



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

УДК 376-056.26  
МРНТИ: 14.35.01

*Аутаева А.Н.<sup>1</sup>. Жолдыбаева А.Б.<sup>2</sup>.  
Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі  
[akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)  
6М010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,  
[bekzatkhankyzy@mail.ru](mailto:bekzatkhankyzy@mail.ru)  
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

## БОЛАШАҚ СУРДОПЕДАГОГТАРДЫҢ ЖЕКЕ ТҰЛҒАСЫНЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТІ РЕТІНДЕ ЭМПАТИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

*Аңдатпа*

Мақалада болашақ сурдопедагог бойында болу керек қасиет - эмпатия ұғымына түсініктеме және оның деңгейі көрсетілді. Эмпатия ұғымы психологиялық, нейрофизиологиялық тұрғыда ашылды. Сурдопедагогтардың эмпатиясын Ресей және шетел зерттеушілерінің еңбектерінен салыстырмалы түрде талдау жүргізілді. Гуманизация мәселесі психологиялық тұрғыда ашылды. Психологтар мен мұғалімдердің көптеген зерттеулері мұғалім-сурдопедагогтың моральдық сапасы ретінде эмпатия түсінігінің анықтамалары қарастырылды. Отандық педагогтардың ой-пікірлерге ерекше көңіл бөлінді, моральдық қасиеттерді қалыптастыру идеясына, оның ішінде педагогикалық процесте сезімталдық-эмоционалды қарым-қатынастарды дамыту бойынша жұмыстары жүргізілді. Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастырудың теориясы мен тәжірибесінің жай-күйін тарихи-педагогикалық талдау жүргізілді. Болашақ сурдопедагогтардың адамгершілік қасиеті ретінде эмпатиясының деңгейін анықтауға арналаған сауаланама түрлері баяндалып, қалыптастырудың жолдары ұсынылды. Авторлар студенттер арасында эмпатия деңгейін жоғарылату және психология саласындағы мұғалімдеріне ұсыныс беру қажеттілігін атап өтеді.

**Түйінді сөздер:** эмпатия, айналық нейрондар, эмпатия деңгейлері, эмпатия механизмдері, қадамдық бағдарлама.

*Аутаева А.Н.<sup>1</sup>. Жолдыбаева А.Б.<sup>2</sup>.  
Научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедры специального образования  
[akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)  
магистрант 2 курса по специальности 6М010500 – Дефектология [bekzatkhankyzy@mail.ru](mailto:bekzatkhankyzy@mail.ru)  
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СУРДОПЕДАГОГОВ

*Аннотация*

В статье описываются сущность эмпатии, которые должны быть у будущего сурдопедагога. Концепция эмпатии рассматривается в сферах психофизиологии и психологии. В статье так же анализируется понятие эмпатии с точки зрения отечественных и зарубежных авторов разных направлений психологии.

Рассматривается структура и механизм действия эмпатии.

Поднимаются вопросы развития эмпатии и нравственного уровня развития личности, актуальность развития эмпатических способностей представителей разных профессий для гармонизации межличностных отношений и точного восприятия другого человека. Особое внимание было уделено мнениям отечественных педагогов-

психологов работе по развитию нравственных качеств, в том числе развитию чувственно-эмоциональных отношений в педагогическом процессе. Историко-педагогический анализ теории и практики формирования эмпатии как морального качества будущих сурдопедагогов. Объясняя уровень эмпатии как морального свойства будущих сурдопедагогов, было описано пути формирования. Авторы подчеркивают необходимость повышения уровня эмпатии у студентов и дают рекомендации для преподавателей психологических дисциплин.

**Ключевые слова:** эмпатия, зеркальные нейроны, уровни эмпатии, эмпатические механизмы, пошаговая программа.

*Akbota Autayeva<sup>1</sup>, Zholdybayeva A.B<sup>2</sup>.*

*<sup>1</sup>Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education  
[akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)*

*<sup>2</sup>a 2 year master student, major in 6M010500 – Defectology  
[bekzatkhanyzy@mail.ru](mailto:bekzatkhanyzy@mail.ru)*

*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF EMPATHY AS THE MORAL QUALITY OF THE PERSONALITY OF FUTURE SURDOPEDAGOGISTS**

### *Abstract*

The article describes the essence of empathy, which should be with the future surdopedagogue. The concept of empathy is considered in the fields of psychophysiology and psychology. The article also analyzes the concept of empathy from the point of view of domestic and foreign authors of different directions of psychology. The structure and mechanism of the action of empathy is considered.

The issues of development of empathy and moral level of personality development, the urgency of the development of the empathic abilities of representatives of different professions for harmonizing interpersonal relations and the exact perception of another person are raised. Particular attention was paid to the opinions of Russian pedagogues and psychologists on the development of moral qualities, including the development of sensual-emotional relations in the pedagogical process. Historical and pedagogical analysis of the theory and practice of the formation of empathy as a moral quality of future surdopedagogists. Explaining the level of empathy as a moral property of future sur-pedagogists, the ways of formation were described. The authors emphasize the need to increase the level of empathy among students and provide recommendations for teachers of psychological disciplines.

**Key words:** empathy, mirror neurons, levels of empathy, empathic mechanisms, step-by-step program.

Біздің елімізде қалыптасқан әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайлар, ҚР білім беру жүйесінің алдында тұрған міндеттердің шешілуінің жаңа тәсілдерді талап етеді. Қайта бағалау және идеалдарын өзгерту тұрғысынан болашақ сурдопедагог мұғалімдердің жеке тұлғасының адамгершілік қасиеті ретінде эмпатиясын қалыптастыру басым мәселелердің бірі болып табылады. Осыған байланысты, қазіргі уақытта біздің еліміздің маңызды құжаттарында қарастырылған оқу парадигмаларында өзгертулер енгізіліп жатыр. ҚР «Білім туралы заңы» 3-бабында Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың принциптері бөлімінде «Білім берудің зайырлы, гуманистік және дамытушылық сипаты, азаматтық және ұлттық құндылықтардың, адам өмірі мен денсаулығының, жеке адамның еркін дамуының басымдығын» сонымен қатар, «табиғатқа, Отанға, жанұяға» деген махаббат пен адамның бостандығына, құқығына сыйластықпен қарауға, еңбекқорлыққа тәрбиелеу» аталып өтті [1].

Гуманизацияның өзегі сурдопедагогтардың есту қабілеті бұзылған балалармен, олардың даму ерекшеліктері мен тәрбиелеу ерекшеліктерін ескере отырып, шынайы шығармашылық және рухани ынтымақтасу болып табылады. Сурдопедагог пен баланың бірлескен қызметі эмоционалды тәжірибе қауымдастығын қалыптастырады және ойнау және қарым-қатынас процесінде позициялардың өзгеруі «құрдастар» мен ересектерге «маңызды адамдарға» адамгершілік қатынасын қалыптастырады.

Сурдопедагог маман бұл жағдайда сезімтал-эмоционалды байланыстың жетекшісі болып табылады және ол еліктеуге тұрарлық тұлға болып табылады. Мәселенің өзектілігі жүйелі тәсілге және білімді меңгеру үрдісін жетілдіруге, есту қабілеті зақымдалған балалармен болашақ сурдопедагогтардың сезімталдық-эмоционалды қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыруға көмектесетін оқытудың жаңа формалары мен әдістерін іздестіруге әкелді. Болашақ сурдопедагогтардың жеке тұлғаның адамгершілік қасиеті ретінде эмпатияны қалыптастыру мәселесін зерделеу жоғары білім беруді гуманизациялаудың өзекті міндеттерінен туындайды.

Сонымен бірге болашақ мамандардың белсенді өмірлік ұстанымы сезімтал және эмоционалды әлеуетті ынталандыру мүмкіндіктерін барынша пайдалану болып табылады.

Соның негізіндегі бірінші теориялық міндетімізді аша кетейік, эмпатия ұғымына түсініктеме. Эмпатия «басқа адамды қабылдау алу қабілеттілігі» деген анықтаманы Дж. Мид ұсынды. Э. Стотлэнд зерттеулерін қарасақ, эмпатия басқа біреудің күйзелісін эмоциялық жауап қайтару еп те түсіндірген. Ф. Бэтсон басқа адамның күйзелісіне қосыла алу жағдайы эмпатияға әкеліп соғады деп өз зерттеулерін түсіндірген. К. Роджерс бойынша эмпатия-басқа адамның ішкі өмірінде бола білу қабілеттілігін атап көрсетті. Ол адамның ішкі жағдайын өзіне қабылдау алуы. Р. Даймонд бойынша эмпатия – басқа адамның ойына көше алу мүмкіндігін атап көрсетті. Осы зерттеулерді қарастыра келе, біз эмпатияға келесідей түсініктеме береміз: эмпатия – басқа біреудің ішкі феноменологиялық перспективасына бағытталған түсіністік пен басқа біреудің сезіміне жауап қайтару. Соның ішінде, болашақ сурдопедагогтардың эмпатиясы – есту қабілеті зақымлаған балалардың ішкі дүниесін түсінуге, олардың даму ерекшеліктері мен тәрбиелеу ерекшеліктерін ескере отырып, рухани ынтымақтастыққа келу болып табылады. [2].

