДТ балалардың түзету-дамыту, оларға білім беру мен тәрбиелеу үдерістерінде ойын мен ойын технологиясын жүйелі түрде қолдануды ұсынамыз. Әрине, ойын, Я.А. Коменский кездерінен педагогикада кеңінен қолданады, алайда, ПДТ балаларды жалпы білім беру шеңберіне қосу мақсатында, ойын технологиясын құрылымын зерттей отырып, оның түрлеріне қарай талдау жасап, қолдану барысында әрбір психикалық функцияға әсер етуін қадағалау керек. Ал тиімділік қоры жинақталған психофизиологиялық ерекшеліктердің потенциалды мүмкіндіктеріне айналуымен өлшенеді [1].

Сабақта тиімді қолданылған ойын түрлері – мұғалімнің түсіндіріп отырған материалын ПДТ оқушылардың аса зор ілтипатпен тындап, жемісті, сапалы меңгеруіне сенімді көмекші бола алады. Өйткені, басатуыш сынып оқушылар жас ерекшеліктеріне және күйіне байланысты ойынға өте ынталы келеді. Олар тез сергіп, тапсырмаларды тез, әрі қызығып орындайды.

Оқу үрдісінде қолданылатын ойын түрлері балалардың оқуға, еңбекке деген белсенділігін, құмарлығын, қызығушылығын арттырудағы ең басты құрал деп есептеледі. Ойын барысында ПДТ оқушылардың шығармашылығы дамиды.

Мұғалімнің міндеті – балаларды ойынға өз қызығушылығымен, ынтасымен қатысуын қамтамасыз ету.

Ғылыми және әдістемелік әдебиеттерге шолу жасау барысында ойын мен адам мәдениетінің өзара байланысы ғылыми түрде анықталғаны белгілі. Дұрыс ұйымдастырылған ойын жас баланың тұлғасын дамытудағы маңыздылығы айқындалды. Ойынның психологиялық және әлеуметтік факторлармен келісімі дәлелденді. Ойын технологиялары жалпы және арнайы білім беру саласында жаңа инновация деп танылады.

Педагогикалық технология түсінігі түрлі педагогикалық ойын түрлерін педагогикалық процесте әдістер мен тәсілдердің кең көлемді топтарын біріктіреді, оның жалпы ойындардан ерекшелігі оқытуда нақты мақсатының қойылуымен және оның оқу-танымдық, тәрбиелік бағыты сипатталған.

Саралау жұмысының нәтижесінде, біз ПДТ балалармен жүргізілетін ойын әдістері мен жағдайларын өткізудегі келесі бағыттарды анықтадық:

- мақсат пен мазмұнның оқыту бағдарына сәйкес келуі;
- технологиясы жағынан көрнекі және құрылымы қарапайым болуы;
- қолжетімді болуы;
- жүйелі түрде қолдану және белгілі бір кезеңдердің қиындатылуы;
- ойынның әр қилылығы;
- ойынның әдістемелік қамтамасыздандырылуы, құралдар мен әдістемелердің тиімді үйлестірілуі;
- қарым-қатынасты, өзара ынтымақтастықты дамыту және эмоционалдық жағдайдың жағымды болуын қамтамасыз ету;
- Ойынды өткізуден бұрын, оның жоспарын уақытында, алдын-ала дайындау, ойын барысында әрбір әрекетке оқушыларды ынталандырып, белсенділікке тарту.

В.В. Николинаның ойын арқылы оқыту технологиясын зерттеп, оның келесі компоненттерін бөлген [4]:

- мотивациялық;
- бағдарлық;
- мақсаттық;
- мазмұнды-операциялық;
- құндылықты-жігерлі;
- бағалау.

Зерттеушілердің көпшілігі элементтердің мынау құрылымы көрсетеледі: ойын мақсаты, ережелері, ойын жағдаяттары, көріністер, ойын іс-әрекеті, нәтиже.

Теориялық материалды саралау барысында, біз, психикалық дамуы тежелген балалармен қолданатын ойындарға қойылатын талаптарды жіктеуді тырыстық:

1. Ойын мен сабақ мақсаты, тақырыбына сәйкес болуы.
2. Ойын мақсаты мен бағыттылығы нақты болу керек.
3. Ойын нәтижесін оның қатысушылары да ұйымдастырушылары да көздеп, маңыздылығын түсіну керек.
4. Ойын мазмұнының шешілетін мәселенің өзектілігімен сәйкес келуі.
5. Ойында қолданылатын әрекеттер әртүрлі және күрделі болу керек.
6. Ойынға қатысушыларының ой-өрісі және пікірі бәріне түсінікті болу керек.
7. Ойынның ынталандырушы сипаты.
8. Ойынның ережелері болады, және ол барлығына тең.
9. Ойын іс-әрекетінің нәтижесін реттеу, өлшеу мен бағалаудың бірыңғай тәсілдері.
10. Ойын барысында жағымды психологиялық климат пен тығыз қарым-қатынастың орнатылуы.
11. Әр баланың жеке белсенділігі мен шығармашылығы үшін барлық субъективті және объективті жағдайлар жасау.

Тәжірибелік жұмыс барысында ПДТ балалармен сабақтарда ойын әрекеті арқылы тақырыптар түсіндірілді, пысықталды, және бақыланды. Солай, сабақ түрлеріне қарай балалармен оның келесі формалары ең тиімді деп анықталды:

- Жаттығу сабақтары, сабақ және сабақтан тыс уақытта жүргізілді. Олар әртүрлі сұрақтар, сөз жұмбақтар, ребустар, чайворд, бас қатырғыштар, жұмбақтар және т.б.

- Саяхат ойындары, олар да сабақта және сабақтан тыс уақытта жүргізіледі, оқушылардың белсенді болуы-ауызша әңгімелеуден, сұрақ-жауаптардан, олардың жеке пікірлері мен ойлары арқылы көрініс алады.

- Сюжеттік (рөлдік), ойынға қатысушылардың белгілі бір рөлді ойнауымен ерекшеленеді [5, 6].

Эксперимент базасы №27 ЖББМ 2016 ж. қараша айында басталған. Оның мақсаты ПДТ балалардың оқу үдерісіндегі ойынды қолдану маңыздылығын дәлелдеу мен ойынды сабақтарды жүйелеу болмақ. Осы жұмыс барысында біз бір-бірімен тығыз байланысқан келесі кезеңдерді бөлдік: дайындық, ойынды жүргізу, қорытынды жасау.

Бірінші кезеңде ойынға дайындық өтті. ПДТ оқушылардың ойынға дайындығы 3-4 апта алдын ала басталады. Осы кезеңде мұғалім оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырады: тақырыбын, жоспарын, қажетті әдебиеттерді, ойын шартын, қарастыратын сұрақтар тізімін айтады, рөлдерді бөледі, кеңес береді.

Екінші кезеңде нақты ойын өткізіледі. Ойынды жүргізудің қажетті элементі – эмоционалдық екпін

және ойынға қызығушылықты қамтамасыз ету. Ол тек педагогтың шеберлігінен тәуелді. Тіпті ойын өтетін бөлмені безендіру ерекше, ойынды, сиқырлы, сюжеттік жағдайды тудырады. Ойын барысында проблемалық жағдаят шешімін табу керек болғанда, балаларды пікірталасқа және диалогқа ынталандырады, және осындай тәсілдерді жиі пайдаланғаны абзал.

Үшінші кезеңде балалар мен педагогтың әрекетіне қорытынды жасалған. Мұнда оқушылардың тақырыпты меңгеру деңгейіне, өзіндік шығармашылық ойлауына, сенімнің қалыптасуына басты назар аударылды. Мұғалім ойынның нәтижесінде жеткен жетістіктері мен қатар байқалған кемшіліктерді де атап өтілді. Сонымен қатар, ойынға баға беріп, марапаттау да оқушыларды іс-әрекетке жұмылдыруға дем берді.

ПДТ бастауыш сынып оқушыларымен қазақ тілі сабағында ойындардың алатын орны ерекше болды: «Сиқырлы қоржын», «Орамал тастау», «Асық ойыны», «Сақина», «Ақ серек, көк серек», «Бәйге», «Ойлан, тап», «Мені түсін», «Сөз жарысы», «Адасқан әріптер», «Кім шапшаң?», «Кім тапқыр?», «Жұбынды тап».

Біздің көздеген басты мақсатымыз – ойын әрекеттері арқылы тілдік материалдарды меңгертіп, сөздік қорды молайтып, тілдесім әрекетіне жетелеу. Әр сабақтың тақырыбына сай ойындарды пайдаланып отыру оқушылардың тіл үйренуге деген қызығушылығын, ынтасы мен зейінін арттырған.

Ойын барысында грамматикалық анықтамаларды, тілдік нормаларды игерту мүмкіндіктері мол болады. Сабақта мұғалімнің диктаторлық рөлі жойылып, оқушылар серіктестікке, ынтымақтастыққа, бірігіп жұмыс істеуге деген қызығушылықтары артады. Адамның жас ерекшелігіне қарамай, яғни адам балалық шағынан бастап кәрілікке жеткенше ойын қажеттілігі жетелеп отырады. Ал жас баланың ой-өрісі ойын арқылы дамиды. Ойын барысында баланың адамгершілік қасиеттері, өмірге деген көзқарасы, қызығушылығы қалыптасады. Ойын арқылы сыныптағы нашар оқитын оқушыларды да сабаққа нәтижелі тартуға болады.

Тәжірибелік жұмыс әлі де жалғасуда, оның әдістемелік нұсқауларын шығару да алда, дегенмен, біз, қазақ тілі сабағында ойын түрлерінің қолдану тиімділігін атаймыз:

- жаңа тақырыпты ойын арқылы меңгертуге не бір жақсы нәтижеге жетуге болады;
- сабақты жандандырып, оқушыларды ынталандырады;
- шығармашылық, ізденушілік қабілеттерін арттырады;
- өзіне деген сенімділік пайда болады;
- логикалық ойлау қабілеті дамиды.

Сонымен, ойын – оқу үрдісіндегі оқытудың әрі формасы, әрі әдісі ретінде дербес дидактикалық категория. Сонымен бірге ойынды мұғалім мен оқушылардың бірлескен оқу әрекетінің өзара байланысты технологиясы ретінде қолдануға болады, қазақ тілі сабағында ойын формаларын еңгізу барысында интерактивті тақтаны да қолданудың маңыздылығы бар. Бастауыш сынып ПДТ оқушыларының мектепке келгенге дейінгі негізгі әрекеті ойын болса, оқу-тәрбие үрдісінде олар біртіндеп ойын әрекетінен оқу әрекетін орындауға бейімделуі тиіс. Дегенмен, психофизиологиялық жетіспеушіліктің салдарынан инфантильдік күй көпке дейін сақталып қалуы мүмкін.

Ойын арқылы сабақтарды жоспалау мен жүргізу ПДТ бар балалар оқитын бастауыш сыныптарда кеңінен қолданылады. Педагог қолданыстағы ойын нәтижесі дұрыс болғандай мынандай әдістемелік нұсқауларды ескергені жөн:

1. Сабаққа енетін әр ойынның тәрбиелік, білімділік, дамытушылық маңызын алдын-ала жете түсініп, оның балаларға қандай нәтиже беретіндігін алдын-ала анықтау.

2. Ойындарды жүргізетін орынның мүмкіндігі, ойын құрал мен жабдықтарының эстетикалық талаптарға сәйкес болуы, алдын-ала оларды даярлау.

3. Таңдаған ойындардың ПДТ оқушылардың жас, психологиялық, танымдық ерекшеліктеріне, кемістік құрылымына, білім мен тәрбие деңгейлеріне, белсенді мен енжар сөздік қорына сәйкес келуі.

4. Ойын кезінде балалардың шираған қозғалысын міндеттеніп, техникалық қауіпсіздік ережелерін дауыстап айтып, оны қамтамасыз ету.

5. Ойын сабаққа деген, пәнге деген қызығушылықтарды арттыруға бағытталуы тиіс.

6. Ойын балалардың потенциалды мүмкіндіктеріне жол ашып, пәндік білім, білік, дағды деңгейлерін едәуір жоғарылату керек.

7. Ойын барысында заманауи, шынайы өмір қажеттіліктері көрсетіліп, әр кезеңнің соңында қорытынды, рефлексия болу керек.

8. Педагог ойынды басқарушы рөлін атқаратындықтан, қандай да бір келеңсіз жағдайларды болдырмау мақсатында, әр сөздің уақытында және тақырыпқа сай қолданылуын бақылайды. Ойын нәсілдік, ұлттық және дара көзқарасты білдірмеу керек.

Ендеше, ойын ПДТ балалардың жас ерекшеліктеріне және өтілетін сабақтың тақырыптарына, мазмұнына сай етіліп таңдалып алынады. ПДТ бала ойын іс-әрекеті үстінде білімді қалай игеріп жатқанын, ал оқу үрдісінің қалай ойынға ұласып кеткенін аңғармай қалуы тиіс. Сонда ғана ойын және іс-әрекеттері табиғи бірлікте болып, пәндік білім, білік және дағдыны игеруге толық ықпал жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология. Оқулық. – Алматы, 2001. – 264 б.
- 2 Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР // Дефектология. – 1975. – №6. – С.8-17.
- 3 Обучение детей с ЗПР / Под редакцией Лубовского В.И. / Учеб. пос., 1994.
- 4 Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
- 5 Қазбекова Н.Т. Қазақ тілі сабақтарында коммуникативтік оқытудың элементтерін қолдану. // 12 жылдық білім, 2006. – №1.
- 6 Рахымбаева А., Тойымбаева Ж. Қазақ тілі сабағында оқушылардың коммуникативтік құзырлығын дамыту. Фаламтор желісі.
- 7 Резуанова Ф.Қ., Шнайдер В.А. Қазақ тілі сабағында қолданылатын ойындар. – Павлодар, 2006.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.22

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Салаватова²

*¹п.ғ.к., профессор, Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
e-mail: bektaeva48@mail.ru*

*²«6М010500 – Дефектология» мамандығының 1-ші курс магистранты,
Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Диалог – сөйлесудің ең негізгі түрі болып саналады. Қазірдің өзінде сыныптағы оқушылардың бірлескен диалогтік сұхбаты үлкен пайда келтіретіндігін көрсетеді. Осыған дәлел ретінде мектептегі тәжірибе кезеңіндегі әдебиет сабақтарында диалог арқылы оқушылардың тақырып бойынша өз ойларын білдіруге, топтастыруға және толықтыруларына мүмкіндік берілді.