Біздің зерттеу тақырыбына сүйене отырып, әсіресе маңызды баланың әсер сипатына мұғалімнің тұлғасын қатынасы Я.А.Коменский сенсорлық-эмоциялық сала идеясы оқытушылары достастықта және мейірімді болса, күрт өз балаларын иеліктен емес, оларды тартуға мүмкіндік береді «, болып табылады оның ішкі жағдайы, мәнерде және сөздермен оларды; ... мұғалімнің махаббатымен оқушыларды емдеуге болады, егер олар арқылы олар, бір сөзбен айтқанда, олардың ата-аналарымен қарым-қатынас, егер бала мектепте қалуға үйде қарағанда көп жағымды болады, сондықтан, онда олардың жүректерін жаулап алуға оңай». Мұндай ойларды балалармен қарым-қатынас жасау туралы С. Френннің пікірімен байытыңыз: олардың сұрақтарына жауап беріп, оларды көтермелеп, оларға көмектесу керек. «Бұл білімге сүйене отырып, «Баланың жүрегін, оның психологиясын, оның бейімділігін, мүмкіндіктері мен талпыныстарын, табиғатының байлығын терең түсіну әлдеқайда қиын».

Ш. Фурье идеясы: мұғалім-сурдопедагогтың моральдық сапасы ретінде эмпатияны түсіну үшін түбегейлі маңызды, балалар мен мұғалімдердің сезімін дамытудың жолдары мен құралдарын іздеуге бағытталған.

Ол «өзара тәуелділік» қағидатын атап көрсетті, егер баланың өз тәлімгерлерін таңдауға қатысуы оның сезіміне де қатысты болса

И.Корчак идеясы «адамдармен сүйеге қабілетті болуы керек» және «адамдарды тану үшін, ең алдымен, баланы мың жолмен тануды үйрену керек».

Орыс педагогикасының тарихын талдай отырып, гипотезаның (болжам) мақсатын, міндеттерін және ережелерін шешу жолында ресейлік педагогтардың пікірталастарында бала мен мұғалімнің рухани және сезімтал әлемінің дамуының маңыздылығы туралы мәселе қарастырылған (К.Н.Вентцель, А.И.Герцен, Н.А.Добролюбов, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, В.Ф.Одоевский, А.Н.Острогорский, В.Н.Сорока-Росинский және т.б.)

Сонымен қатар, мұғалімнің оқушыға деген көзқарасын айқындаған кезде О.Острогорский мұғалім мен оқушы арасындағы оң қарым-қатынасты орнатуға ықпал ететін бірқатар көрсеткіштерді атап өтті [3]. П.Ф.Каптерев мұғалімнің моральдық және мұқият қасиеттері туралы идеясына негізделі отырып, біз зерттеушілік мәселені шешу үшін маңызды болып табылатындығын қарастырамыз: «Әлсіз оқушылармен қарым-қатынас жасау өте мұқият және мұқият болуы керек, ол әрқайсысының жетістікке жетуін бірыңғай шешіммен өлшей алмайды». «Мұғалімнің балаларға және жастарға деген сүйіспеншілігі, бұл жағдай мұғалім мен оқушыларға қарым-қатынасы, сенім мен сүйіспеншілік қарым-қатынасы пайда болатын және дамитын ерекше жағымды ахуалды қалыптастырады» [4].

Біздің зерттеулеріміздің аясында 19-шы басы-20-шы ғасырда ресейлік педагогтардың моральдық (адамгершілік) қасиеттерін қалыптастыру туралы идеялары назар аударуға лайық. Олардың пікірі бойынша, мұғалімнің жеке қасиеттеріне, балалардың моральдық, адамгершілік, сондай-ақ ішкі имиджін қалыптастыруға, олардың істеріне және тәжірибесіне қатысатын жеке қасиеттерге мұқтаж, олардың көңіл-күйін ғана емес, олардың қайғысын да қарастырады.

Сондықтан, Н.П.Огареваның құнды идеялары, біздің субъектілерінің мүддесі «барлық басқаларға қарағанда сирек талант оқыту, талант шынайы махаббат. Ол, диалектикалық ешқандай күшті дәлелдер ананың ынтық махаббаты да алмастыра алмайды». Ол сондай-ақ Н.А.Добролюбова «Біз шынайы ізгілік пен ақиқат мақсатқа қол жеткізу үшін балалар сияқты болуға, өздері үшін тууы тиіс балалардың қарап үйренуіміз керек» деген идеяны атап өткен. Біз білім назар аудару қажет болса, ол бастау қажет балалардың табиғатына наразылықты тоқтатып, ақыл-ойдың ақыл-ойларын қабылдауға қабілетсіз деп санауға тырысады, керісінше, баланың табиғаты бізге білдіретін ішкі қазбаларды пайдалану керек» [5]. Зерттеулеріміз үшін құнды, П.Ф.Лесгафтың пікірінше, «мектепке кіретін

баланы басқаруға жауапкершілікті тәрбиеші және мұғалімнің өз мойнына ұсынылуы керек, ондағы ең маңызды талап - баланы психологиялық түсіну» [5]

Көршілес мемлекет Ресей және шетел мұғалімдерінің көзқарастарын талдау негізінде біз балалармен өзара әрекеттесу, моральдық сипаттамалардың тереңдігін дамыту, мұғалімге баланың ішкі әлеміне жол таба білуге, өздерінің қарым-қатынастарын қалыптастыруға көмектесетін, өз орнын табуға қабілетті мұғалім-сурдопедагогтың моральдық сапасы болатындығын талап етеміз.

Осыған байланысты, А.В.Луначарскийдің пікірінше, тәрбиеші (мұғалім) «мемлекеттің ең әмбебап және ең керемет адамы болуы керек», өйткені ол өзінің жеке даму кезеңінде өмір сүретін кішкентай адамдардың қуанышты жаңаруының көзі болуы керек. Бұл - мұғалімнің жоғары деңгейдегі жұмысы, сондықтан ешқандай басқа мамандық адамға осындай талап қоймайтыны сөзсіз».

Сондай-ақ, мұғалімнің эмоционалды-сезімтал көзқарасы Қ.Н. Вентцельдің ұстанымы мен сүйіспеншілігін көрсетеді. «Оқытушыны баламен байланыстыратын қайырымдылықтың неғұрлым кең және толықтығы, ол баланың жеке қасиетіне неғұрлым терең енсе, ол оны түсінуді бастайды, ал бүлдірген сайын балаға мейіріммен қарайды. Сонда балаға деген сүйіспеншілікпен тәрбиеші оған жақындай алады және оны өз жанының ең терең тұңғығында түсінуге қабілетті бола алады» .

1960 жылдан бастап адамгершілік тәрбиелеу тұлғаның мәнін зерттеуге әртүрлі тәсілдер дамиды, оның негізінде адамның педагогикасы дамыды. Педагогикалық зерттеулер «эмпатия» феноменін тікелей және жанама түрде көрсете бастады, дегенмен «эмпатия» термині әлі айтылмаған болатын.

**Болашақта адамның моральдық сапасы ретінде мұғалім-сурдопедагогтардың адамға бағытталған көзқарас шеңберінде адамның моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру мәселесінің жай-күйін түсіну үшін түбегейлі маңызы бар, В.А. Сухомлинскийдің түсінігі мұғалімнің түсінушілік және сезімтал тұлғасын қалыптастыруға арналған.** Мұғалім, оның пікірінше, ең алдымен «балаларды жақсы көріп, олармен қарым-қатынас жасаудан қуаныш табады, әр баланың жақсы адам болуға, балалармен қалай дос болуға болатынын, жүрекке жақын балаларының қуанышын және қайғысын алады, баланың жүрегін біледі, өзінің бала болғанын ешқашан ұмытпайды». А.Макаренко балалар мен мұғалімдердің өзара қарым-қатынасы негізінде ынтымақтастық туралы; Ш.А.Амонашвили, мұғалімнің адамгершілік қасиеттерін сипаттайды; Вакаровский мұғалімнің «баланың жанына еніп, мұғалім мен баланың жақын қарым-қатынасына, сезімін білуге және білуге қабілетті» деген сөздерінің маңыздылығы, маңыздылығы мен күші туралы.