Зияты зақымдалған бала тілін дамыту олардың ойын өрбіту, сол арқылы жеке басының қалыптасуына жағдай жасау – оқу-тәрбие мәселесіндегі негізгі мақсаттардың бірі. Зияты зақымдалған бала өз ойын тіл арқылы жеткізеді. Ал зияты зақымдалған бала тілінің дамуы, оның сөйлеу мүмкіндігінің қалыптасуы бірден пайда болмайтын күрделі психологиялық процесс.

Бұл мақалада диалогтік оқыту әдісі жақсы түсіндірілген, сонымен қатар зияты зақымдалған оқушылардың сөздік қорларымен жиі жұмыс жасау қажет екендігі айтылған.

Түйін сөздер: теориялық және әдіснамалық негіздер, инновациялық жүйе, психологиялық процесс, теориялық қағида, диалогтік оқыту, интеллектуалдық қызмет, сөйлеу анализаторы

К.Ж. Бектаева¹, А.С. Салаватова²

¹к.п.н., профессор, Казахский государственный женский педагогический университет, e-mail: bektaeva48@mail.ru
Алматы, Казахстан

²магистрант 1-го курса специальности 6М010500 – Дефектология,
Казахский государственный женский педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГОВОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация

Диалог является основным видом беседы. Уже на сегодняшний день совместная диалоговая беседа доказывает свою эффективность. Доказательством этому служит, что при школьных практиках и занятиях по литературе ученики через диалог могут выразить свою мнение, группировать и дополнять по теме.

Одной из целей учебно-воспитального вопроса является развитие речи умственно отсталых детей, их мышление и посредством всего этого – создание условий для формирования личности. Умственно отсталый ребенок выражает свою мысль через речь. Это очень сложный психологический процесс, где развитие речи у умственно отсталого ребенка и формирование его речевых навыков не сразу получается.

В статье доступно разъяснены методы обучения диалогов, а также указывается о необходимости регулярной работы над словарным запасом с умственно отсталыми учениками.

Ключевые слова: теоретические и методические основы, инновационная система, психологический процесс, теоретическое правило, диалогическое обучение, интеллектуальная должность, речевой анализатор

K.Zh. Bektaeva¹, A.S. Salavatova²

¹candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Kazakh state women's pedagogical university

²1-year master of Kazakh state women's pedagogical university

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE CONVERSATIONAL SPEECH OF MENTALLY RETARDED STUDENTS IN THE UPPER GRADES

Abstract

Dialogue is the main type of conversation. Already to date, a joint dialogue conversation proves its effectiveness. This is proved by the fact that during school practices and literature classes, students through dialogue can express their opinion, group and possibly supplement on the topic.

One of the goals of the educational and upbringing issue is to develop the speech of mentally retarded children, their thinking and, through all this, create conditions for the formation of personality. A mentally retarded child expresses his thought through speech. This is a very complex psychological process, where the development of speech in a mentally retarded child and the formation of his speech skills is not immediately obtained.

The article explains the methods of teaching dialogues, and also indicates the need for regular work on the vocabulary with mentally retarded students.

Keywords: theoretical and methodical basis, innovative system, psychological process, theoretical rule, dialogical training, intellectual position, speech analyzer

Оқушылардың ауызша сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда диалогтық әдісті қолдануды қазіргі білім беру талабында оқушының сабаққа деген қызығушылығын туғызатын жеке педагогиканың жаңа инновациялық жүйе ретінде қарастыруға болады.

Зияты зақымдалған бала тілін дамыту олардың ойын өрбіту, сол арқылы жеке басының қалыптасуына жағдай жасау – оқу-тәрбие мәселесіндегі негізгі мақсаттардың бірі. Зияты зақымдалған бала өз ойын тіл арқылы жеткізеді. Ал зияты зақымдалған бала тілінің дамуы, оның сөйлеу мүмкіндігінің қалыптасуы бірден пайда болмайтын күрделі психологиялық процесс. Ол жүйелі жүргізетін жұмыс түрлерінің негізінде жүзеге асады. Осы міндеттерді жүзеге асырудың алғы шарты ретінде үздіксіз

тәрбие мен білім берудің тұжырымдамалары жасалып, соның негізінде оқыту, тәрбиелеу мазмұнын түбегейлі жақсарту көзделіп отыр.

Зияты зақымдалған баланың тілдік сезгіштік қасиеті балалардың мектепте бастауыш оқыту кезеңдерінде өз ана тілінің ерекшелігін айыра білу қабілетін дамытып отырады.

Бала тілін дамыту туралы сөз қозғағанда ең алдымен тілдің туындайтын негізін, тіл туралы теориялық қағидаларды меңгеруге тиіспіз. Сөздің негізгі танымынан туындайды. Бір затты тану, оны мида қабылдау негізінде сол туралы сөз туады. Оның түр-түсін, қасиетін, көзге бірден шалынатын бейнесін тіл арқылы жеткіземіз. Тіл арқылы талдай отырып таным да нығая түседі.

Диалогтық оқыту туралы ғылыми зерттеу жүргізген ғалымдар Мерсер мен Литлтон (2007) сабақта диалогтің маңызды рөл атқаратынын атап көрсетті. Олар өз еңбектерінде диалогтың оқушы қызығушылығын арттырумен қатар олардың білім деңгейінің өсуіне үлес қосатынын да айқындап берді (Мұғалімге арналған нұсқаулық, 38 бет).

Александрдің (2004) диалогтық оқытуға сәйкес сыныпты қолданбалы зерттеуін зерделер болсақ, оқушылардың ой-пікірлері назарға болмашы ғана алынатын сыныпта ұсынылған диалогтық оқытуына сәйкес жүзеге асады деп есептейді. Оқушылар көзбен көргені мен ауызша ақпарат көздерімен оқып үйренгенін ауызша түрдегі тікелей қарым-қатынаста жүзеге асырады және бір-бірін жетелейді.

Диалог оқушылар үшін де, мұғалімдер үшін де маңызы мен пайдасы өте зор. Диалог негізінде білім беру мен білім алу, оқушылардың өзара сұхбаттасуы және мұғаліммен оқушы арасындағы диалогтың шәкірттердің өзіндік ой пікірін жүйелеуі мен дамуына көмектесетін амал. Оқушылардың көбірек білетін адамдармен яғни мұғалімдермен, оқушылармен диалог жүргізу мүмкіндігі болған жағдайда білім беру жеңіл болмақ.

Қазірдің өзінде сыныптағы оқушылардың бірлескен диалогтік сұхбаты үлкен пайда келтіретіндігін көрсетеді. Осыған дәлел ретінде мектептегі тәжірибе кезеңіндегі әдебиет сабақтарында диалог арқылы оқушылардың тақырып бойынша өз ойларын білдіруге, топтастыруға және толықтыруларына мүмкіндік берілді. Оқушылардың сөйлеу тілін дамытуда диалогтың берері мол. Диалог – сөйлесудің ең негізгі түрі болып саналады. Адамдар арасындағы қарым-қатынас амандасудан басталады. Мұғалім сабаққа кіргеннен оқушылармен диалогта болады. Оқушыларға белгілі бір тақырыпта тапсырмалар беру арқылы сұхбаттар құрылады.

Диалогтық сөйлесуді естіп-тыңдаумен біртұтас та, жекелей де пайдалануға болады. Мақсатты ұйымдастырылған жағдаяттар арқылы ауызекі сөйлесуге үйрету оқушыларды қызықтырады. Белсенді сөйлеу әрекетін ұйымдастыруда ауызекі жауаптасу мен мәтін бойынша жұмыс негізгі құрал болып табылады. А.Н. Гвоздев (1961 ж.) отандық авторлардың бірі, ол оқушылардың сөйлеу тілінің құрылымына өз үлесін қосқан. Ол жазады: «Интеллектісі бұзылған оқушылардың сөздік қорында зат есімді меңгеруі қалыпты нормалардағы қарағанда тез меңгеріледі. Содан кейін етістікпен сын есімді меңгеру проценті жоғарлай береді. Зияты зақымдалған балалардың қатарларында әртүрлі сыныптағы балалар көп сөйлейді, сөздік қорының мол деп саналады, бірақ олардікі тек құр бос сөз болып келеді. Есте сақтауының дұрыс еместігінен меңгергендігі олардың көп және аз мөлшерде естіген сөз сөйлеу тілін дамытып, жетілдіру мәселесі арнайы мектепте әсіресе басты орын алады. Бұл мектепте интеллектуалдық қызметтері бұзылған және есту сөйлеу анализаторлары бұзылған балалар оқиды. Мұның барлығы сөйлеу тілін меңгеруде қиыншылықтарға әкеліп соғады.

Бұл мәселемен айналысқандар: Г.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова, В.А. Лапшин, С.Н. Комская, Г.М. Данилькина, Е.А. Гордиенко, Н.В. Тарасенко, Ө.Ө. Өмірбекова, К.Ж. Бектаева т.б. Бұл мәселеде интеллектісі бұзылған оқушылардың еңбек қызметіндегі сөйлеу тілі, грамматикаға байланысты сабақтарда, оқу және жазу сабағындасөйлеу тілі мәселері қарастырылады.

Диалогтік оқыту әдісі жақсы жүзеге асып отырды. Диалог барысында оқушылар күтілген нәтижеге жету үшін күш-жігерін жұмсады, ынталанды, ойларын бөлісті, пікірлесті, білімді бірлесіп алды, өз білімін толықтырды. Пікір алмасу оқушылар арасында диалог жүргізу арқылы жүзеге асып отырды.

Арнайы мектептегі зияты зақымдалған оқушылардың сөздік қорларында сын есімдерді молайту үшін сабақта көп жайдайда синонимдер мен антонимдерді көп қайталап тура және астарлы сөздердің мағыналарын жиі жұмыс жасау қажет.

Сөйлеу тілі баланың ақыл-ойының дамуына негізгі себебін тигізеді. Осы қарым-қатынастың арқасында балалар жалпылау жасай алмайды. Зияты зақымдалған оқушылардың практикалық және сөйлеу тілдерінің арасында байланыстылық болмайды. Олар жасаған іс-әрекеттерін толық және дұрыс жеткізе алмайды. Сонымен бірге интеллектісі бұзылған оқушылардың сөйлеу ережелері мен іс-әрекеттері сәйкес келмейді. Зияты зақымдалған балалардың жалпы интеллектуалдық қызметтерінің

бұзылуынан, көбінесе есту сөйлеу анализаторларына әсер етеді соның салдарынан сөйлеу тілін меңгеру қиындыққа соғады. Қалыпты дамыған балалар сөйлеу тілін меңгеру процесінде тек сөзді ғана есте сақтап қалмайды, сонымен бірге жеке морфемаларды да естеріне сақтайды. Тіпті екі жастың өзінде қалыпты дамыған бала сөйлем құрлымын дұрыс құрып сөйлей алады.

Адам сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасайды. Сөйлесу барысында көркемдік құралдарды пайдаланылады. Мысалы, салыстырып, әсерлеп, мақал-мәтелді пайдаланылып сөйлейді. Ауызша сөйлеген жазбашаға қарағанда оңайға түседі. Себебі, оқушы жазғанда тек өз ойын жеткізіп қана қоймайды. Оны дұрыс қатесіз тыныс белгісін сөйлеу интонациясына қарай үйренеді. Білім беру жүйесі мектептерде оқушының тілін дамыту, қазақ тілінің лексикалық, грамматикалық тұлғаларын меңгерту, оларды сөйлемде қолдану дағдыларын қалыптастыру.

Мектеп жасына дейінгі аномальді балаларды жалпылау, жүйелеу болмайды, сөздерді еліктеудің арқасында меңгереді. Олар қарапайым сөздерді, сөйлемдерді көп қайталанған іс-әрекеттерді ғана меңгере бастайды.

Сонымен, арнайы әдебиеттерде талдау барысында көрсеткендей көмекші мектеп оқушыларының сөз қоры әр жағдайда болдаы, яғни А.Н. Гвоздевтің айтуынша зияты бұзылған оқушылардың сөз қорында зат есімді меңгеруі сын есіммен етістікке қарағанда тез меңгеріледі, яғни бұл нені көрсетеді, әр сөз табын меңгеру көмекші мекиеп оқушыларына әрқилы келеді, соның нәтижесінде сөз қорды дамыту барысында арнайы әдістемелерді қолданып зерттеулер жүргізген тиімді болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Волкова Л.С. Логопедия. – Москва: Просвещение, 1989.

2 Ляпидевский С.С. Расстройства речи у детей и подростков.

3 Өмірбекова Қ.Қ., Серкебаев Қ. Логопедия. – Алматы, 1996.

4 Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)/Расстройства речи у детей и подростков / под. ред. Ляпидевского С.С. – Москва, 1969.

УДК 372.850

МРНТИ 14.85.09

М.Х. Парманбекова¹, Ә.Н. Әбітай², С.Х. Парманбекова³

¹б.ғ.к., Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,

parmanbekova.m@mail.ru

Алматы қаласы, Қазақстан

²«6М11300 – Биология» мамандығының 1-ші курс магистранты,

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, abitay.96@mail.ru

Алматы қаласы, Қазақстан

³Байтұрсынов атындағы мектептің мұғалімі,

Алматы қаласы, Қазақстан

АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ НЕГІЗІНДЕ БИОЛОГИЯНЫ ОҚИТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақала мектептерде ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы, оқушылардың ақпараттық күзінеттілігін қалыптастыру мәселесін қарастырады. Қазіргі заман талабына сай ақпараттық технологияларды, электрондық оқулықтарды және Интернет ресурстарды пайдалану оқушының білім беру үрдісінде шығармашылық қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Оқушылардың ақпараттық құзырлығы мен ақпараттық мәдениетін қалыптастыру қазіргі таңда үздіксіз педагогикалық білім беру жүйесіндегі ең көкейтесті мәселелердің бірі. Биологияны оқытуды ақпараттандыру – бұл ақпараттық-коммуникациялық технологияның құралдарын биология сабағында қолданудың методологиялық және тәжірибиелік құндылықтарын зерттеп, оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық және педагогикалық мақсаттарын қамтамасыз ету үдерісі. Оқу үдерісінде білім беруді ақпараттандырудың негізгі бөлігі дербес компьютерлерді қолдану, интернет желісін пайдалану арқылы жүреді. Сондықтан ол Қазақстан Республикасында біртұтас білімдік ақпараттық ортаны құру болып

табылатын негізгі мақсатты көздейді. Биологияны оқыту үдерісінде ақпараттық технологияларды пайдалану оқушылардың білімгерлердің мүмкіндіктерін кеңейтеді.

Түйін сөздер: ақпараттандыру, технология, педагогикалық технология, инновация, медиа, медиа білім, мультимедиа, қозғалыссыз бейне, мәтін, қозғалыстағы кескін, анимация

М.Х. Парманбекова¹, А.Н. Абитай², С.Х. Парманбекова³

¹к.б.н., Казахский государственный женский педагогический университет

*²магистр 1-го курса по специальности «6М11300 – Биология»,
Казахский государственный женский педагогический университет*

*³учитель школы имени Байтурсынова,
Алматы, Казахстан*

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования информационной компетентности учащихся, использующих информационные технологии в школах. Использование современных информационных технологий, электронных учебников и интернет-ресурсов позволит учащемуся развивать свои творческие способности в учебном процессе. Формирование информационной компетентности и информационной культуры учеников является одной из наиболее актуальных проблем в системе непрерывного педагогического образования.

Информационная информатика в области биологии – это процесс изучения методологических и практических значений использования информационно-коммуникационных технологий на уроке биологии и обеспечения психолого-педагогических целей образования и воспитания. Основной частью информатизации образования в процессе обучения является использование персональных компьютеров, использование Интернета. Именно поэтому он направлен на создание единой образовательной информационной среды в Казахстане. Использование информационных технологий в преподавании биологии расширяет возможности учащихся.

Ключевые слова: информатика, тахология, педагогическая технология, инновация, медиа, медиаобразование, мультимедиа, неподвижное изображение, текст, кино, анимация

M.Kh. Parmanbekova¹, A.N. Abitay², S.Kh. Parmanbekova³

*¹c.b.s., Kazakh state women's pedagogical university
Almaty, Kazakhstan*

*²1st year student by specialty «6M11300 – Biology»,
Almaty, Kazakhstan*

*³the teacher of the Baytursyn school
Almaty, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS FOR THE TEACHING OF BIOLOGY BASED ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract

In this article, the problem of forming information competence of students using information technologies in schools is considered. The use of modern information technologies, electronic textbooks and Internet resources will allow the learner to develop his creative abilities in the educational process. Formation of information competence and information culture of pupils is one of the most urgent problems in the system of continuous pedagogical education.

Informational informatics in the field of biology is a process of studying the methodological and practical implications of using information and communication technologies at a biology lesson and providing the psychological and pedagogical goals of education and upbringing. The main part of the informatization of education in the learning process is the use of personal computers, the use of the Internet. That is why it is aimed at creating a unified educational

information environment in the Republic of Kazakhstan. The use of information technology in the teaching of biology enhances the ability of students.

Keywords: informatics, tachology, pedagogical technology, innovation, media, media education, multimedia, still image, text, cinema, animation

Қазақстан Республикасы Президентінің білім беру жүйесін ақпараттандыру және жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологиялар көмегімен білім берудің тиімділігі мен сапасын көтеру мақсатында ұсынған мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыру, педагог-ғалымдардың алдында тұрған негізгі мәселелердің бірі болып табылады [1].

Қазіргі кездегі ақпараттық-коммуникациялық технологиялар ақпараттың кез келген көлемін орналастырудың, сақтаудың, өндеудің және кез келген қашықтарға тасымалдаудың шексіз мүмкіндіктерін береді. Жалпы адам әрекеттерін ақпараттауды барлық адамзаттың ғылыми-техникалық жетістігін сипаттайтын ерекше жағдай деп есептейді. «Ақпараттау» терминінің қазіргі кезде көптеген анықтамалары бар. Қазіргі кезде ақпараттық-коммуникациялық технологиялар қоғамда кәсіби жарамдылықтың қажетті белгісі болып отыр, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданбайтын адам әрекеттерінің түрі жоқтың қасы. Г.М. Коджаспировтың пікірінше, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар – ақпараттық-коммуникациялық қорларды қолдануда процестердің кең көлемділігін төмендету, сондай-ақ олардың сенімді де оперативтілігін жоғарылату мақсатында ақпараттарды жинауды, өндеуді, сақтауды, тарату мен көрсетуді қамтамасыз ететін, технологиялық тізбекке біріктірілген өндірістік процестер мен техникалық-бағдарламалық құралдардың, тәсілдердің жиынтығы [2]. В.Ф. Шолоховичтің пікірі бойынша, мазмұн жағынан алғанда оқытудың ақпараттық-коммуникациялық технологиясы – бұл «білім беруді» ақпараттаудың тәсілдері қолданылатын білімдерді меңгеру мен оқу үдерісін саналы да жоспарлы түрде ұйымдастыруымен айналысатын дидактика саласы [3]. Е.Н. Машбиц ақпараттық-коммуникациялық технология – компьютерге үйрету технологиясы деп түсіндіреді. Оның пікірінше, бұл әртүрлі типтердегі: білімді бақылауды қамтамасыз ететін қарапайым бағдарламалардан бастап бастап, жасанды интеллектте негізделетін үйрету жүйесіне дейінгі үйрету бағдарламаларының жиынтығы [4]. Б.Е. Патон, В.И. Грищенко мен Б.Н. Панышин қалыптастырған ұстанымдарға сай; оқытудың жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологиясы білімді ұйымдасып басқару жүйесі мен оқыту жүйесіне енгізілетін түпкілікті жаңа жүйелер мен біртұтас оқыту жүйесін білдіретін, ақпараттық-коммуникациялық өнімдерді (ақпараттарды, пікірлерді, білімдерді) аз шығындармен өзі дамып отырған ортаның заңдылықтарына сәйкес көрсететін мәліметтерді өндеудің әдістері жиынтығы ретінде анықталады. Бұл бір жағынан қазіргі кездегі педагогикалық ғылым мен сандық-ақпараттық-коммуникациялық техника құралдары жетістіктерінің синтезі деп айтуға да болады. Оқытудың ақпараттық-коммуникациялық технологиялары – оқыту-тәрбиелеу процестерін ұйымдастыруды жақсарту мен тиімділігін жоғарылатудың ғылыми жолдары, сондай-ақ білім беру мекемелерінің материалдық-техникалық базасын үнемі жаңартып отыру жолы [5].

Ақпараттық-коммуникациялық жүйе – ақпаратты жіберудің барлық жазбаша және электронды формалары, мәліметтерді талдау және идеялармен алмасу. Оларға ұйым ішіндегі байланыстың барлық жазбаша түрлері (баяндамалар, есептер, бюллетендер, қызмет хаттары), сонымен қатар, барлық электронды құралдар (компьютерлер, электронды пошта, селекторлы және теледидарлы мәжілістер) жатады. Электронды жүйелер көлденең біріктіруді айрықша жақсартып, көлемді ақпаратты жылдам өңдеп, жіберу мүмкіндігін қамтамасыз етеді [6]. Қазіргі кезеңде психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде «технология» ұғымы кеңінен пайдаланыла бастады. Бұл термин өмірге компьютерлік техниканың келуімен және білім беру саласында жаңа компьютерлік технологияның енуімен сипатталады. Ғылымда дамудың жаңа бағыты – технологиялық бағыт өмірге келді. Ғылымдағы осы технологиялық бағыттың пайда болуы және оның педагогикада тереңірек зерттеле басталуы кездейсоқтық емес. Себебі педагогика ғылымы ежелден-ақ білім беру, тәрбиелеу, оқыту саласындағы ең тиімді әдіс-тәсілдерді табуға, оны өмірде пайдалануға, жоғары нәтиже алуға талпынады, оқытудың жаңа формалары мен әдістерін табуға ұмтылады. «Технология» сөзі грек тілінен енген және 2 сөз тіркесінен құралған:

- «*techne*» – өнер, шеберлік, іскерлік дегенді білдірсе;

- «*logos*» – ғылым, ілім дегенді білдіреді және «өнер туралы ілім» немесе «шеберлік туралы ілім» [7, 8].

«Технология» ұғымына әртүрлі анықтамалар беріледі. 1-кестеде «технология», «педагогикалық технология», «инновация» ұғымдарына ғалымдардың берген анықтамалары топтастырып көрсетілді.

Қазіргі жағдайда білім берудің жаңа технологияларын жасап, ендіру оқу-тәрбие үдерісінің ажырамас бір бөлігіне, оқу-танымдық әрекеттің шығармашылық тұрғысына айналды. Қазақстандық қоғамның білім беру мекемелерінің білім алушыларын дайындауға қойған жаңа талаптары білім беру бағдарламаларына өзгерістер енгізуді, дифференциацияны, үйлесімді, білім беру мазмұнының вариативті оқытудың жаңа технологияларын жасап, енгізуді қажет етеді.

Сол себепті қазіргі әлеуметтік, экономикалық және технологиялық өзгерістердің үлкен жылдамдығын ескере отырып, болашақтағы білім беру жүйесіне әлемдегі жетекші білім беру ұйымдарының күтілетін нәтижелері мен әсері қандай болады деген сұрақ туындайды. Яғни:

- ақпараттық-коммуникациялық технологияларды білім беруде және басқаруда қолдану жолдары және оны пайдаланудағы әртүрлі деңгейлер жүйесіндегі нәтижелігі;

- білім берудің өзекті талаптары ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың мүмкіндігіне байланысты құрылуы;

- білім беру үрдісін оқу-әдістемелік және жаңашылдық негізде қамтамасыз етуді жетілдіру;

- білім берудің барлық салалары үшін жоғары білікті және бәсекеге қабілетті кадрларды даярлаудың сапасын арттыру;

- отандық дәстүрлер, әлемдік тәжірибе мен тұрақты даму қағидалары негізінде білім беру мазмұны мен құрылымын жаңарту [9].

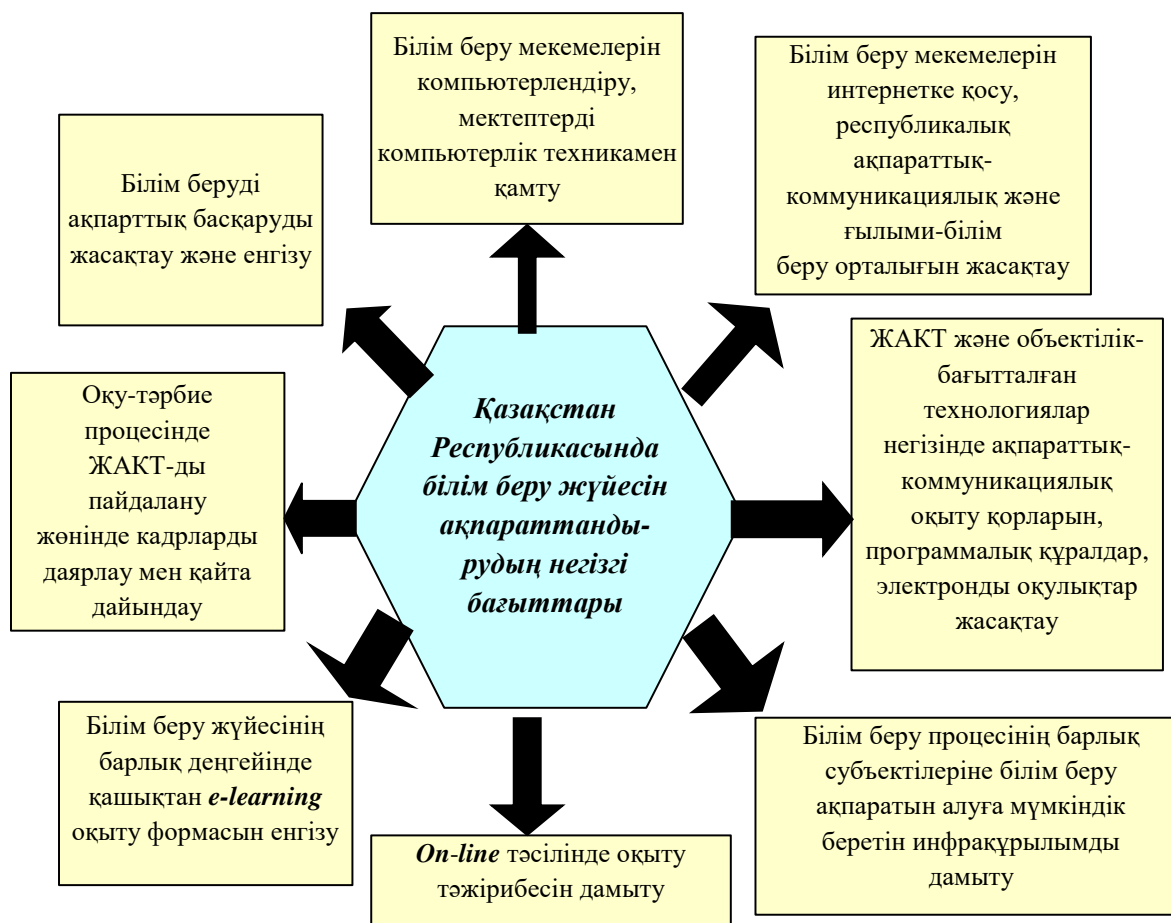
XXI ғасыр – ғылым мен техниканың жедел дамыған, мәліметтер ағыны толастаған ақпарат ғасыры. Қазіргі таңда қоғам дамуының аса маңызды сипатының бірі – ақпараттық-коммуникациялық технологияның халық шаруашылығының барлық саласына, соның ішінде білім беру саласына енуі білім беру ісінде елеулі өзгерістердің болуына әкеліп соқты. Педагогика ғылымы саласында «ақпараттық-коммуникациялық технология» термині қалыптасты.