Зерттеудің мақсатына, міндеттеріне және зерттеу тақырыбына сүйене отырып, біз эмпатияның педагогтың жеке басының моральдық сапасы ретінде тән ерекшелігі: баланың жақындығын сезіну, қуаныш пен қайғы-қасіретті сезіну; даналық пен талапты сүйетіндерді көрсету; баланың дамуына жанашырлық сезімін, сезімталдықты, жанашырлықты бағалайды; қайғы-қасіретке ұшыраған адамдардың эмпатиялық сезімдерін ынталандыру; Оқушыны қатысуға, көмекке және шын жүректен қамқорлыққа мұқтаж адамның орнына қою мүмкіндігі арқылы сезіну тәжірибесін үйрету; адамзаттың аспаптаулығында жеке қарым-қатынастар, адамдардың рухани байланысы ерекше рөл атқаратындығын көрсету; эмоцияны, эмпатияны, басқа адамның жүрегін нәзік қозғалыстарын қабылдауға мүмкіндік бермей, эмоцияны және эмпатияны ояту мүмкін емес екенін көрсету; жүрекке жақсы, мейірімді, сезімтал қарым-қатынас, өзара сенімділік, мұғалім мен ғалымдар арасындағы адами қарым-қатынастың нәзіктігіне жауап беру; «мұғалімнің оқушыларға деген сүйіспеншілігі педагогикалық жұмысқа дайын болған сезім емес», бірақ қалыптасуы және сақталуы мүмкін сапасы.

Осыған байланысты, біздің зерттеулеріміздің мәселелерін шешу үшін эмпатия мәселесін оқытушы мен студенттің сезімтал-эмоционалдық байланысы мен өзара әрекеті ретінде көрсететін «даналық дәндері» ескеру қажет.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді тарихи-педагогикалық талдау осы зерттеудің проблемасын, мынадай сипаттамалардың негізінде педагогикалық категория ретінде жанашырлық анықтауға мүмкіндік береді: «барлау қолдап шын жүректен жомарттық», «қамқор», «ішкі ойлау тәрбиесі», «өзара тарту», «әкелік өкімдер», «бекіту және балаларға көмек көрсету», «махаббат бала», «мұғалімнің жылдамдығы мен табандылық», «талант пациент махаббат», «қуанышты жаңғырту», «балалармен бөлісудің қуанышы».

XX ғасырдың соңғы ширегінде әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістерге байланысты нормативтік-құқықтық базаның талаптары, жоғары кәсіби білім берудің мемлекеттік білім беру стандартының ережелері және оқу бағдарламалары, мұғалімнің жеке басының моральдық қасиеттерін қалыптастыру мәселесі орын алды.

Р.О.Агавеляна, Н.В.Афанасьева, Л.В.Веденева, Е.А.Ичаловская, Л.В.Насенкова, А.Н.Насифуллина, Г.Ф.Михальченко, Н.А.Мозгова, Т.В.Романова, О.И.Цветкова және т.б., адамның моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру жоғары кәсіби білім беру үдерісін гуманизациялау процесінің ажырамас бөлігі болып табылады, сондай-ақ әсер етеді.

Теориялық және әдіснамалық тұрғыдан біз арнайы педагогикаға қатысты әдебиеттерді ретроспективті талдау жасадық, бұл бізге бұл мәселенің ғалымдардың кемшілігіне қызығушылық танытқанын анықтауға мүмкіндік берді.

XIX ғасырдың басында орыс тілінің мұғалімі В.И.Флеридің «Саңыраулар...» және 19-ғасыр ортасындағы кейбір отандық тергеушілердің хаттарында, сөйлеген сөздерінде - И.Я. Селезнев, Н.К. Патканова, С.С.Пребреженский қамқоршының жеке және кәсіби қасиеттеріне қойылатын талаптардың сипаттамаларына сәйкес келеді.

XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында мамандандырылған әдебиетте мұғалім-сурдопедагогтардың моральдық қасиеттерін дамыту туралы бірқатар басылымдар пайда болды.

Зерттеу проблемасын зерттеудің логикасы осындай ұғымды «эмпатия» ретінде қарастырады. Осыған орай, біз осы тұжырымдамасын түрлі көзқарастар талданады және Келесі құрылды: оқушының ішкі әлеміне еніп эмпатия, «дегенмен, әрине, саңырау бір деңгейде өшіру алуға меңгеруге қиын және мылқау, бірақ табысты оқыту үшін қажетті болып табылады. ол «оған төмен алуға мүмкін емес, егер өзіне саңырау көтеруге, бірақ ол мүмкін емес, оны істеу - сондай-ақ ұзақ мұғалімі саңырау түсіну емес, сондай-ақ, бір саңырау-мылқау көзімен қарап, тиісті даму мұғалімнің ... мақсаты болуы мүмкін емес еді, әрбір сұраққа үйренеді.

Мұғалім махаббатпен болып жатқан еш себепсіз махаббат, бірде кербез келбеті бар болса, ешқандай тамаша мәнерде ішкі қуыстарына толтыру мүмкін емес «содан кейін жұмыс жүргізіледі: адамгершілік мұғалім-сурдопедагог туралы ғылыми идеялар оқытушылар сүйене отырып, біз бұл табылған. Сол мұғалім өз бейімділігін мойынсұну болып табылады ... саңырау мұғалімдерге қызмет себебін сүйемел ретінде ... емес бір жағдайда сонша махаббат қажет етпейді шәкірттеріне деген сүйіспеншілігі жоқ елестету мүмкін емес 19 ғ.басы – 20 ғ. Л. Лаговский. «Саңыраулық мектептің мұғалімі өз жұмысын өте жақсы көруі керек, оның оқушыларын жақсы білу керек», XX ғасыр 1920-шы жылдары қараған Мұғалім Богданов-Березовскийдің үкімі.

Мұғалім-сурдопедагогтың тұлғалық, адамгершілік қасиеттері ретінде жанашырлық мәнін айқын түсіну есту қабілеті нашар баламен сенсорлық-эмоциялық әсер және өзара іс-қимыл көрініс белгілі бір жетілдіруді жетті қабілетін, сілтеме қажет етеді және сияқты оның сақталған анализатор, негізделген көрнекі және тактильді және діріл, және есту қабілеті үшін - сондай-ақ қалдық есту бойынша. Біз бұл болып табылады деп есептейміз: пантомимикалық пластмассадан дамыту, қосымша мотор жауап жоқ жерлерде; берілген міндеттерді орындау үшін денені мобилизациялайтын түс сезімінің мәдениетін қалыптастыру; есту қабілеті нашар бала көзге сақтауға мүмкіндік беретін жеке қашықты жайлылық қолдау мүмкіндігі.

Психологтар мен мұғалімдердің көптеген зерттеулері мұғалім-сурдопедагогтың моральдық сапасы ретінде эмпатия түсінігін түсіндіруге мүмкіндік берді. Сондықтан, мұғалімдер-сурдопедагогтардың адамгершілік қасиеттері талдағыштардың негізделген сенсорлық-эмоционалдық әсер және өзара іс-қимылды, түсіну керек сияқты жанашырлық бойынша есту қабілеті нашар баланы сақталған. Мұғалім-сурдопедагог бала оң жеке қарым-қатынастар тұрғысында қабылданады және осы арнайы сенсорлық-эмоционалдық қарым-қатынас, онда ол әлемнің құбылыстардың отыр, олардың оқыту, дамыту және білім беру барысында ақау өтемақы оқушыларды есту құралдарының бірі болып табылады.

Ғылыми еңбектердің зерттеу, біздің диссертациялық зерттеудің теориялық және әдістемелік негіздерін байытуға салынған үміткер онда жас мұғалім-сурдопедагогтың оқыту мәселелері көрсетеді, және моральдық сапа мұғалім-сурдопедагогтардың қалыптастыру қажеттігін анықтады және кәсіби-педагогикалық қайраткерлері тұрақты оң эмоционалдық қарым-қатынас олардың қызығушылығын дамыту.

Ғылыми еңбектердің Р.М.Боскис, В.И.Бельтюкова, В.Д.Лаптева, Э.И.Леонгард, Л.П.Носкова, Н.Ф.Слезина және т.б., біздің диссертациялық зерттеудің теориялық және әдістемелік негіздерін байытуға салынған мұғалім-сурдопедагогтың оқыту проблемасы көрініс және анықталған адамгершілік сапа мұғалім-сурдопедагогты қалыптастыру қажеттігін және кәсіби-педагогикалық қызметкердің тұрақты оң эмоционалдық қарым-қатынастар, олардың қызығушылығын дамыту.