«Ақпарат» ұғымы (латын тілінен «information» – түсіндіру, мазмұндау) – адамның әртүрлі әдістермен мәлімет алуы: ауызша, жазбаша, техникалық құралдар көмегімен, шартты белгілермен, веб-сайттардан, Интернет арқылы, спутниктік жүйе арқылы және т.б. [10].

Ақпарат – адамға өзін қоршаған орта әлемі туралы түсінік беру, ондағы процестің өтуі, адамның оны қабылдауы немесе оны арнайы құруы. Кез-келген педагогикалық технология ақпараттық-коммуникациялық технология болып табылады. Жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологияға көшпей оқу-тәрбие үдерісінде білім беруді меңгеру мүмкін емес. Білім берудегі жаңа ақпараттық-коммуникациялық технология – оқу мен оқу-тәрбие материалдарын үйретуге арналған есептегіш техника мен инструменттік құралдардың жиынтығы, сондай-ақ ол есептегіш техника құралдарының оқу процесіндегі ролі мен орны, болашақ білім менеджерлері мен білім алушылардың еңбегін жетілдіруде оларды пайдаланудың түрі мен әдістері туралы ғылыми білімінің жүйесі.

Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңындағы еліміз үшін басты міндеттердің бірі – білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқытудың инновациялық технологияларын енгізу, бүкіл әлемдік коммуникация желісіне шығу, Болашақ білім менеджерінің инновациялық интеллектуалдық әлеуетін қалыптастыру. Ақпараттандыру ұғымы компьютерлік технология және компьютерлендірумен тікелей байланысты. Ақпараттық-коммуникациялық технология компьютерлік технологиясыз іске асуы мүмкін емес.

Қоғамдағы жаңа өзгерістер, жаңа серпілістер және оның тез ақпараттандырылуы мен даму жылдамдығы білім беруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертіп жіберді. 1-суретте Қазақстан Республикасында білім беру жүйесін ақпараттандырудың негізгі бағыттары көрсетілген (1-сурет).



Сурет-1. Қазақстан Республикасында ақпараттандырудың негізгі бағыттары

XXI ғасыр толстаған ақпараттық-коммуникациялық медиа-коммуникациялық және ақпараттық-коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану ғасыры. Адамзат өміріне, медиа XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап кеңінен ене бастады. Бүгінде медиа – ғаламшардағы барлық адамзат қауымы үшін негізгі әрі басты байланыс құралы.

«*Media*» термині латынның «*media*» құрал деген сөзінен шыққан, қазіргі кезеңде, күнделікті өмірде ақпараттық-коммуникациялық және коммуникациялық бұқаралық құрал (баспасөз, фотография, киномотография, теледидар, аудио, видео, ақпараттық-коммуникациялық компьютерлік жүйе, интернет) ретінде қолданылады [10].

Қазіргі психологиялық-педагогикалық сөздікте «*медиа білім*» (ағылшын тіліндегі *media education*) – «барлық коммуникациялардың заңдылықтарын білім алушыларға үйрететін педагогикадағы негізгі бағыт. Медиабілім берудің негізгі мақсаты – жас ұрпақты қазіргі кезеңдегі ақпараттық-коммуникациялық жағдайда өмірге дайындау, оларды әртүрлі ақпаратты қабылдауға және ұғынуға үйрету, оның адам санасына қалай әсер етуін білу, қазіргі ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен техникалық құралдардың көмегімен коммуникацияның вербалды емес формалары негізінде қарым-қатынас жасаудың тәсілдерін меңгеру» деген анықтама беріледі.

«*Мультимедиа*» термині латын тілінің «*multy*» (көп) және «*media*» (орта) сөздерінің бірігуінен құралған [10]. Мультимедиа түрліше ақпаратты ұсынудың немесе пайдаланудың әртүрлі әдістерін қолдануға мүмкіндік береді. Біз қазіргі күнге дейін мультимедианың кейбір түрлерін күнделікті тұрмыста қолданып келдік. Мысалы, теледидар және кино – мультимедианың құрамдас бөліктері. Мультимедианың дамуы бейнетехникалық және дербес компьютерлік технологиялардың өркендеуі нәтижесінде жүзеге асуда. Мультимедиа статикалық (мәтіндік, кестелік, графикалық) және динамикалық (анимациялық, бейнелік), дыбыстық ақпараттарды талапқа сай дәрежеде ұсынуды іске асырады.

Мультимедиада қолданылатын бейнеақпарат түрлерін жіктеп көрсетуге болады:

- **қозғалыссыз бейне.** Бұндай бейнеақпаратқа суреттерді, фотосуреттерді жатқызуға болады. Қозғалыссыз бейне графикалық ақпарат болып есептеледі.

- **мәтін** – таңбалар мен әріптер ақпараттық-коммуникациялық ақпараттың негізгі бөлігі;
- **қозғалыстағы кескін немесе бейне**. Қозғалыстағы бейне нақты өмірдегі құбылыстарды телехабар немесе бейнемагнитофон арқылы бейнелеу негізінде алынады;
- **анимация**. Бір қарағанда анимация қозғалыстағы бейнеге ұқсайды. Бірақ, қозғалыстағы бейнеден айырмашылығы ол нақты өмірден алынбаған, жансыз объект болып саналады [11].

Бұл бейнеақпарат түрлері мультимедиада жекелей немесе біріктіріліп пайдаланылады. Ақпараттық-коммуникациялық оқытуда оқу құралдарына оқу материалдары – кестелер, графиктер, сызбалар; транспаранттар, слайдтар; мәтіндік, графикалық, дыбыстық, анимациялық, бейнелік ақпараттар және т.б. жатады.

Соңғы уақытта мектептің оқу-тәрбие үдерісінде компьютерлік технологияның локальды және глобальды жүйе мүмкіндіктерін кеңінен қолдануда. Оның ішінде электронды кітапхана, электронды басылымдар, электронды оқулықтар және т.б. интернет ресурстарын жан-жақты меңгеру мүмкіндіктері пайда болды, қашықтықтан оқыту орталықтарына шығу жолдары анықталды.

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды биологияны оқыту үдерісінде тиімді пайдалану мұғалімдердің өз жұмыстарының әдістері мен ұйымдастыру түрлерін түбегейлі өзгертуге, білім алушылардың жеке қабілеттілігін дамытуға, оқытудағы пән аралық байланысты күшейтуге, оқу үдерісін ұйымдастыруды үнемі жаңартып отыруға мүмкіндік береді, сонымен қоса менеджер мен білім алушыларға өз бетімен және бірлесіп шығармашылық жұмыс істеуге шексіз мүмкіндік туғызады.

Қазіргі кезде елімізде ашық білім кеңістігін ендіру мәселесі қойылып оған байланысты қазақстандық білім порталы жасақталды. Білім порталы дегеніміз – бүкіл Қазақстандағы білім мекемелерін оқу-әдістемелік тұтастыру, осы саладағы ахуалдармен бүкіл халықтың мағлұмат алуын қамтамасыз етеді. Білімнің ашықтығы деген осы.

Біздің зерттеуімізде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану негізінде биологияны оқытуды жетілдіру мәселелеріне теориялық тұрғыдан талдау жасалды, өйткені, олар педагогикалық процесті жетілдіруге көмектеседі. Бұл процеске қазіргі замандағы ақпараттық-коммуникациялық технологиялар құралдарын енгізу мен қолдану қазіргі кезде білім берудің негізгі міндеттерінің бірі – барынша жекелеп оқыту үшін жағдай жасап, оның сапасын көтеруді шешудің қажеттілігімен анықталады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.
- 2 Коджаспиров Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
- 3 Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: дидактические основы, проблемы разработки и использования. – Уралск: Издательство УГПУ, 1995.
- 4 Машибиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.
- 5 Патон Б.Е., Грищенко В.И., Паньшин Б.Н. Информационные технологии в образовании. – Киев, 2000.
- 6 Жәкенова Б., Тәмпішева Қ., Мақсатова Л. Менеджмент негіздері: Оқулық. – Астана: Фолиант, 2007. – 260 б.
- 7 Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Доклад на совместном Российско-Британском семинаре по медиаобразованию. – Москва, 1995.
- 8 Мастобаев Ю.А. ЖОО қызметкерлері басшыларының басқарушылық шешімдерді қабылдау дағдыларын қалыптастыру. – Қарағанды: Е.Бөкетов атындағы ҚарМУ, 2006.
- 9 «Ұлттық тәрбие» журналы. – №4(12), 2012; №2(16), 2013.
- 10 Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Москва, 1978. – 847 с.
- 11 http://rol.ru/news/it/internet/02/09/27_002.html

УДК: 376,3. 018.42
МРНТИ: 14.29.27

А.Н. Аутаева¹, С.Бимбетова²

¹психол.ғ.к., доцент, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

²БМ010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ДАМУ ЖҰМЫСЫНЫҢ МАЗМҰНЫ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынастырының ерекшеліктері және дамыту жолдарын эксперименттік тұрғыда зертеу жұмыстарының мазмұны мен нәтижелері көрсетілген. Экспериментальды зерттеу кезінде қолданылған әдіс-тәсілдер және есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарының ерекшеліктері, қарым-қатынас кезінде кездесетін қиындықтары сипатталған. Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын дамыту жолдары, педагогтардың, психологтардың есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарымен бірлескен жұмыстарын белсендіру жолдары қарастырылған. Берілген мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарын дамыту жұмыстарының ерекшеліктері ашып көрсетілген. Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарын дамыту жұмыстарының мазмұндық аспектісіне көңіл бөлінген.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, тұлғааралық қарым-қатынастар

А.Н. Аутаева¹, С.Бимбетова²

¹к.психол.н., доцент, Институт педагогики и психологии,
кафедра «Специального образования», КазНПУ имени Абая

²магистрант 2-го курса по специальности БМ010500 – Дефектология, Институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», КазНПУ имени Абая

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье представлены содержание и результаты экспериментальных исследований особенностей и путей развития межличностных отношений учащихся начальных классов с нарушениями слуха. Даны характеристики межличностных отношений детей с нарушениями слуха и методы, используемые в экспериментальном исследовании, а также рассматриваются трудности, возникающие во время общения, и пути улучшения межличностных отношений учеников с нарушениями слуха, способы активизации совместной работы учителей, психологов и детей с нарушениями слуха. В данной статье рассматриваются особенности работы по развитию межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Также особое внимание уделяется содержательным аспектам работы по развитию межличностных отношений детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, межличностные отношения

A.N. Autayeva¹, S.Bimbetova²

¹associate professor, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education",
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

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

THE CONTENT OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL RELATIONSHIPS OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE WITH HEARING DISORDERS

Abstract

The article presents the content and results of experimental studies of the peculiarities and ways of development of interpersonal relations of pupils of primary classes with hearing impairments. Characteristics of interpersonal relations of children with hearing impairment and methods used in experimental research are given, as well as difficulties encountered during communication, ways to improve interpersonal relations of pupils with hearing impairments, ways of activating joint work of teachers, psychologists and children with hearing impairments. This article discusses the features of the work on developing interpersonal relations of children with hearing impairment. Also, special attention is paid to the content aspects of the work on developing interpersonal relations of children with hearing impairment.

Keywords: children with hearing impairment, interpersonal relations

Есту қабілеті қалыпты және есту қабілеті зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынасы жағдайларын және құрылымын дамытуда тәжірибенің әдістемелік негізі болып тұлғааралық қарым-қатынастар туралы заманауи көзқарастар болады (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, Я.Л. Коломинский және т.б.) (В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, Э.А. Вийтар, Ю.В. Гайдова, Е.Г. Речицкая); тұлғааралық қарым-қатынастар ерекшеліктерін зерттеу бойынша әдістемелік ұсыныстар (М.Р. Битянова, Т.Г. Богданова, Я.Л. Коломинский, В.В. Левченко); тұлғааралық қарым-қатынастар нормалары және тұлғалық қасиеттер туралы көзқарастың қалыптасуындағы оқудың рөлі туралы ережелер (Е.Л. Гончарова, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, О.А. Красильникова, М.И. Никитина).

Анықтау тәжірибесі әдіс-тәсілдері ретінде, социометрия, мәтіндер, сауалнамалар, сұхбат, педагогикалық-медициналық құжаттарды зерттеу және баланың күнделікті ісінің нәтижесін (оқу жазба жұмыстары, мәтіннің сұрақтарына жауап беру, әңгіме және шығарма құрастыру) зерттеу қолданылды.

Зерттеу төрт кезеңде жүргізілді: бірінші кезеңде есту қабілеті зақымдалған балалардың іс-әрекетін сыныптан тыс жұмыстар барысында бақылау жүргізілді, екінші кезеңде – есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарының ерекшеліктерін анықтау жұмыстары жүргізілді, үшінші кезеңде – бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған қатысушылардың тұлға қасиеттері жайлы, сонымен қатар, моральдық көзқарасы жағдайын зерттеу жұмыстары жүргізілді, төртінші сатыда – бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарымен балаларда оқуға деген қызығушылықтарды қалыптастыруды анықтауға бағытталған сауалнама жүргізілді.

Бірінші кезеңде тұлғааралық қарым-қатынастар орнату үрдісіндегі есту қабілеті зақымдалған оқушылардың іс-әрекеттерінің ерекшеліктері бақылау негізгі пән ретінде болды. Бақылаулар сабақта және сабақтан тыс уақыттарда: серуендеу кезінде, бос уақыттарында, ойындар барысында, өзіндік жұмыс кезінде, асханада жүргізілді. Бақылау барысында балалардың іс-әрекетінің ерекшеліктеріне, бірін-бірі тыңдай алу, басқа адамдармен байланыс орната алу және олармен тиімді қарым-қатынаса алу қабілеттеріне көңіл бөлінді.

Екінші кезеңде бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастары ерекшеліктерін модификацияланған социометрия нұсқасынан тұратын арнайы әзірленген әдістеме көмегімен тәжірибелік зерттеулер жүргізілді.

Топтағы эмоционалдық байланыстарды зерттеу үшін біз социометрия әдісін пайдаландық, бұл әдіс бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктерін, зерттеліп отырған оқушылар тобының деңгейлік құрылымын анықтауға мүмкіндік берді. Социометрия жолдас таңдауға және осы негізде топ иерархиясын ұсынуға ұмтылысқа негізделген. Ол белгілі жағдайларда бір тұлғаның басқа тұлғалармен қарым-қатынасқа қатысты айқындалған қалау немесе анықтау фактісін белгілейді.

Социометриялық процедураның осы зерттеудегі мақсаты:

- а) топтағы жалпылау-бірлесу деңгейін өлшеу;
- б) «социометриялық ұстанымды» анықтау, яғни топ мүшелерінің симпатия-антипатия белгілері бойынша орындарын анықтау.

Топ мүшелеріне сол топ мүшелерінің қарым-қатынасына емес, белгілі бір бірлескен шараға қатысу ниетіне қатысты сұрақтарға жауап беру ұсынылады. Бұның маңызы аз емес, себебі, зерттелушілер топтағы қарым-қатынасқа қатысты тікелей сұрақтарға әдетте топтың басқа мүшелеріне деген қарым-қатынасын айқындамау мақсатында шын жауап бере алмайды.

Социометрия әдісі оны есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары топтарында қолдануға және әр есту қабілеті зақымдалған баланың оқу тобындағы орнын, топтың танымал және танымал емес мүшелерін анықтауға мүмкіндік береді. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып топтарында қандай орын категориялары болатыны туралы сұрақ біз үшін өте маңызды болып табылады, себебі, топтың бір мүшесінің болса да эмоционалдық жайсыздығы психологиялық климаттың қолайсыздығына әкеліп соғады. Статус категорияларын анықтаудан бөлек социометриялық таңдаудың өзара түсіністігі туралы мәлімет алу керек. Өзара таңдаулар неғұрлым көп болса, адамның топтағы орны соғұрлым тұрақты болады. Шағын орталарда адамдардың бірін-бірі өзара қалауының бары немесе жоғы топтың белгілі бір сатысының дамуының көрсеткіші болып табылады. Теріс таңдаулар саны көп болғанда топ қақтығысты, төменгі топтық эмпатия, эмоционалды қанағатсыздық ретінде сипатталады.

Сонымен қатар, бізге балалар тобындағы бас тарту жүйесі; қақтығыстарды шешу тәсілі болатын бас тарту сипаттамасы туралы мәліметтер маңызды.

Топтың ынтымақтығы индексі бағалауға тұлғааралық қарым-қатынас жағдайы мүмкіндік $C_n = K/1 \Gamma_{\text{вв}}, \text{£}_{\text{вв}} = n(n-1)/2$.

C_n – топтың эмоционалды-тұлғааралық деңгейдегі ынтымақтастығының көрсеткіші;

K – осы топ мүшелерінің жасаған өзара бірін-бірі таңдаулардың жалпы саны;

$\text{£}_{\text{вв}}$ – осы топта мүмкін болатын өзара бірін-бірі таңдаудың максималды саны;

n – бақылаудағы топ мүшелерінің саны.

М.Р. Битянова ұсынған социометриялық әдісі нұсқасы негізінде бізбен бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық ерекшеліктерінің есебіне негізделген социометрияны жүргізудің модификацияланған нұсқасы әзірленді. Ол үшін біз бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арнайы мәні бар және оларға түсінікті сұрақтар құрастырдық. Сұрақтардың мазмұны оқушылардың жасына, олардың сөйлеуінің дамуына байланысты анықталып, олардың мектептегі және демалыстағы өмірі мен бала оқи алатын сыныпты таңдауына қатысты болды. Социометрия әдісі дегеніміз бақылаудағы топтың барлық мүшелерімен жүзеге асатын эмоционалды талғамның жасалуы.

Сол кезде таңдау критерийі топтағы қарым-қатынастардың маңызды жағдайына байланысты екені ескерілді, себебі балалардың сабақтан тыс уақытта қалыптасатын тұлғааралық қарым-қатынасы зерттелді. Осыдан кейін, біз келесі сұрақты қолдандық: «Сен қай сыныпта оқисың?» а) «А» сыныбында, онда мұғалім қатал, бірақ барлығы сенің достарың б) «Б» сыныбында, онда мұғалім мейірімді, бірақ онда достарың жоқ.

Біз социометрияның параметрлік емес нұсқасын таңдадық. Бұл нұсқа бақылаудағы топ мүшелерінің таңдауының шексіз санын білдіреді, яғни, оқушы өзінің сыныптастарын олардың тартымдылығына қарай бөледі. Бұл топтағы тұлғааралық қарым-қатынасты толық саралауға мүмкіндік береді.

Социометрияны жүргізу екі негізгі құрылымнан тұрады: нұсқаулық және мазмұнды сұрақтар. Тереңдетілген нұсқаулық оқушыларға ауызша түрде берілді. Содан соң біз барлық сұрақтар құрастырылған бланктар және жауаптарға арналған таза парақтар тараттық, оларда балалар міндетті түрде өзінің сыныбын және тегін көрсетті. Балалар бір бірінің жауаптарын көре алмайтындай отырғызылды. Сонымен қатар, таңдау жасаудың келесі ерекшеліктері айтылып өтті: әр оқушы өз парағын парталас көршісіне қарамай өзі толтырады, ешкіммен ақылдаспайды, жауап беру кезінде топтың барлық мүшелерін есепке алады, сонымен қатар, тапсырма өткен күні болмаған балаларды да ескереді. Содан соң, балалардан олардың жауаптары сыныптастарына белгілі болмайтындығын ескертіп, сұрақтарға жауап берулерін сұрадық. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді қабылдау қабілетін ескеріле отырып, сұрақтар жазбаша түрде берілді, және қажет болса балаларға ұсынылған сұрақтардың мағыналары түсіндірілді. Сұрақтардың мағыналары түсінікті болу үшін көрнекті заттар пайдаланылды: иллюстрациялар, схемалар.

Осылайша, 4-ші тапсырманы орындауда балалар оқығысы келген сыныпты таңдады, түсінуді жеңілдету үшін схемалық сурет ұсынылған, суретте достары мен қарсыласы бар «А» сыныбы, көп достары мен бір қарсыласы бар «Б» сыныбы, достары да, қарсыластары да жоқ «В» сыныбы белгіленген. Көрнекті суреттер арқасында балалар тапсырмалардың мағынасын жақсы түсініп нақтылайтын сұрақтарды аз қойды. Социометриялық әдістемені өткізудегі балаларға ұсынылған суреттер мен схемалар 1-ші қосымшада көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған 2-3 және 4-5 сынып оқушыларына мәтіндер мен сұрақтардың екі нұсқасы берілді. Бұл тәсіл 2-3 және 4-5 сынып оқушыларының психологиялық және сөйлеу даму деңгейінің әртүрлілігіне байланысты. 2-3 сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған оқушыларға сұрақтар жеңіл әрі түсінікті түрде берілді, ал кейбір түсініктер, мысалы адамның қасиеттерін білдіретін түсініктер, қарапайым сөздермен ауыстырылды. Осылайша, мысалы, 2-3 сыныптарға «қатал» сөзі «ашулы» сөзімен ауыстырылды.

2-3 сынып балаларына сұрақтардың бірінші нұсқасы ұсынылды.

№1 тапсырма.

Мына әдемі үйге сыныптастарыңның қайсысын өзіңмен бірге алар едің?

Әдемі емес үйде сыныптан кім тұрар еді?

№2 тапсырма.

Сенің ойыңша сенімен бірге саябаққа кімнің барғысы келер еді?

Сенің ойыңша сенімен бірге циркке кімнің барғысы келмес еді?

№3 тапсырма.

а) «А» сыныбында, онда мұғалім қатал, бірақ барлығы сенің достарың.

б) «Б» сыныбында, онда мұғалім мейірімді, бірақ онда достарың жоқ.

Сен қай сыныпқа барар едің?

№4 тапсырма.

Сен қай сыныпқа барар едің?

1) достарың да, сені ренжітетін қарсыластарың да бар «А» сыныбына;

2) достарың көп және сені ренжітетін бір қарсыласың бар «В» сыныбына;

3) достарың да, сені ренжітетін қарсыластарың да жоқ «В» сыныбына.

Алдымен балаларға, олардың ойынша, әдемі үйді таңдау ұсынылды. Осылайша, тапсырма оң эмоционалды болды, ол зерттелушілердің қызығушылығын тудырды. Классикалық социометрияға қатысты сұрақтардың бірінші топтамасы әр бір зерттелуші топтағы тұлғааралық қарым-қатынастар құрылымын зерттеуге бағытталған. Екінші сұрақтар топтамасы тұлғааралық көзқарасқа қатысты. Ол әр баланың топтағы өз орны туралы көзқарасының дұрыстығын бағалауға мүмкіндік береді.

Аутосоциометриялық сұрақтар есту қабілеті зақымдалған балаларда қиындықтар туғызды, оларға басқа біреудің таңдай алатындығын немесе таңдай алмайтындығын елестету оңай болған жоқ. Бұл тапсырмаға қосымша тереңдетілген түсініктеме беру қажет болды. Үшінші және төртінші сұрақтар топтамасы бізге әр зерттелушінің ойында достары мен мұғалімі қандай орын алатындығы туралы қосымша ақпараттар береді. Таңдаудың критерийлері негізіне оқушы үшін маңызды қарым-қатынастар сәті: мәжбүрлі сынып таңдауы қойылған. Бір жағдайда, балаларға «А» және «Б» сыныптары суреттелген схема ұсынылды. Екінші жағдайда, зерттелушілерге осы жолы үш «А», «Б» және «В» сыныптары салынған схема түріндегі сурет берілді. Соңғы сұраққа жауап беруде балалар достары бар сыныпты таңдады. 4-5 сынып оқушыларына сұрақтардың екінші нұсқасы берілді.

№1 тапсырма.

Теңізге сыныптастарыңның қайсысын өзіңмен бірге алар едің?

Теңізге сыныптастарыңның қайсысын өзіңмен бірге алмас едің?

№2 тапсырма.

Сенің сыныбыңа аттракциондар саябағына билеттер берілді. Саған билет жетпей қалды. Бірақ бір билетпен саябаққа кіруге болады. Сен қалай ойлайсың, сені өзімен бірге аттракциондар саябағына кім алып барады? Ал кімнің сені өзімен бірге алып барғысы келмейді?

№3 тапсырма.

а) «А» сыныбында, онда мұғалім қатал, бірақ барлығы сенің достарың;

б) «Б» сыныбында, онда мұғалім мейірімді, бірақ ондағы балалар таныс емес.

Сен қай сыныпқа барар едің?

№4 тапсырма.

Сен қай сыныпқа барар едің?

1) «А» сыныбында достарың және сені ренжітетін балалар бар.

2) «Б» сыныбында достарың, және сені ренжітетін бір сыныптасың бар.

3) «В» сыныбында достарың жоқ, бірақ сені ешкім ренжітпейді.

Сұрақтардың бірінші топтамасы бірінші нұсқадағыдай классикалық социометрияға қатысты, ал екінші топтама классикалық тәсілдің берілгендерін толықтырып, 4-5-ші сыныптың әр оқушысы ұжымда өз орнын қаншалықты дұрыс елестететінін көруге мүмкіндік береді.

Таңдау критерийлерін қалыптастыруда біз мектеп өмірімен байланыс принципіне сүйендік. Үшінші және төртінші сұрақтар топтамасы бірінші нұсқа сұрақтарымен бірдей. Зерттеудің үшінші сатысы үшін біз есту қабілеті зақымдалған қатысушылар адам қасиетін білдіретін ұғымдарды қалай түсінетіндігін анықтауға бағытталған «тұлғалық қасиеттерді анықтау және түсіну» әдістемесін ойлап таптық.

Бұл әдістеме тұлғааралық қарым-қатынас жағдайы мен есту қабілеті зақымдалған балаларда адамның қасиеттері туралы түсініктері арасында қарым-қатынас орнатуға бағытталған. Сондай-ақ, бұл әдістеме есту қабілеті зақымдалған балалардың мәтіннің ішінен басты ойды бөліп алу, кейіпкердің оның іс-ірекетіне қарап мінез-құлқын анықтай алу, адамның тұлғалық қасиетін білдіретін ұғымды таңдай алу қабілетін анықтауға бағытталған. Бұндай әдістемені жүргізу процедурасы екі бөлімді болжайды: ауызша нұсқаулықтар және сұрақтары, жауаптар нұсқалары бар мәтіндер (2 қосымша). Нұсқаулықтарда балаларға тапсырманы орындауға түсініктеме берілген: мәтінді оқу, әр оқылған мәтіннің соңында сұрақтарға зерттелушінің ойынша, дұрыс жауап нұсқасын таңдау. Әр қатысушы тегі мен сыныбы көрсетілген, мәтіні бар және жауаптарға арналған бланктарды алды.