Сонымен қатар болашақ мамандарды кәсіби даярлауды жетілдіру үшін отандық ғалым-дефектолог Н.М. Назарова мұғалімнің бет-әлпетінің дамуын профессор-оқытушы ретінде таныстырды, онда А.С.Шафранованың сурдопедагогиктер командасымен бірлесіп жұмыс істегенін зерттеді – Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Г.Н. Костромьев және басқа да XX ғасырдың 20-шы жж. профессорлық-оқытушылық құрам үшін кәсіби маңызы бар бірқатар көрсеткіштер анықталды, оның ішінде «жақсы табиғат, айқындық, ашықтық» [6],

60-жылдардың басынан бастап, профессор П.А.Назарованың сурдопедагогиканың дамуының жаңа артуы туралы біздің зерттеуімізді және келесі идеясын байытады. XX ғасырда оқытушы

кадрларды даярлау факультетінің дефектологиясы бойынша оқулық ретінде А.И. Дячковтың реакциясы бойынша ғылыми-педагогикалық басылымдар жарияланды, онда «бүтін тарау мұғалімнің білімі, дағдылары мен тұлғалық қасиеттерінің толық сипаттамасына арналған» (авторы К.А.Волков).

Дефектология шеңберінде бірнеше мамандар мұғалімнің жеке қасиеттерін дамытуға қойылатын талаптарды дамыта бастады (Т.А.Власова, О.П.Гаврюшкина, Б.Д.Корсунская, В.Любовский, Л.П.Носкова, Н.Д.). Соколов және т.б.).

Мұғалімдердің кәсіптік қызметінде рухани-адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеуде мұғалімдердің - сурдопедагогтардың жеке-жеке кәсіптік даярлау үрдісі ұзақ уақыт бойы жүргізіліп жатқанын айта кету керек, бірақ сол уақыттың мектебін дамытудың артықшылығы әлі де білім беру және тәрбиелік үрдістерді ұйымдастыру болып табылады.

Отандық және ресейлік педагогикалық ой-пікірлерге ерекше көңіл бөлінеді, моральдық қасиеттерді қалыптастыру идеясына, оның ішінде педагогикалық процесте сезімталдық-эмоционалды қарым-қатынастарды көрсету қабілетіне көңіл бөлінді (Л.А.Аза. Н.А.Бегека, И.Д.Демакова, В.И.Казачкова, Р.А.Литвак, А.В.Мудрик, С.Ш.Пашаев, Н.Е.Щуркова).

Жүйелі медициналық генетикалық, клиникалық және психологиялық зерттеулер негізінде, оқушылардың табиғи жағдайларын ескере отырып, ақау-оқыту педагогы мамандығының эмпатия мәртебесі біртіндеп анықталады (Л.С. Выгостский, Р.М.Боски, В.П.Кашченко, В.А. Сухомлинский, С.Шацкий, Р.Штайнер және басқалар).

Осыған байланысты, біздің зерттеу барысында болашақ кәсіби жоғары білімді мұғалім-сурдопедагогтар мамандар құрамының моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыруға бағытталған теориялық және әдістемелік әзірлемелер мен жоспарлар анықталған жоқ. Бұл ереже, біздің ойымызша, осы мәселені шешудің өзектілігін және өз уақыттылығын көрсетеді.

Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастырудың теориясы мен тәжірибесінің жай-күйін тарихи-педагогикалық талдауды жүзеге асыра отырып, келесі қорытындыларды шығара аламыз:

- «Эмпатия» феноменінің әртүрлі аспектілерін зерттеу шетелдік және отандық ғылым мен практиканың негізінде жүргізілді және «эмпатия» құбылысының педагогикалық зерттеулерде осы құбылыстың синонимдік сипаттамаларын анықтауға мүмкіндік беретін психотерапия, философия және психология тұрғысынан қарастырылғанын көрсетті ;

- Болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың адамгершілік(моральдық) сапасы ретінде эмпатияны қалыптастыру мәселесі жеткілікті түрде зерттелмеген және мұғалімдер-сурдопедагогтарды одан әрі мамандандыруда кәсіби және педагогикалық дайындық шеңберінде қосымша зерттеулер жүргізу қажет.

Сондықтан, осы мәселені шешу үшін, келесі бөлімде болашақ мұғалім-сурдопедагогтардың моральдық сапасы ретінде эмпатияны қалыптастырудың мәні ашылады.

*Пайдаланған әдебиеттер:*

1. <http://adilet.zan.kz/>
2. *Эволюция понятия «эмпатия» в психологии/ Карягина Татьяна Дмитриевна/ Москва, 2013 г.*
3. *Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002.*
4. *Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией / Х. Кохут // Антология современного психоанализа : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Рассохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000а.*
5. *Риццолатти, Дж. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания / Дж. Риццолатти, К. Синигалья ; пер. О. Куликовой, М. Фаликман. – М.: Языки славянских культур, 2012.*
6. *Роль учебной и производственной практик в формировании эмпатии как профессионального качества личности у будущих учителей-сурдопедагогов/ Е. В. Рязанова/2013 г*

УДК 376-056.26

МРНТИ: 14.35.01

*Kovalev S.E.<sup>1</sup>,*

*<sup>1</sup> Candidate of Psychological Sciences*

*Sarsen Amanzholov east Kazakhstan state university, JSC NCPD "Orleu"*

## **THE ISSUE OF HUMAN PERCEPTION OF A PARTNER'S LIFE ACTIVITY/ HUMAN PERCEPTION OF A PARTNER'S LIFE ACTIVITY**

### *Annotation*

The article deals with the phenomena of human perception of a partner's life activity and socio-psychological perception at a moving object. The phenomenon becomes important in the context of modern social processes that determine the possibilities and limits of development of active and proactive behavior of a person. Perception of the partner's vital activity becomes the most important factor in the development of the activity and initiative of a man as a socially valuable person. A. Bodalyov formulates general directions of psychological research in the problem of perception and understanding a human by a human. The research was of a classical nature and did not go beyond the limits of classical methodology. Its perspective should be aimed at studying human perception of a person in dynamic fields. Self-developing systems appear the object of post-nonclassical science, when interpenetration of opposites becomes the source of their self-development.

**Key words:** character and intensity of a person's life activity, threshold of social and psychological sensitivity to the partner's life activity.

*Ковалёв С.Э.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *психол.г.к., доцент, Сәрсен Аманжолов Атындағы Шығыс Қазақстан Мемлекеттік Университеті»*  
[kovgenesis@mail.ru](mailto:kovgenesis@mail.ru), +77052432181

## **СЕРІКТЕСТІҢ ӨМІРЛІК БЕЛСЕНДІЛІГІН АДАМНЫҢ ҚАБЫЛДАУ МӘСЕЛЕСІ**

### *Түйіндеме*

Мақалада адамның өмірлік белсенділігінің сипаты қарастырылады, қозғалыстағы объектіні әлеуметтік-психологиялық қабылдау. Бұл құбылыс адамның өз ерікті және белсенді мінез-құлқының даму мүмкіндіктері мен шектерін анықтайтын заманауи әлеуметтік процестер тұрғысынан маңызды болып табылады. Серіктестің өмірлік белсенділігін қабылдау, адамның әлеуметтік маңызы бар іс-әрекеттің бастамасы мен дамуының маңызды факторы болып табылады. А.А. Бодалев адам келесі адамды қабылдауы мен түсіну мәселесіндегі психологиялық зерттеулердің жалпы бағытын қалыптастырады. Зерттеу классикалық сипатта болды және классикалық әдіс шегінен асып түспеді. Оның адам адамды динамикалық өрісінде қабылдауы болжамы бойынша зерттеуге бағытталған. Іс-әрекетті қабылдау, субъективтілік, даму динамикасы классикалық емес және классикалық емес ғылымның тақырыптық құбылыстары болып табылады. Классикалық емес ғылымның нысаны өздігінен дамиды жүйелер болып табылады, ал қарама-қарсылықтардың өзара әрекеті олардың өзін-өзі дамытудың көзі болып табылады.

**Түйінді сөздер:** адамның өмірлік белсенділігінің сипаты мен мінезі, серіктестің өмірлік белсенділігіндегі әлеуметтік және психологиялық сезімталдықтың шегі.