Тәжірибе барысында есту қабілеті зақымдалған қатысушылар көлемі жағынан үлкен емес бес мәтіннен оқыды. Мәтінде адамның тұлғалық қасиеттері анық көрсетілмеген шынайы оқиғалар берілген. Әңгіменің басты кейіпкері ретінде зерттелушілерге түсінікті және олардың өміріне ұқсас жағдайдағы бала көрсетіледі. Тәжірибелік тапсырмаға арнайы әңгімелер құрастыру барысында бастауыш сыныптағы есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеуінің даму ерекшеліктері ескерілді, сондықтан мәтіндер мазмұны қарапайым, нақты, балалардың өмір тәжірибесіне жақын болды. Сонымен бірге, балалардың басты жағдайда суреттелген кейіпкердің сипатынан көңілін бөлетін тәсіл қолданды. Балаға тізімнен таңдап алуға ұсынылған басты қасиеттері ретінде келесі қасиеттер болды: жақсы (мейірімді), зұлым (сотқар), батыл (жүректі), жалқау (еңбекқор емес). Қосымша қайырымдылық, ақылды, ақылсыздықты, тәрбиелілікті, қорқақтықты, еңбекқорлықты білдіретін қасиеттер ұсынылды. Берілген психологиялық қасиеттерді таңдау себебі, оларды білдіретін ұғымдар II типті мектептердің оқу бағдарламасы мазмұнында көрсетілген және оқушылар оларды бастауыш сынып уақытында меңгеруі керек. Бұл таңдаудың басты себебі, біздің ойымызша, есту қабілеті зақымдалған балалардың айналасындағы адамдармен, сонымен қатар құрдастарымен эмоционалдық конструктивтік қарым-қатынас орнатуға көмек болатын адам қасиеттерін тану, оларды білу және түсіну қабілетінің маңыздылығы болып табылады. Біз балалардың сөйлеуінде жиі қолданылатын, олардың көмегімен адамдар тұлғаның белгілі қасиеттерін білдіретін таныс ұғымдарды таңдап алдық. Мысал ретінде есту қабілеті зақымдалған 2-3 сынып оқушыларына арналған бір мәтінді келтірейік.

«Әжесі өзінің достарына Алмастың ең жақсы бала екенін айтты. Ол әжесіне жиі кәмпит беріп жүретін. Бір күні Алмас орманға барды. Ол қоңыздарды, өрмекшілерді, көбелектерді жинауды ұнататын. Бірақ Алмас оларды тек қарап қана қоймай, олардың аяқтарын жұлатын». Оқылып болғаннан кейін Алмас қандай? Деген сұраққа жауап беру керек болған. Мейірімді, зұлым, батыл деген жауаптар берілді. Мәтін мазмұны жағынан қарапайым, балаларға түсінікті. Оның ерекшелігі баланың әжесімен жағымды кейіпкер ретінде сипатталуы, бірақ істеген іс-әрекеті бойынша балалар керісінше: кейіпкерде теріс қасиет бар – ол қатыгездік екенін дәлелдеу керек.

Әдістеме өткізілгеннен кейін әр баланың берген дұрыс және қате жауаптары саналды.

Анықтау тәжірибесінің төртінші сатысында біз есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарымен сауалнама жүргіздік. Сауалнама мақсаты ата-аналардың өз балаларында оқуын дамыту баланың тұлға ретінде дамуындағы рөлін түсінетінін, балаларымен жиі кітап оқитынын зерттеу. Ұсынылған сұрақтар көмегімен біз ата-аналар балаларымен қай жастан бастап кітап оқи бастайтындығын, есту қабілеті зақымдалған балалардың үй жағдайында не оқитындықтарын анықтадық. Сауалнама үйде балалармен бірлесіп оқудың сапасын және «тұлғалық қасиеттерді анықтау және түсіну» әдістемесінің сәтті орындалуы арасындағы өзара қарым-қатынасты байқауға мүмкіндік береді, яғни, балалардың қайсысы тапсырманы сәтті орындайтынын білу: ата-аналары әрдайым кітап оқитын балалар ма, әлде, ата-аналары анда-санда оқитын балалар ма. Зерттеуге есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып жасындағы оқушылар мен олардың ата-аналары қатысты. Бастауыш сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларды тәжірибелік зерттеуге таңдау психологиялық-

педагогикалық әдебиет сараптаманың көрсетуі бойынша, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын дамыту үшін осы периодтың маңызына қарамастан, сабақтан тыс уақытта тұлғааралық қарым-қатынасты дамытуда педагогикалық әсер ету тәсілдері жеткіліксіз орындалғандығына байланысты болды. Ұзақ уақыт бойы өткізілген бақылаулар сол жастағы қатысушылардың тұлғааралық қарым-қатынастарында көптеген қиындықтар мен мәселелердің барын көрсетті, ал бастауыш сынып жасы топ мүшелерін біріктіруге жағымды қарым-қатынастар қалыптастыруға қолайлы.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында әлеуметтік-рефлексивтік дағдылардың дамуы төменгі деңгейі байқалады. Балалардың жауаптары олардың топтағы өзінің орны жайлы көзқарасы ақиқатпен сәйкес келмейтіндігін көрсетеді. Аутосоциометрия әдістемесі есту қабілеті зақымдалған оқушыларда тұлғааралық қарым-қатынастың екі жағы да, тұлғааралық қарым-қатынастарды орнату және оны қабылдауы қалыптаспағандығын дәлелдейді. Бастауыш сынып оқушыларының сыныптағы өз орны туралы дұрыс емес көзқарастар саны дұрыс көзқарастардан екі есе артық. Тек 2 «б» сыныбында дұрыс және теріс көзқарастар саны тең. 3 «в» сыныбында теріс көзқарастар саны дұрыс көзқарастардан біреуге кем. Балалардың көбінің (80%) олармен кімнің қарым-қатынас жасағысы келетіні, ал кімнің жасағысы келмейтіні туралы ойлары дұрыс емес. Бәлкім, бала топтың басқа мүшелерінің күткеніне сәйкес келмейтін іс-әрекет көрсетуі мүмкін. Бірақ, бұндай бала өзіне құрдастарынан ақиқаттан өзге қарым-қатынасты күтеді. Осылайша, топтың күткеніне сай келмейтін іс-әрекеттер көрсететін оқушы сыныптың кез-келген реакциясын теріс қабылдайды. Топта өз орнын артық бағалаған кезде бала құрдастарының мейірімсіздігін орынсыз деп есептейді, ал топтағы өзінің орнын төмен бағалау кезінде құрдастары тарапынан күтілген агрессияның болмауын ауыр қабылдайды. Үшінші және төртінші сұрақтар топтамасы жасы өскен есту қабілеті зақымдалған баланың мұғалімі мен достарына деген қарым-қатынасының сайын қалай өзгеретінін, кімнің оның санасында беделді орын алатындығын, бала қарым-қатынас кезінде туындаған қиындықтарға төтеп бере ала ма, әлде ол олардан қаша ма соны байқауға мүмкіндік берді.

Есту қабілеті зақымдалған балалармен тапсырма орындау кезінде дұрыс жауап таңдауымен салыстырғанда қате көп жіберілді (60% және 40%). Қателер саны оқушылардың жасына ғана емес оның сөйлеу тілінің дамуына да байланысты. Солай, 3 «б» сынып оқушылары олардың параллель сыныптарындағы құрдастарына және төртінші сынып оқушыларына қарағанда тапсырманы жақсы орындады. 3 «б» сыныбының 5 оқушысында есту қабілеті ІІ дәрежеде орташа зақымдалған, және екеуінде – ІІІ дәрежеде. Осы сыныптың барлық оқушыларының сөйлеу тілі дамуының деңгейі айтарлықтай жоғары, олар сөйлеуде аздаған аграмматизммен мағынасы кең ашылған ұғымдарды пайдаланады. 3 «б» сыныбындағы дұрыс жауаптар саны жіберілген қателіктерден 2,5 есе асады. Дәл осындай жағдай 5 «в» сынып оқушыларын сипаттайды. Бұл жағдайда, бес адамға ІІІ-ІV дәрежелі, ал екі оқушыға ІІ-ІІІ дәрежелі сенсоневралдық естімеушілік диагнозы қойылған.

Бірақ, бесінші сынып оқушыларының сөйлеу тілі дамуының деңгейі осындай есту қабілеті зақымдалған үшінші, төртінші сынып оқушыларының сөйлеу тілі дамуына қарағанда жоғары. Тапсырманың сәтті орындалуына, есту функциясының жағдайы емес, сөйлеу тілі дамуының деңгейі (белсенді сөздік көлемі, грамматикалық құрылым мағынасының кең ашылуы) әсер етеді. (1 кесте, 4 қосымша). Екіншіден бастап төртінші сыныпты қосқандағы қалған сыныптарда жіберілген қателіктер саны дұрыс жауаптар санынан басым болып келеді. 2 «а» сыныбында бес мәтінмен жұмыс істеу кезінде балалар бір тапсырмадан басқасының бәрінде қателіктер жіберді, ол тапсырма сегіз оқушының үшеуінің ғана қолынан келді. Бұл сыныпта оқушылар сөйлеу тілінде күнделікті қолданыстағы сөздерді аграмматизммен қолданады. 2 «б» сыныбының балаларының сөйлеу тілі даму деңгейі айтарлықтай жоғары дәрежеде, олар мағынасы кең ашылған фразаларды қолданады. Бірақ, тапсырманы орындау барысында тағы көптеген қателіктерге жол берілді.

Төртінші сынып оқушыларымен бір жағдайда ғана аз қателіктер жасалды – №4 тапсырманы орындауда. №4 мәтінде жалқаулық және еңбексүйгіштік сияқты қасиеттер берілген. Төртінші сынып қатысушылары берілген сұраққа дұрыс жауап беріп, тапсырманы орындай алды. Мәтінде берілген жағдай бастауыш сынып оқушыларына көбірек түсінікті болды.

«Зұлым/қатыгез» ұғымын мәтінді оқу кезінде балалардың 25% ғана анықтай алды. Кейбір жағдайларда есту қабілеті зақымдалған оқушылар кейбір психологиялық қасиеттерді білді, мысалы, тәртіпсіз, яғни, олар кездестірген, балалар өздігінше шынайы жағдайларда жолдастарынан кімнің тәртіпті, ал кімнің тәртіпсіз екенін анықтай алды. Балалар өз пікірлерін түсіндірді, оны ауызша түрде жеткізді. Бірақ, тапсырманы орындау кезінде осы оқушылар адами қасиеттерді біле тұра қиындық-

тарға кездесті, әңгімеде басты жағдайды ажыратып көрсете алмады. Оқушылардың жауап таңдауына байланысты ерекшелігі балалардың адами қасиеттерді білдіретін қасиеттерді жеткіліксіз түсінуінде. Тіпті, оқушылар ұсынылған ұғымның мағынасын білген жағдайда олар барлық кезде мәтіндегі кейіпкердің басты сипатын ажыратып көрсете алмайды, оған себеп оқылған мәтіндегі жағдайды толық түсіне алмауы. Көп жағдайларда, есту қабілеті зақымдалған оқушылар адамның психологиялық қасиеттерінің көбінің мазмұнын білген жоқ. 2-4 сыныптың барлық оқушыларында 2 мәтін (25% ғана дұрыс жауап) қиындықтар туғызды. Балаларға басты кейіпкер басқа кейіпкерлермен жақсы жағынан сипатталатыны айтылған кезде, олар кейіпкердің психологиялық қасиетін таңдау кезінде кейіпкердің теріс іс-әрекеттеріне емес, оның позитивті тұлға ретінде сипатталуына сүйенеді. Бұл мәтінде адамның «қатыгез» деген қасиеті берілген. Сонымен қатар, «батыл» ұғымы да түсініксіз болды. «Тәртіпсіз» ұғымы барлық балаларға түсінікті болды, бірақ олардың мәтінді түсінуі құрақталған, фрагменттелген болды, нәтижесінде, дұрыс емес жауаптар таңдалды. Жалпы, есту қабілеті зақымдалған балалардан алынған жауаптар олардың тұлғаны сипаттайтын қасиеттер мен іс-әрекеттерді білу деңгейінің төмендігін көрсетеді. Зерттеудің келесі сатысында біз ата-аналардың есту қабілеті зақымдалған баланың психологиялық дамуында кітап оқудың, олардың сөйлеу тілін дамытудағы рөлін, олардың балалармен бірлесіп оқуға деген көзқарасы ерекшеліктерін, оның ұйымдасуында қатынасының деңгейін зерттедік.

Анықтау тәжірибесі есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында тұлғааралық қарым-қатынастардың келесі ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді: жиі орын алатын қақтығыстар, оларды оңтайлы шеше алмайтындықтары, сұхбаттасушы жолдасының бағыты мен эмоционалдық жағдайын түсінбеуі, әрекетсіздігі, жанашырлықтың жоқтығы байқалатынын көрсетеді, бұл сұхбаттасушы жолдасының іс-әрекетін түсінбеушілігіне әкеліп соғады. Бұның себебі есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік тәжірибесінің шектеулілігі, есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлға қасиеттері туралы көзқарастарының, сонымен қатар, қажетті байланыс дағдыларының қалыптасуының жеткіліксіздігі болуы мүмкін. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынастарының қанағаттандырылмайтын жағдайы барлық сыныптардағы топтық ынтымақтастық индексінің төменгі көрсеткіштерімен белгілі болады (0 ден 0,4 дейін). **Социометриялық таңдау критерийлері** олардың тұлғалық қасиеттері емес, сыртқы келбетінің тартымдылығы болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында тұлғааралық қарым-қатынастың екі жағы да: тұлғааралық қарым-қатынастарды орнату және оны қабылдау қалыптаспаған. Әлеуметтік-рефлексті дағдылар төменгі деңгейде көрінеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың 80% олармен кімнің қарым-қатынас жасағысы келетіні туралы теріс ойда.