*Ковалёв С.Э.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Кандидат психологических наук, доцент, АО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по ВКО, Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, АО НЦПК «Өрлеу»*  
[kovgenesis@mail.ru](mailto:kovgenesis@mail.ru), +77052432181 (Сергей Эдуардович)

## **ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ЖИЗНЕННОЙ АКТИВНОСТИ ПАРТНЁРА**

### *Аннотация*

В статье рассматривается феномены восприятия человеком жизненной активности партнера, социально-психологической перцепции на движущийся объект. Феномен приобретает особое значение в контексте современных социальных процессов, определяющих возможности и границы развития активного и инициативного поведения человека. Восприятие жизненной активности партнера становится важнейшим фактором развития активности и инициативности человека как общественной ценности. А.А. Бодалёв формулирует общие направления психологических исследований в проблеме восприятия и понимания человека человеком. Исследование имело классический характер и не вышло за пределы классической методологии. Её перспектива должна быть направлена на изучение восприятия человека человеком в динамических полях. Восприятие активности, субъектности, динамики развития становятся предметными феноменами неклассической и постнеклассической науки. Объектом постнеклассической науки являются саморазвивающиеся системы, когда взаимопроникновение противоположностей становится источником их саморазвития. **Ключевые слова:** характер и интенсивность жизненной активности человека, порог социально-психологическая чувствительность на жизненную активность партнёра.



A. Bodalyov formulates general directions of psychological research in the problem of perception and understanding a human by a human. "Man as the object of cognition, like any object of reality, causes a certain relation on the part of the people who are cognizing him."

On the reason of being able "to create a world" himself and actively influence on communication process, and on what other people produce, a man, by his behavior, strongly works upon the attitude towards him from the people around him. The former, according to evaluation standards and stereotypes they have, apply them to people they communicate with, and these standards and settings to a great extent determine then the specific uniqueness of the impression that this person in each of them causes. [1, C. 4] In the article cited, studies were conducted from the position of perceived information about a person as an orientation in the regulation of further actions of communication. The research was of a classical nature and did not go beyond the limits of classical methodology. Its perspective should be aimed at studying human perception of a person in dynamic fields. Perception of a person's activity, and dynamics of development become the subject phenomena of non-classical and post-non-classical science. They become the most complex tasks of socio-psychological research of "subject-subject" interaction, "vector-vector" perception, that is, the dynamic perception of active and proactive behavior.

**Phenomenology:** During more than 30 years of pedagogical activity experience through the systematic observation of family life, and children upbringing, I have been watching that the life activity of a person is the object of close attention and control by the social environment and society as a whole.

A man constantly coordinates his/her life activity with the character and intensity of life activity of his partners, colleagues and wards. This phenomenon is especially seen in the process of upbringing children. Their activity is always in the zone of close attention of adults, since the coordination of it (activity) is just about the most important task of the whole educational process.

Adults are always in the process of close monitoring the life activity of pupils. If pupils are too passive, then adults react with concern about their well-being and make efforts for their productive activation. If pupils are too active, then the teachers also begin to worry about their adaptation and adequacy, they are concerned that children do not fit into certain standards of behavior and begin to correct it (behavior), and if it is impossible, then "stick" the label to the child, for example, of hyperactivity.

In the family with little children, this phenomenon is clearly seen in the processes when children begin to import and run quickly around the apartment. Adults up to a certain point may not react to this behavior, but at some point when children pass a certain "acceptable limit", adults enter the correction process and start to frame this excessive activity. Adults begin to express negative emotions at first, then they threaten with sanctions, and if this does not have the result, they use the sanctions, that is, punishments. Adults (indifferent adults) by all means try to adjust the behavior of children to the Standard. That is, in every social organization, social system there is a certain Standard of behavior and activity that is acceptable in it. The average member of this social organization or social system has a certain threshold of socio-psychological sensitivity to the nature and intensity of the child's or partner's life activity. There is a "lower threshold" of this sensitivity, when low life activity of a child or a partner causes fear and anxiety for his/her well-being and adaptation, and the "upper threshold", when the excessively high life activity of a child or a partner increases the anxiety for his/her safety and adaptation in existing social conditions.

#### **Theoretical Grounds.**

Self-developing systems appear the object of post-nonclassical science, when interpenetration of opposites becomes the source of their self-development. The theory of psychological systems (O.K. Tikhomirov, V.E. Klochko, O.M. Krasnoryadtsev) is the basis for building the essence of new social and educational practices of the 21st century.

New synergetic thinking opens new opportunities in education and culture, developing the logic chain "reflection - generating - flow of consciousness." It not only overcomes the dyadic "teacher-student", "subject-object", "subject-subject", but leads us to the understanding that modern educational practice is a joint research search for solving problems in the frames of intensive economic and social life development enquiries. [2]

In the paradigm of understanding the psyche as a "reflection", educational practice had just an informer and consumer of information and there was not even an idea of any dynamics. In the paradigm of understanding the psyche as the "organ of selection" (L.S. Vygotsky), dynamics was already seen as a perspective and as the meaning of "selection".

Understanding the psyche as "generating" has a creative background as giving birth to new cognitive structures of consciousness. However, here it is not assumed that the psyche, first of all, performs the

activity function. The active, functional character of the psyche was deeply studied in the psychophysiological school of P.K. Anokhin.

M.Chiksentmihayi writes about consciousness as a "flow". The study of the phenomenon of socio-psychological sensitivity (SPS) to the life activity of a partner is possible in the flow of new level of systemic thinking. The phenomenon reveals some of the foundations of the flow dyad in the interaction of people.

### **Inclusive Environment and its Opportunities**

The boundary between norm and anomaly in the social system has a flexible "floating" character. That is, the boundary of anomaly and pathology in different historical periods and social systems can move and change.

Samples of such changes, in particular, have become social changes all states include into the Criminal Code or, for example, reforms in the system of restrictions and isolation for mentally ill people. In the history of psychiatry, for example, there is a historical fact, when shackles were removed from mentally ill people in mental hospitals.

This fact shows that not the objects of public attention themselves (mental patients, people with different types of developmental defects, criminals, adolescents with deviant behavior, etc.) change, but the attitude to them from the side of society changes.

The character of perception of what is norm and what is not norm is changing. And the way of perception of the social standards frames of behavior and sanctions and restrictions to society members that do not fit into these standards changes. This all indicates that the possibility of introducing an inclusive environment has its social conditioning, beyond which it will not pass in certain historical boundaries.

The boundaries of "norm" and "pathology" have their historical, cultural, ethnic and mental conditioning and change only if the key social development factors are transformed. To them we can refer the level and quality of public goods and services, the quality of life, the level of personal and situational anxiety, the nature of social structure, management, and others.

In this regard, it should be noted that the phenomenon of socio-psychological sensitivity to the partner's life activity is closely related to the notion of public boundaries between the norm and pathology, and the idea of the standards of human behavior in a given social community.

### **Democratization of Society and the Phenomenon of a Person's Socio-Psychological Sensitivity to the Life Activity of a Partner.**

At present, the problems of democracy and democratization are being actively discussed in the world. Some politicians are convinced that social values and ideals, and in particular democratic values, can be converted into any social systems. However, historical experience and emerging world problems have shown that the idea of values is determined by the level and quality of social development. The idea of behavior norms has mental and cultural-ethnic conditioning. The phenomenon of the person's socio-psychological sensitivity to the partner's life activity is related to the problem of public confidence in the activity of a person. The degree of this trust becomes the most important factor of the possibility of introducing democratic values in society. The upper threshold of the person's socio-psychological sensitivity to the life activity of the partner causes the present and future society possibilities to accept and integrate the subjective position of its members. The upper threshold of the person's socio-psychological sensitivity to the child's life activity determines the subjective potential of the society's future. The point in social relations, where we begin to limit the life activity of another person, that is, to perceive this behavior as abnormal and not conforming to the standard, influences on what potential of activity and initiative we will receive in foreseeable social development. This, as it seems to me, also determines the future business potential of economic development. The future business potential is the subject potential of children and schoolchildren who have the competence to implement productive creative activity, solve problem situations and collaborate in groups. The degree of democratization of social development depends on the exponent of the subjective social potential, on the level of competence in the implementation of productive creative activity, on the ability to solve problem problems in conditions of group interaction.

### **Competition and the Phenomenon of a Person's Socio-Psychological Sensitivity to the Life Activity of a Partner**

The reaction to the partner's life activity can have a different motivation, including unconscious one. As a low level of a partner's life activity, so too high level creates a person the state of insecurity of his/her own life activity. One of the motives for a certain response to a partner's life activity can be a competitive motive as a part of systemic motivational orientation. This motivational orientation can have an ambivalent essence. On the one hand, in its structure there can be a desire together with the partner to solve vital tasks, so they can be solved only together with the partner and to lose him is unsafe. On the other hand, in one's motivational field there may be fear that the partner will then take away some of the resources and

therefore there is an unconscious attitude that does not allow a person to realize higher life activity. That is, in society there is always an unconscious attitude to limit creativity and high vitality, since it is unsafe. A person with high life potential can take in the future most of the resources. This is a kind of "unfair competition", which can be used and implemented in criticizing and even punishing partners for too high level of vital activity and creative self-realization. A high degree of life activity when passing a certain threshold causes irritation from feeling a possible inability to carry out the same activity and initiative.