Біз есту қабілеті зақымдалған оқушылардың 65% тұлға қасиеттерін білдіретін ұғымдарды білмейтінін анықтадық. Оқушылар оқу және мәтінді саралау процесінде қиындықтарға кездеседі, мәтіннің негізгі мәнін ажырата алмайды, кейіпкердің іс-әрекеті арқылы оған лайықты тұлғалық қасиетті анықтай алмайды. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ата-аналарымен өткізілген сауалнама олардың оқу процесін және оны ұйымдастыруда бөлек бағытты әзірлеудегі педагогикалық жұмыстарға қатысуының дәрежесінің төмендігін көрсетті.

Әлеуметтік тәжірибенің шектеулілігі, сөйлеу тілінің дамуының артта қалуы қажетті байланыс дағдыларының қалыптаспағандығына әкеліп соғады, ал оның салдарынан топтың ынтымақтастығының деңгейі төмен болады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық қасиеттер жайлы көзқарасы жеткіліксіз қалыптасқан. Бұл нәтижелер түзету-дамыту жұмыстары моделін анықтауда негіз болды. Оның негізгі тапсырмасы болып бастауыш сыныптардағы есту қабілеті зақымдалған балаларда сабақтан тыс жұмыстар процесінде тұлғааралық қарым-қатынасты дамыту, тұлғалық қасиеттер және топтағы тәртіп ережелері туралы көзқарасты қалыптастыру болып табылады.

Оқыту тәжірибесінің негізі әр түрлі бағыттарда іске асатын кешенді тәсіл болды: түзету-дамыту ықпалы тұлғааралық қарым-қатынастың барлық компоненттеріне қатысты іске асырылды. Тұлғааралық қарым-қатынастарды дамыту үшін есту қабілеті зақымдалған балаға тұлғааралық қарым-қатынастардың үлгілерін қабылдауға мүмкіндік беретін әртүрлі жұмыс түрлері қолданылды. Кешенді тәсілге сүйену дегеніміз түзету-дамыту жұмыстарында педагогтың басқаруымен күштерін біріктіріп жіне бір бағытта әрекет ететін педагогтардың, психологтардың және ата-аналардың қатысуын білдірді. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасының анықталған ерекшеліктерімен қатар негізгі мәселелері белгілі болды:

- есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын дамыту;

- есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын кешенді тәсіл негізінде дамыту (ойын, кітап оқу, жобалар әдісі);
- адамдармен сәтті қарым-қатынасты орнататын адамның тұлғалық қасиеттері туралы көзқарастарын қалыптастыруға жағдай жасау, тәртіп нормаларын түсіну;
- есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарын бірлесіп кітап оқуға қосу;
- есту қабілеті зақымдалған балаларда сәтті байланыс орнатуға себеп болатын тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру.

Қойылған тапсырмалар келесі мәселелерді шешуге көмектесті:

- айналасындағы адамдарға деген қызығушылығын тәрбиелеу, басқаларды түсінушілік және оларға жанашырлық сезімдерін дамыту;

- есту қабілеті зақымдалған балаларда өмірдегі әртүрлі жағдайларда құрдастарымен зорлықсыз тәртіп моделіне бағдарланған қарым-қатынас дағдыларын және әлеуметтік-рефлексстік дағдыларын дамыту;

- есту қабілеті зақымдалған балаларда бірін-бірі сыйлау, толеранттық сезімдерін қалыптастыру. Оқыту тәжірибесі оқыту және тәрбиелеудің жалпы және жеке өзіне тән принциптері негізінде ұйымдастырылған. Жалпы дидактикалық принциптерге ғылыми, белсенділік, көрнектілік, жүйелік және кешенділік, қолжетімділік принциптері жатады.

Зерттеуде сабақтан тыс балалармен жұмыстар моделінің құрылымдық элементтері: топта жағымды эмоционалды ауа-райын орнату үшін ойындар пайдалану; есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында тұлғалық қасиеттер туралы көзқарастарын қалыптастыру үшін өзіндік сыныптан тыс оқуды ұйымдастыру; сыныптан тыс оқуды іске асыру үшін, есту қабілеті зақымдалған балалардың бірлесіп жұмыс жасауын ұйымдастыру үшін жобалар әдісін қолдану жоспарланды.

Одан бөлек, педагогтардың, психологтардың есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарымен бірлескен жұмыстарын олардың сабақтан тыс оқуға үлестерін қосу мақсатында сабақтан тыс оқуды белсендіру өткізілді. Есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыстарбағытының әр-қайсысы бүкіл оқыту тәжірибесі барысында басқа бағыттармен толықтырыла отырып жүзеге асырылды.

Бірінші бағыт – топта жағымды эмоционалды ауа-райын орнату үшін ойындарды қолдану. Балалардың эмоционалды көңіл-күйіне, олардың жақындасуына ерекше көңіл бөлінді. Екінші бағыт шеңберінде – есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында тұлға қасиеттерін және тәртіп нормаларын қалыптастыруда педагогикалық жағдайларын орнату үшін өз бетінше кітап оқуды ұйымдастыру – адамдардың тұлғалық қасиеттерін білдіретін ұғымдармен сөздік қорын байыту, есту қабілеті зақымдалған балаларда моральдық тәжірибені кеңейту сияқты әр-түрлі моральдық тақырыптарға әдеби шығармаларды саралау өткізілді. Көркем шығармалар айналадағы адамдарға мұқият көңіл бөлуге тәрбиелеуге арналған, балалардың әлеуметтік тәжірибесі жанашырлық, көмекке ұмтылыс, сыйласымдық, әділдік танытумен толықтырылады. Солай бола тұра біз түзету принципін (сөйлесу ортасын орнату) дифференциалды әдістің қолжетімділігін жүзеге асырдық.

Үшінші бағыт – бірлескен жұмыстарды көрнекілік принципіне, жұмыс әдістеріне, білім берудің әлеуметтік-бейімделу бағытына сүйене отырып, есту қабілеті зақымдалған балалардың бірлескен жұмыстары үшін жобалау әдісін қолдану болды. Жобалық жұмыстарының қасиеттерінің бірі басқа адамдармен бірлесіп жұмыс істеу қабілетін: бірлесіп жоспарлау қабілетін, жолдастарымен өзара әрекеттесе алу қабілетін, топта жалпы мәселелерді шешу кезінде өзара көмек бере алу дағдыларын дамыту болып табылды. Жобалау жұмыстарының байланыс қабілеттерімен дағдыларының орнатылуына, педагогпен (ересекпен) және құрдастарымен сұхбаттаса алуына, сұрақ қоя алуына, пікір таластыра алуына, өз көзқарасын дәлелдей алуына және т.б. жағымды әсерін айта кету керек. Сонымен қатар, ол балаларда өзін-өзі сараптау, өзінің тәртібін рефлексиялау, қойылған тапсырмаларды ойлау, оларды шешуге қандай дағдылардың жетпейтінін түсіну, мәселені шешуге қажетті ақпаратты өз бетінше іздеу негіздерін қалыптастыруға негізделді. Осының барлығы жобалау әдісін есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынасын дамытуды ұйымдастыруда ерекше тартымды етеді.

Төртінші бағыт – есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарымен педагогикалық жұмыс. Бұнда басты мақсаты – ата-аналарды балаларымен бірлесіп оқуға қосу болды.

Зерттеу жұмысымызды қорытындылай келе, нәтижесінде байқалған оңтайлы өзгерістерді есепке ала отырып, есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарының дамуына сабақтан тыс уақытта әр түрлі бірлескен жұмыстарды (ойын, оқу, жобалық жұмыс), белсендіру жағдайындағы қажетті коммуникативті дағдылардың қалыптасуына көмектесетін, балаларды бірге

жұмыс жасауға үйрететін, моральдық тәртіп пен ережелерді қабылдауға үйрететін, кешенді жан-жақты түзету-дамыту жұмыстарының ықпалы өте зор деп айтуға негіз бар.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Богданова Т.Г., Антонова Г.А. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников. / Пути интенсификации изучения обучения и воспитания детей с недостатками слуха: Сборник научных трудов. – М., 1986.

2 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

3 Белов А.Г., Белова Н.Н. Изучение психологии взаимоотношений в коллективе школы-интерната для глухих детей. Тезисы докладов конференции 12-13 апреля 1977. – М., 1977.

УДК: 376.02

МРНТИ: 14.29.09

А.С. Жайғалиева¹

*¹ I курс магистранты, Қазақ Мемлекеттік
Қыздар Педагогикалық Университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕСІ ТУРАЛЫ ЖАЛПЫ ТҮСІНІК, ӘДІСТЕРІ, МАҢЫЗЫ, СИПАТТАМАСЫ

Аңдатпа

Адамгершілік тәрбиесі – тәрбиенің ең күрделі саласы. Адамгершілік тәрбиесі – ол адамның өмірге келген күннен бастап өмір бойы жалғаса беретін үзіліссіз үрдіс. Қазіргі тәрбие жұмысының алға қойып отырған өте маңызды проблемасы – адамгершілік пен білімнің, рухани мәдениет пен білімділіктің өзара байланысы.

Жаңа әлеуметтік мәдени жағдайда жеке тұлғаның адамгершілік тұрғыдан қалыптасуына байланысты, біріншіден, бүкіл адамзат қоғамының даму тарихында адамгершілік тәрбиесінің өзекті болғанын, екіншіден, философиялық, тарихи, әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерді зерттей келе, адамгершілік адамның тұлғалық құрылымында ең алдымен өзін танып білуі, үшіншіден, қазіргі жаңа әлеуметтік мәдени орта жағдайында адамның адамгершілік тұрғыдан қалыптасуында өзі өмір сүріп отырған қоғамның және әлеуметтік ортаның, мектептің алатын орнының маңызы зор.

Түйін сөздер: тәрбие, жеке тұлға, қоғам, жүйе, адамгершілік қасиет

А.С. Жайғалиева¹

*¹ магистрант I курса, Казахский Государственный
Женский Педагогический Университет,
г. Алматы, Казахстан*

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ: МЕТОДЫ, ЗНАЧИМОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация

Нравственное воспитание – самая сложная сфера в воспитании. Нравственное воспитание – непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь со дня рождения. Самая важная проблема в воспитании это взаимосвязь между человечностью и образованием, духовной культурой и образованностью.

В новой социально-культурной среде в связи со становлением личности человека: во-первых, становится актуальным воспитание нравственности в аспекте истории развития всего общества, во-вторых, в аспектах философии, истории, социологии, психологии. В педагогической литературе нравственность, в первую очередь, представлена как осознание себя личностью. Общество, социальная среда, школа занимают важное место в становлении нравственной личности в новой социально-культурной среде.

Ключевые слова: воспитание, личность, общество, система, нравственное качество

A.S. Zhaigaliyeva¹
¹1st year master, Kazakh State Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

GENERAL CONCEPT OF MORAL EDUCATION: METHODS, IMPORTANCE, DESCRIPTION

Abstract

Moral education is the most complex sphere in education. Moral education is a continuous process that lasts a lifetime from the day of birth. The most important problem in education is the relationship between humanity and education, spiritual culture and education.

In the new socio-cultural environment in connection with the emergence of the human personality: first of all, the relevance of morality education in the history of the development of the whole society, secondly, studying philosophy, history, sociology, psychology, pedagogical literature, morality is primarily an awareness of oneself in a personal structure, the social environment, the school occupies an important place in the formation of a moral personality in a new socio-cultural environment.

Keywords: upbringing, personality, society, system, moral quality

Өмірде баланы тәрбиелеудің мазмұнын белгілеу жетекші орын алады. Соңғы кезде білім мазмұнының тұжырымдамасында тәлім-тәрбие мазмұнының негізгі алты жағы: ақыл-ой тәрбиесі, имандылық тәрбиесі, еңбек тәрбиесі, эстетикалық тәрбие, тілдік қатынас тәрбиесі, дене тәрбиесі көрсетілген. Аталған тәрбие түрлерінің мақсаты дүниенің шындығын өз мәнінде танитын, эстетикалық сезімі, талғамы жоғары, іс-әрекетке жарамды, өзгелермен қарым-қатынас жасауға бейім, үлкенге ізет, кішіге қамқорлық жасайтын жастарды тәрбиелеу. Қазіргі кезде баланың бойында ұлттық намыс қайырымдылық сезімін қалыптастыру айрықша орын алады. Өйткені әрбір адам ана тілінде өз халқының тәлім-тәрбиесін алуы арқылы өзге ұлттың өкілі алдында өзінің дамығандығын көрсете алады. Бұл тәрбие саласындағы өзін-өзі дәріптеу емес, терезесі тең ұлт ретінде өзінің әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін өзгелерге таныту. Оның ықпалынан болған қасиеттерін мақтаныш ету [1].

Тәрбие қоғам белгілеген және халықтың әдет-ғұрып, салт-дәстүр негізінде мұғалімнің, оқытушының, тәрбиешінің оқу сабақтары мен сыныптан, мектептен тыс жұмыстары кезінде арнайы мақсат көздеп, баланы қалыптастыруға ықпал ететін күрделі процесс.

Оқыту – мұғалімнің мақсатқа сай оқушыларды біліммен, іскерлікпен, дағдымен қаруландыруға және өз бетінше еңбек ету ізденісіне үйретуге бағытталған іс-әрекеті. Оқушының білуге, тануға, үйренуге және бейімділігімен қабілетін, іскерлігі мен дағдысын қалыптастыруға бағытталған іс-әрекетін оқу деп атайды. Ал мұғаліммен оқушының мақсатқа сай, тәлім-тәрбие мәселелерін шешуге бағытталған іс-әрекетін оқыту процесі деп атайды. Оқыту процесінде білім беру, тәрбиелеу, дамыту ісі шешіледі, яғни оқыту процесінде алдымен оқушыға оқу пәндеріне сай білім беріліп, іскерлік пен дағдыға үйретіледі. Екіншіден, берілген білім оқушының ой-өрісінің, қабілеті мен бейімділігінің дамуына әсер етсе, үшіншіден оқушыда көзқарас, сенім, мұрат, тәртіптілік, жүйелі еңбек ету, мінез-құлық қалыптастырады.