### **Modern Practice of Education in Kazakhstan and the Phenomenon of a Person's Socio-Psychological Sensitivity to the Life Activity of a Partner**

Updating the content of modern education in the Republic of Kazakhstan assumes a systematic review of the content of education on the basis of world experience. World experience already in the middle of the 20th century began to abandon the so-called "knowledge" paradigm of education and focus on the concept of the formation of schoolchildren functional literacy, that is, the competence paradigm in education. This means that priority is now given not to the knowledge, but to competencies and functional literacy of schoolchildren. Knowledge has ceased being the goal, but become the means for solving life, professional and educational tasks. Wide awareness, information and encyclopedism have ceased to be the key descriptors of education. The key criteria and descriptors become competences on solving life, professional and educational tasks; the ability to navigate information flows, select information necessary for solving problems, work in a group, ask for and accept the help of competent persons in case of difficulties.

In the context of these challenges in the Republic of Kazakhstan, education is being reformed since 2012. A whole galaxy of certified teachers has been prepared, having passed the level courses on the programs – joint project of the Nazarbayev Intellectual Schools and Cambridge University (England). These teachers were the first involved in interpretation and profound transformation of new pedagogical activity. The core matter is that a student is involved in the process of search and research solving life, professional and educational tasks; together with a teacher formulates goals, independently determines his achievements and evaluates the results. Within the framework of new approach, a student becomes the fully engaged subject of the educational process, realizing completed activity cycles, included in the process of self-development. In this framework there was an important professional challenge before the certificated teachers – to create educational flow for students, to open up opportunities for their self-realization. To fulfill this, it was also necessary to solve the person's problem on expanding the space of socio-psychological sensitivity to the life activity of students. This phenomenon is a key psychological criterion, a system-forming factor of the professional growing of the teacher. The teacher should learn to perceive the creative activity of students as the norm, even if this activity does not enter into the usual behavior standards. It should be noted that not all teachers are able to cope with this psychological problem. Part of the teachers from those who graduated the level courses, accept children's creative activity as abnormal, they are not able to build appropriate development space for these children. Hence, there are large number of inquiries and complaints from primary school teachers for children's hyperactivity. Hyperactivity, I recall, can have two contexts of discussion. On the one hand, this is a medical syndrome, when the student periodically is in an altered state of consciousness and does not control his activity. On the other hand, it is a social and psychological phenomenon, when the inner and outer activity of the child has differed rhythms. Then the child can simply be more active than other children, but still be conscious about and remember everything. The child's life activity does not fit into the comfortable space of the teacher's social and psychological sensitivity to the student's vital activity, it exceeds the upper threshold of sensitivity. The teacher begins to perceive the excessive activity (as it seems to him) of the learner as a threat, s/he becomes uncomfortable, and s/he begins to react negatively to this behavior, and then label such learner as abnormal and hyperactive to avoid problems in her/his area of professional activity.

In these situations very often it is not the student but the teacher who does need psychological help. Teacher's anxiety and narrowness of professional consciousness should become the object of psychological and psychotherapeutic help. The upper threshold of socio-psychological sensitivity to the child's vital activity should be understood, and it should be made flexible, elastic and mobile. In other words, the teacher is to stop perceiving the student's hyperactive behavior as abnormal; s/he should include her/himself into these learners' life streams, and see the world through their eyes, finally. For this, the teacher her/himself is to become the subject of own life activity, and an investigator when faces professional and educational challenges. Teachers have to get high paces and rhythms of today's young generation life.

### **Assessment Strategies in the Education System and the Phenomenon of SPS about the Partner's Life Activity**

The important point in the formation of the new professional position of the teacher is his evaluation and assessment strategies. Traditional evaluation was formed in the "knowledge" paradigm of education, when the main descriptors of the effectiveness of educational activities were general awareness and

encyclopedism. The breadth of memorization, memory capabilities were the main basic abilities on which the school's evaluation strategy relied.

The student's abilities were measured by the possibilities of his mnemonic processes. These possibilities were given once and forever, since the memory capacity of a person is set at a certain age and practically does not expand. "Average student" in the traditional appraisal system was almost impossible to get out of its estimated amplitude, the same with a "good student". The assessment did not have its own motivational potential, as it relied on the possibility of memorizing, rather than on functional literacy. There is the urgent necessity to move on to new models of assessing learners that would have great motivational capabilities. Such a model can be a model of criteria based assessment (CBA), which assumes a transparent and understandable structure of students' achievements based on the criteria that are the subject of a contract between learners and the teacher. Students have a clear system of actions, which is prescribed and fixed in the assessment sheets. The system of CBA has been thoroughly worked out and methodically described. "The purpose of the CBA is to get objective evidence about the results of teaching on the basis of assessment criteria and to provide it all stakeholders for further improvement of the educational process" (1, p.4). This goal setting, in our opinion, does not correspond to the full implementation of the principles of criteria assessment: the relationship between learning and assessment; objectivity, reliability and validity; clarity and accessibility; continuity; orientation to development. Since the key user of the criterion assessment technology is the student, the goal should not be "to obtain objective information" but to "build an effective student development space". At the same time, we often face the situation when teachers who have received special training on this topic, when implement it into practice, have different professional results: up to the students' personality, level of their motivation and learning behavior. The psychological tasks of introducing the model of CBA are:

- effective designing of all forms of learning activity, educational initiatives and creativity;
- increasing students' motivation;
- collaborative (teacher-student) character of designing criteria, students should have the possibility to make changes to the system of criteria;
- opportunity to implement a system of learning achievements with different time costs;
- opportunity to implement the system of educational achievements in different spatial opportunities (full-time studies, correspondence courses, on-line, off-line);
- reasonable combination of group and individual forms of learning achievements assessment

Thus, the sphere of education has wide opportunities for applying the results of studying the phenomenon of social and psychological sensitivity (SPS) to the life activity of a partner. The study of the phenomenon of socio-psychological sensitivity to the life activity of a partner can have a number of research directions:

1. Regulation of teacher's professional activity in the educational environment, depending on the type of learners' activity
2. Teacher's perception of the child's life activity
3. Study of the threshold level of the person's socio-psychological sensitivity to the life activity of the partner.
4. Types of the teacher's response to the vital activity of the preschool child in the educational environment.
5. Types of the parent's response to the child's vital activity in the process of education.
6. Perception of the competitor in the business environment.
7. Regulation of human behavior in the business environment, depending on the nature of the partner's professional activity.
8. Competition in the educational environment.
9. Perception of innovative behavior in education.
10. Perception of leaders
11. Psychotherapy and psychocorrection of the individual socio-psychological sensitivity threshold to the life activity of the partner
12. Psychotherapy and psychocorrection of the teacher's socio-psychological sensitivity threshold to the student's life activity.
13. Psychological methods of investigating the phenomenon of socio-psychological sensitivity to the life activity of a partner.

1. Bodalyov A.A. *Perception and understanding of man by man*. - M., Ed. Moscow University, 1982. - 200 p.
2. Klochko V.E. *Systematic ontopedagogics: psychological and psychophysiological justification*. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. 2014. №6. P.52-63.
3. *Guidelines on criteria based assessment for primary school teachers: Teaching-methodical manual / Nazarbayev Intellectual Schools / Ed. O.I. Mozhaeva, A.S. Shilibekova, and D.B. Ziyedenova*. - Astana, 2016. -48 p.

**УДК: 376.-056.26**  
**МРНТИ:14.35.01**

**Тайжан А.А.<sup>1</sup>, Сейдәлім Б.З.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор  
[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)

<sup>2</sup>БМ010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,  
[bolganay\\_seydalym@mail.ru](mailto:bolganay_seydalym@mail.ru)

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

## **ЖОО ОҚЫТУ ҮРДСІНДЕ БОЛАШАҚ ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІН ДАМУЫНЫҢ БАҒЫТТАРЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада интеллекттің жоғарғы коэффициенті білім сферасындағы жетістікті көрсетеді. IQ жоғары адамдар мектепте, колледжде, университетте және т.б. жоғарғы баға ала алатындығы көрсетілген. Практикалық интеллектті зерттеушілердің ең көлемдісі Р.Стернберг болып табылады. «Практикалық интеллект» деген кітабында [34] академиялық интеллекттің айырмашылығы, практикалық интеллекттің маңыздылығы туралы түпкілікті айтқан болатын, сонымен қатар бүкіл әлеммен практикалық интеллекттің байланысына байланысты көптеген зерттеулер жүргізген.

Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық үлгісін жасаудың мақсаты, бір жағынан, қоғамның әлеуметтік тапсырысы: кәсіби қабілеті жоғары деңгейде дамыған дефектология саласындағы маман, екінші жағынан, студент-дефектологтардың тұлғалық-кәсіби дамуына тапсырысы болып табылады.

«Эмоционалды интеллектінің дамуы» қосымша курсы студенттерді эмоционалды интеллектінің даму мәселесі мен эмоционалды жағдайдың тәжірибелік жұмысымен таныстырады.

Эмпатия – өзге адамның эмоционалды жағдайын уайымдау арқылы түсіну, оның субъективті өміріне ену, әңгімелесушінің эмоционалды жағдайына ену, осы тұста психологтың жеке санасында адамның омен болып жатқан жағдайға қарым-қатынасы бейнеленеді.

ЖОО студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың әсерлі әдісі қатысушылардың өзін-өзі ашуы мен өздерінің психологиялық мәселелерінің шешімін өз бетінше іздеуге жағдай жасау мақсатында топтық сабақты пайдалану болып табылатыны анықталды.

**Түйін сөздер:** эмпатия, эмоционалды интеллект, студент-дефектологтар.

*Тайжан А.А.<sup>1</sup>, Сейдәлім Б.З.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Научный руководитель, доктор.мед.наук, профессор  
[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)

<sup>2</sup>магистрант 2 курса по специальности БМ010500 – Дефектология  
[bolganay\\_seydalym@mail.ru](mailto:bolganay_seydalym@mail.ru)

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## **НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВУЗЕ**

*Аннотация*

В статье показана взаимосвязь коэффициента интеллекта и учебных достижений. Люди с высоким IQ получают высокие оценки в школе, в колледже, в университете.

Самым известным исследователем практического интеллекта является Р.Стернберг. В «Книге практического интеллекта» описаны различия академического интеллекта и важность практического

интеллекта, а также приведены данные по исследованиям практического интеллекта в мировой науке.

Целью разработки «психологической модели эмоционального интеллекта студента-дефектолога», с одной стороны, отражает социальную потребность общества: специалист с высоким уровнем профессиональной способности всегда востребован, а с другой, - потребность студента-дефектолога в личностном саморазвитии.

Дополнительный курс «Развитие эмоционального интеллекта» знакомит студентов с проблемой развития интеллекта и практическими методами регулирования эмоционального состояния.

Одним из ключевых понятий курса является понятие «Эмпатия». Эмпатия – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

Работа по развитию эмоционального интеллекта у студентов в вузе предполагает использование групповых занятий с целью создания условий для раскрытия самого себя и самостоятельного решения своих психологических проблем.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональный интеллект, студенты-дефектологи.

*AisuluTaizhan<sup>1</sup>, Bolganay Seidalym<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor  
[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)*

*<sup>2</sup>a 2 year master student, major in 6M010500 – Defectology [bolganay\\_seidalym@mail.ru](mailto:bolganay_seidalym@mail.ru)  
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty,  
Kazakhstan*

## **DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FUTURE DEFECTOLOGISTS IN THE UNIVERSITY**

### *Abstract*

In the article, the highest intelligence coefficient demonstrates achievements in the field of education. People with high IQ get high marks in school, in college, at university.

The most famous researcher of practical intelligence is R. Sternberg. The book of "practical intelligence" describes the differences between academic intelligence and the importance of practical intelligence, as well as a lot of research on the practical intelligence around the world.

The purpose of developing a psychological model for the development of the emotional intelligence of defectology students is, on the one hand, the social need of society: an expert with a high level of professional ability, and on the other, the need for a professional development personality of defectology students.

The additional course "Development of emotional intelligence" introduces students to the problem of developing intelligence and the practical work of the emotional state.

Empathy is a conscious empathy with the current emotional state of another person, without losing the sense of the external origin of this experience.

Methods of development of emotional intelligence in students in a university is the use of group sessions to create conditions for students, the disclosure of oneself and the independent resolution of their psychological problems.

**Key words:** empathy, emotional intelligence, students-defectologists.

Интеллектің жоғарғы коэффициенті білім сферасындағы жетістікті көрсетеді. IQ жоғары адамдар мектепте, колледжде, университетте және т.б. жоғарғы баға алады. Алайда IQ қоғамда жетістікке жетуде индикатор болып табылмайды. Г.Гарднер жазғандай: «...IQ көрсеткіштері шыныменде оқушының мектеп бағдарламасын жақсы меңгеруде көрініс табады, алайда оның одан әрі өмірінің жетістігінде аз анықталады» [15.с.66]. IQ жеке өмірде жақсы табыс пен жетістікке кепілдік бермейді. Әлеуметтік құраушы адам өмірінде мықты жетістік индикаторы ретінде автор басқа интеллект түрлерін атайды: практикалық (Д.В.Ушаков, А.Е.Ивановская және т.б.), әлеуметтік (Д.В.Ушаков, С.С.Белова және т.б.) және эмоционалды (Д.В.Люсин, Д.Гоулман және т.б.).

Эмоционалды интеллект академиялық бола алады (сонда адамда белгілі бір эмоция туралы білім болады) сондай-ақ практикалық (дағдысы, іскерлік, эмоциямен байланысты қабілет).

Аристотельдің кезінен бастап-ақ қарама-қайшы конструктор ретінде интеллектті академиялық және практикалық деп бөлу дәстүрге айналған [36].

Практикалық интеллектті зерттеушілердің ең көлемдісі Р.Стернберг болып табылады. «Практикалық интеллект» деген кітабында [34] академиялық интеллекттің айырмашылығы, практикалық интеллекттің маңыздылығы туралы түпкілікті айтқан болатын, сонымен қатар бүкіл

әлеммен практикалық интеллекттің байланысына байланысты көптеген зерттеулер жүргізген.

Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуының психологиялық үлгісін жасаудың мақсаты, бір жағынан, қоғамның әлеуметтік тапсырысы: кәсіби қабілеті жоғары деңгейде дамыған дефектология саласындағы маман, екінші жағынан, студент-дефектологтардың тұлғалық-кәсіби дамуына тапсырысы болып табылады.

Эмоционалды интеллектінің дамуының психологиялық үлгісін жүзеге асырудың негізгі нәтижесі студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамуы деңгейін көтеру болып табылады.

Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуына біртекті және жүйелі әсері біз жасаған «эмоционалды интеллект дамуы» курсына мүмкін (2.10. сурет).

Біз сонымен қоса өзіне алғы сөз, тақырыптық жоспар, білім беру курстың бағдарламасы, тәжірибелік сабақтардың жоспарларын және есепке алуға дайындық сұрақтары – аталған курс бойынша білімді бақылаудың қорытынды формасын қосатын «Эмоционалды интеллектінің дамуы» атты қосымша курсының бағдарламасын жасадық. Курс ұзақтығы – 1 оқу семестрі (30 сағат).

«Эмоционалды интеллектінің дамуы» қосымша курсы студенттерді эмоционалды интеллектінің даму мәселесі мен эмоционалды жағдайдың тәжірибелік жұмысымен таныстырады.

Эмоционалды интеллект кең түсінікте өзінде айналасындағылардың эмоциясын түсіну мен олардың эмоциялық жағдайына реттелу қабілеті негізінде әсерлі қарым-қатынасқа тұлғаның қабілетін біріктіреді. Осындай өзін-өзі басқару қабілеті мен өзара әрекеттесуді күзіретті ұйымдастыру дефектолог жұмысында маңызды болып табылатын айналасындағылармен тікелей қарым-қатынасты білдіретін қызмет барысы жайлы болса, тұрақты болады. Егер жалпы интеллект академиялық және кәсіби жетістіктің факторы болып табылса, эмоционалды интеллектінің деңгейі өмірлік жетістіктің мүмкіндігі жайлы айтуға мүмкіндік береді.

Қосымша курстың *мақсаты* студенттердің эмоционалды интеллект және оның компоненттері жайлы ( құрылымы эмпатия, эмоционалды ашықтық, «пайдалы» алаңдаушылық, жетістікке жету ынтасы болатын эмоционалды компонент; құрылымы эмоционалды сапа жайлы хабардар болу, эмоционалды өзін-өзі тану, адекватты өзін-өзі бағалау, рефлексия болатын когнитивті компонент; құрылымы өз эмоциясын басқару қабілеті, қарым-қатынас ортанута психологиялық икемділік, өзге адамдармен өнімді әрекеттесу болатын іс-әрекет компоненті) түсінігін дамыту, сонымен қоса өз және өзге жанның эмоциясын басқару және реттеу бойынша тәжірибелі дағдысын меңгеру болып табылады.