Жалпы жеке тұлғаның бойындағы адамгершілік тәрбиесін қалыптастырудағы байланысты арналған ғылыми-зерттеу еңбектерді зерделеу барысында бастауыш сынып оқушыларының мәдени-адамгершілік құндылықтарының қалыптасуы, олардың психологиялық дамуына байланысты арналған еңбектер сараланып, жүйеленгеннен байқауға болады.

Мәселен, С.Төрениязова “Бастауыш мектеп оқушыларының сыныптан тыс оқу-тәрбие жұмысы арқылы дамытудың педагогикалық негіздері” атты ғылыми-зерттеу жұмысында оқушыны дамытуда білім мен тәрбие негізгі орын алатынын атап көрсете келе, дамудың жағдайларын нақтылайды:

- Психикалық дамуға – оқушының мінез-құлқының, ерік-жігерінің қабілеттілігінің дамуы;
- Рухани дамуға – оқушының ішкі жан дүниесінің сырттан әсер ететін күшпен өзара бірлігі;
- Жалпы дамуға – оқушының жан-жақты үйлесімді дамуы, – деп қорытындылай келе, сыныптан тыс уақытта бастауыш сынып оқушыларын дамытудың ғылыми теориялық негізін айқындай отырып, бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілетін жұмыстардың тиімділігін арттыруға, үйірме жұмыстарымен мектептегі қоғамдық ұйымдардың құрылымын айқындай отырып, тәжірибелік-эксперименттік жұмыстардың тиімділігін нақтылайды [2].

Адамгершілік тәрбиесі – тәрбиенің ең күрделі саласы. Қазіргі оқу-тәрбие жұмысының өмірдің өзі алға қойып отырған өте маңызды проблемасы – адамгершілік пен білімнің, рухани мәдениет пен білімділіктің өзара байланысының проблемасы.

Теориялық білімді меңгере отырып, оқушы адамгершілік жағынан тәрбиеленеді. Егер оқыту мен

тәрбиелеу проблемасы осылайша оп-оңай шешілетін болса, оның шешілуі сабақтарда алынатын білімнің мазмұны мен көмегіне байланысты болса, қазіргі адамның, әсіресе жеткіншек ұрпақтың адамгершілігі және саяси идеяларға толы екені соншалық, бұл идеяларды сенімге, жеке адамның рухани игілігіне айналдыру адамгершілік тәрбие міндеттерін шеше алады деседі.

Адамгершілік тәрбие беруге басшылық ету мектеп өмірінде әрбір тәрбиеленушінің әлдекімге қамқорлық жасап, әлдекім үшін күйіп-пісіп, мазасыздануынан, әлдекімге өз жүрегін арнауынан көрінетін бір қарағанда байқала бермейтін моральдық күш жасау деген сөз. Осы арада біз адамгершілік тәрбиенің мынадай бір қағидасына келеміз: адамды тәрбиелейтін орта жасалып, үнемі байытылып отырғандықтан ғана алдын ала ықпал жасау құралдары тиімді болады [4].

Бастауыш сыныптардың мұғалімі адамның жақсы және жаман мінез-құлқын баланың ажырата білуін күн сайын дерлік үйретіп отырады.

Адамгершілік туралы түсініктер анықтама берілмесе де балаларда осылай біртіндеп қалыптасады. Балалардың істерінде адамгершілік ұғым көпшілік пайдасына, олардың қоғамдық мінез-құлқына қарап игеріледі, демек адамгершілік мінез-құлыққа дағдыланумен толықтырылып отырылады. Адамгершілік түсінік пен мінез-құлық бірлігі адамгершілікке тәрбиелеу тиімділігінің негізгі көрсеткіші.

Адамгершілікке тәрбиелеудің жетістіктері, оқу-тәрбие жұмысының басқа да түрлері сияқты көбінесе жүйелілігімен анықталады.

Мұғалім 1-сыныпта бәрінен бұрын қайырымдылық пен әділдік туралы түсінікті қалыптастыруға баса назар аударады. Қайырымдылықты адамдарға ілтипатпен, ниеттестік пен қарау деп әділдікті өзінің және басқалардың мінез-құлқы мен пікірінде объекті түрде адамгершілікпен баға беру деп түсіну керек.

2 сыныпта оқушылар алдында қайырымдылық пен әділдік, жолдастық пен достастық ұғымдарының шеңбері ұлғая түсіп, оның үстіне ұжымдық пен ортақ іске жеке басты жауапкершілігі туралы түсініктер қалыптасады.

Төменгі сыныптарда адамгершілікке тәрбиелеу мазмұнындағы көзқарастардың кейбір қайшылықтарына қарамастан, бұл жұмыстың дәрежесі туралы әңгіме болып отырғанда олардың біртұтастығы мүлде айқындала түседі. Оқушылардың адамгершілік тәрбиесін орта мектепте оқып үйренген кезде, олардың адамгершілікке сенімі қалыптаса түсуі керек.

Адамгершіліктің күрделі ұғымы мен категориясы бүкіл қоғамдық тарихи тәжірибені қайта өңдеуден және жете түсінуден шығуы ықтимал және ол жеке тәжірибеден алынған сияқты мораль туралы ғылымды игеру нәтижесі болып табылады. Сондықтан адамгершілікке тәрбиелеу санасы қалыптасуына басшылық ету – демек, оқушыларды этикамен қаруландыру деген көзқарасты психологтар және педагогтар айтып кеткен. Бірақ, бұл көзқарасқа келісе отырып, адамгершілікке тәрбиелеу ұғымын қалыптастыру міндеті төменгі сыныптарда толық шешіле алмайды, өйткені балалар өздерінің білім дәрежесі жағынан да, өмір тәжірибесі жағынан да бұдан әзірленіп болмаған. Міне сондықтан да төменгі сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеп, білім беру ең алдымен олардың адамгершілік тәрбие жағынан ұғымы болуын, адамгершілік тәрбиесін сезініп, бұл жөнінен тәжірибеде де болуын керек етеді.

Адамгершілік тәрбиесі түсінігі туралы айта отырып, оқушылар адамгершілік тәрбиесінің негізгі нормаларымен өмірдің айналасындағы, әдебиетті айқын мысалдар арқылы және өмірден алынған өз тәжірибесіне сүйене отырып танысады, бірақ, бұл арада түсіну сезімінің дәрежесіне тән істі талдап қорытуға байланысты болады.

Көп ұлтты Қазақстан жағдайында аралас мектептегі адамгершілік тәрбие мәселесі В.А. Кимнің еңбегінде негіз болады. Әрбір этникалық топтың бір ұжымда тәрбиелену барысында олардың ұлттық ерекшеліктеріне, салт-дәстүріне, әдет-ғұрыптарына аса мән бере отырып, адами құндылық қасиеттерін қалыптастыруда әр ұлт өкілдерінің ықпалын жан-жақты ашып көрсетеді.

Қоғам дамуының жаңа кезеңінде адамгершілік тәрбиесі – адамзат қоғамын үнемі толғандырып келе жатқан күрделі мәселенің бірі. Адамгершілік тәрбиесі бірнеше міндеттерді шешуге көмектеседі.

- Өмір талабына сай қоғамның моральдық нормасын орындауға лайықты шәкірттерді тәрбиелеу;
- Оқушының бойында адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру;
- Оқушының санасына және мінезіне ұстаздың ықпал жасауы;
- Отанға, халқымызға, еңбек және қоғамдық іс-әрекетке жауапкершілік сезімін күшейту.

Бұл міндеттерді жүзеге асыру үшін тәрбие шаралары балалардың жас ерекшеліктеріне, жеке бас ерекшеліктеріне, қызығушылығына лайықты жасалады.

Адамгершілік тәрбиесі оқу-тәрбие үрдісінің барлық саналарына, яғни оқыту, білім беру барысында және еңбек үрдісінде жүзеге асырылады. Тәрбиелі болу үшін адамгершілік нормаларын

құр жаттап алу жеткіліксіз, оны терең ой елегінен өткізу, бастан кешіру және толғануды мінез-құлыққа бекіту керек.

Жеке адамның адамгершілік жағынан қалыптасуы оның өмірге келген күнінен басталады. Мектепке дейінгі жаста балалардың бастапқы адамгершілік сезімдері мен ұғымдары, мінез-құлықтың ең қарапайым дағдылары қалыптасады. Баланың мектеп жасына дейінгі қалыптасқан мінез-құлықтары келешекте ересек адамдармен және құрбы-құрдастармен қарым-қатынастарда көзге түседі, мінез-құлықтың, сезім мен сананың жаңа түрлері одан әрі дамытылады.

Мектеп оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеу ең алдымен оқыту үрдісі барысында жүзеге асады. Олар мектепте оқу-әрекетіне өзінің қатынасын, жанұяда, қоғамдық орында өзін-өзі ұстауды біледі. Соның нәтижесінде бастауыш сынып оқушыларының дербес және қоғамдық мінез-құлқы, адамгершілік қарым-қатынасы байқалады.

Мектеп оқушыларына тәрбие беру тек жеке пәндер арқылы ғана емес, сыныптан тыс тәрбие сабақтарында, үйірме жұмыстарында адамгершілік тәрбиеге баулуға болады. Ондай жұмыстар түріне сынып жетекшінің этикалық жарыстар, пікір сайыстары жатады.

Жасөспірімдерді адамгершілікке тәрбиелеуде өмірде кездесетін көптеген жағымсыз жәйттерден сақтандыру мәселесі ескерілуі тиіс. Мұндай мәселелерде әсіресе жанұяның рөлі ерекше. Себебі тәрбие жанұядан басталады.

Балаларды адамгершілікке тәрбиелеуде ата-аналарды оқу-тәрбие үрдісіне қатыстыру, олармен тығыз байланыс жасау мәселесі негізгі орын алуға тиіс.

Адамгершілік тәрбиесінің басқа тәрбие салаларына қарағанда өзіндік ерекшеліктері бар. Ол қоршаған ортаға, қоғамдық қарым-қатынасқа, рухани байлыққа байланысты. “Егер баланы тәрбиелеген дәрежеге жеткізудің сәті түссе, адамгершілік тәрбие жеке адамды жетілдіруде тиімді ықпал жасайды”, – дей отырып, “егер біз балаға қуаныш пен бақыт бере алсақ, ол бала дәл сондай бола алады”, – деген болатын В.А. Сухомлинский.

А.Бейсенбаева “Қазіргі кезде адамгершілік қасиеттер азайған, тұрақсыздық жағдай қалыптасқан қоғамда өсіп келе жатқан жасөспірімдердің бойына жоғары азаматтық, адамгершілік қасиеттерді қалыптастыруда ғаламдастары, интеграция және гуманизация сияқты алдын-ала анықталған тенденцияларды ескеру қажет”, – деп көрсетеді.

Адамгершілік тәрбиесі – үзіліссіз жүргізілетін үрдіс, ол адамның өмірге келген күннен бастап өмір бойы жалғаса береді. Оның мазмұны оқушының жеке бас қасиеттерінің кең шеңберлерінде қамтиды. Сондықтан оқу-тәрбие жұмыстарын ұйымдастыруда оқушылардың жеке бас ерекшеліктерін ескеру негізгі орын алмақ.

Біздердің қазіргі “Халық педагогикасы” деп жүргеніміз, сол ата-бабаларымыздың ғасырлар бойы жиып-терген тәсілдері мен тәрбиелерінің жиынтығы. Олай болса, бұл күллі адамзат мәдениетінің тарихының анасы тәріздес, аса үлкен құбылыс. Сөйтіп дүние жүзіндегі халықтардың тәлімі мен тәрбиесінің бастауын сонау топан су заманынан бастау керек. Сонан бері адамзат баласы басынан талай қилы замандарды кешті. Бертін келе толып жатқан халықтар пайдасы болып, әрқайсысы өзінің тарихы мен мәдениетін жасады. Сол рухани қазыналарға жататын фольклордың ішінде, бүкіл халықтық педагогиканың негіздері айтылады. Ендеше, қазақ халқының жүзден аса батырлар жырында, қаншама ғашықтық дастандарында, небір ғажайып ертегілер мен аңыздарында, тіпті мақал-мәтелдерінде тұнып тұрған адамшылыққа жеткізер тәлім екені анық. Тек мұны жүйелі түрге келтіріп, пәрменді әдістермен ұрпақ тәрбиесіне пайдалануымыз керек [3].

Қазіргі тәрбие мәселесіне ерекше көңіл бөлер шақ туды. Әрине, бала тәрбиесі қай кезде де назардан тыс қалып қойған емес. Бірақ, бүгінгідей қоғамның аласапыран шағында адам баласын адамгершілік тәрбиеге баулу өте маңызды мәселе болмақ. Осыған орай, бүгінгі мектеп оқушыларына адамгершілік тәрбие беру мақсатында “Атамекен” бағдарламасы қабылданған. Бағдарламада “Салт-дәстүр”, “Асыл мұра”, “Бабалар өсиеті”, “Достық”, “Ата-ана” секілді тәрбиелік мәніне орай топтастырылған бөлімдер бар. Олардың қайсысы болмасын бала бойында асыл да, ізгі қасиеттердің қалыптасуына үлкен септігін тигізері даусыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 2012.

2 Төрениязова С. Бастауыш мектеп оқушыларының сыныптан тыс оқу-тәрбие жұмысы арқылы дамытудың педагогикалық негіздері. – Рауан баспасы, 1996.

3 Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім тәрбиесі. – Алматы, 2012.

4 Төлеубаева Р. Бала тәрбиесіндегі халықтық педагогика. – Алматы, 1994.