Студенттерді *теориялық оқыту* негізі дәрістен тұрады. Олар адамдардың эмоционалды күйін алдын алу мен түзету үрдісінің қосымша мәселесі мен ғылыми білімнің жүйеленген негізін беруі керек. Осы бойда курстың күрделі және өзара байланысты сұрақтарын қарастыруға, болашақ дефектологтардың белсенді танымдық әрекеті мен шығармашылық ойлауды қалыптастыруды ынталандыруға ерекше назар аударылады.

Теориялық жұмыстың негізгі мақсаты студенттерді эмоционалды интеллект мәні жайлы, дефектолог-маманның тұлғалық қалыптасу және т.б. жайлы классикалық және заманауи идеялармен таныстыру. Бүкіл теориялық курс төрт бөлікке бөлінген:

1. «Эмоционалды интеллект жайлы жалпы идея» - «эмоционалды интеллект» түсінігінің мәне және оны анықтау тәсілінің түрлілігі ашылады. Эмоционалды интеллектінің дамуының биологиялық және әлеуметтік алғышарттары сипатталады. Түрлі авторлар көрсеткен негізгі үлгі жайлы көзқарас беріледі. Дефектологтардың тұлғалық-кәсіби сапасы жүйесінде эмоционалды интеллект ерекшеліктеріне акцент жасалады. Эмоционалды интеллект дамуына тәсілдер анықталады.

2. «Эмоционалды компонент эмоционалды интеллект компонентінің бірі ретінде» - «эмоционалды қабылдаушылық», «эмоционалды ашықтық», «эмпатия», «эмпатиялық түсінік», «эмоционалды тұрақтылық» терминдерінің мәні ашылады. Эмпатия даму деңгейі, сипатталады, эмпатияның дефектілі қолдану мәні көрсетіледі. Эмоционалды ашық тұлғаға сипаттама беріледі. Тұлға мен жағдаяттық алаңдаушылықтың өзара әрекеттесуі, сонымен қоса эмоционалды интеллектінің жетістікке ынтасы қарастырылады.

3. «Когнитивті компонент эмоционалды интеллект компонентінің бірі ретінде» - «эмоция» түсінігінің мәні ашылады, эмоцияның негізгі классификациясы мен түріне сипаттама беріледі. «Сезім» түсінігінің мәні ашылады, адамгершілік, эстетикалық және интеллектуалды сезімге сипаттама беріледі. Эмоционалды баланса жету әдістері беріледі. Рефлексия және оның негізгі формасының мәні ашылады. Өзін-өзі бағалау және оның эмоционалды интеллект құрамындағы рөлі.

4. «Іс-әрекет компоненті эмоционалды интеллект компонентінің бірі ретінде» - қалаған эмоцияларды шақыру әдісі беріледі, эмоционалды жағдайды бақылау, жағымсыз эмоцияларды шеттеу және эмоция қарқындылығын басқаруға ұсыныс беріледі. «Өшіру», «ауыстыру», «алдағы іс-әрекеттің маңыздылығын төмендету» әдістерінің мәні қарастырылады. Эмоционалды қысымды шешеу және эмоционалды қарқындылықты басқару әдістері сипатталады. Қарым-қатынастағы психологиялық икемділік түсінігі беріледі.

«Эмоционалды интеллектінің дамуы» қосымша курсының маңызды бөлігі оқытудың белсенді әдісін пайдалану арқылы топтық сабақ өту болып табылады. Дәл солар студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін деңгейін маңызды көтеруге, және негізгі тұлғалық-кәсіби қабілеттің дамуына себеп болады. Топтық сабақтың негізгі мақсаты өз және өзге жанның эмоциясын түсіну және басқару қабілетін дамыту, теориялық білімді тереңдету мен қорытындылау, өз және өзге жанның эмоциялық жағдайын алдын алу мен түзету, студенттердің педагогикалық көмек үрдісінің міндеттерін шешу дағдысы қалыптастыру мен дамыту болып табылады.

Белсенді оқыту әдісін пайдаланумен топтық сабақтар өзіне студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту жаттығулар кешенін қосады. Олардың мақсаты – болашақ мамандарға олардың кәсіби қызметін орындау барысында көмек беру. Біз студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуы үрдісін үшке бөліп қарастырдық.

Өзін-өзі тану – эмоционалды интеллектінің дамуының бірінші сатысы. Бұл сатының мақсаты: өз эмоциясын түсіну дағдысын дамыту, өз түйсігі мен сезіміне зейінмен қарауды үйрену; өзіне сену дағдысын дамыту; сезімін сөзбен талдау және көрсету қабілетін дамыту; өзінің бағалы бағыттылығын талдау; адамның өзіне деген өзекті қарым-қатынасын анықтау; өзін-өзі талдауды жүзеге асыру дағдысын дамыту; сезімді анықтау және атау; рефлексия дағдысын дамыту; кері байланысты қою дағдысын қалыптастыру.

Бұл этап эмоционалды интеллекті мен оның құраушылардың когнитивті компонентін дамытуға бағытталған. Өз-өзінің эмоционалды әрекетін білмейтін адамдар қарым-қатынаста тиімсіз және іс-әрекетте дисфункционалды болады. Өзін-өзі тану үрдісінде адам өзіне жаңалықтар ашады, өз әлемін, өз эмоциясы мен сезімдерін түсінуде ерекше жаңалықтар ашады. Бұл өзін және қоршаған адамдарды жаңадан қарауға мүмкіндік беретін үрдіс. Құндылықтары мен басымдықтары өзгереді.

Эмоционалды өзін-өзі түсінуді игерген адам оның эмоциясы жұмысқа қалай әсер ететіндігін түсінетін адам. Ол үшін дефектолог қызметінде өнімді маңызды критери болып табылатын тұлғаның эмоционалды сапасы жайлы, тұлға жағдайының психологиялық сипаттамасы мен оның педагогикалық қызметтегі рөлі жайлы хабардар болу қажет. Эмоционалды өзін-өзі түсінумен жұмыста өз эмоционалды жағдайын түспен сәйкестендіру дағдысының дамуына, өз көңіл-күйін түсінуді және оған әсер етуді дамытуға әсер етуге мүмкіндік беретін «Эмоция түсі», «Түйсіну», «Ауа-райы» және т.б. жаттығулар қолданылады.

Педагогикалық қызметтегі *рефлексия* – дефектологтың мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекшеліктерін түсіну, субъектілердің өзара айна үрдісі болып табылады. Рефлексия ішкі жағдайын түсіну үрдісінен өзге адамның сезімін түсінуге және өзара әрекеттесуге алып келуге ақырын өтеді.

Рефлексия субъектінің жеткілікті ересектігі мен өз жанының әрекетіне мақсатты бағытталған зейінін тұжырымдайды. Өзін-өзі түсіну және танумен қатар рефлексия өзгені түсіну мен бағалау үрдісін қосады. Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісінің даму механизмі ретінде рефлексия көмегімен өзінің тануын, бағалауын, құндылықтармен ойын, ойын, өзге адамдардың, топтарды, қоғамның қарым-қатынасын жалпыадамзатпен сәйкестендіруге қол жеткізілді.

Рефлексиямен жұмыс үшін өзінің ішкі әлемін түсінуге, өз түйсінулеріне мұқият қарау дағдысын дамытуға бағытталған «Ұқсастықтары мен айырмашылықтары», «Мен кімін?», «Сезіну» және т.б. жаттығуларды пайдалану мақсатты бағытталған.

Дефектологтың өзін-өзі тануы өзінің психологиялық-педагогикалық білімін бағалау, өз қабілеттерін түсіну, әрекеттесу бойынша серігімен қалай қабылданатынын және қоршаған орта көзінде қалай көрінетінін өзін-өзі бағалауды тұжырымдайды.

Өзін-өзі бағалау өзін-өзі растайтын іс-әрекеттің негізі болып табылады. Өзін-өзі айқындауға, өзін-өзі сенуге, өзге адамдарды түсінуге талпыну өзін-өзі таныстыру сипаты болатын «Менін» түсінумен байланысты. Өзіне деген белсенді қарым-қатынас айналысындағылардың күтуінде «Мен» бейнесін адекватты таныстыруға мүмкіндік береді. Дефектологтың өзін-өзі бағалауы ұмтылумен – оның ойынша оның қабілеттеріне сәйкес келетін қиын мақсатқа талпынумен байланысты. Ұмтылу деңгейі жеке немесе жалпы сипатқа ие болуы мүмкін – адам өмірінің көп бөлігіне қатысты.



Іс-әрекет пен өзара әрекеттесетін серігінің жағдайын адекватты бағалау, эмоционалды үрдіс және субъект үшін құбылыс пен жағдайдың маңыздылығының көрсеткіші оның сыртқы көрсеткіштерінің заңдылықтарын білу дефектолог қызметінің өнімділігінің кепілі болып табылады. Өзін-өзі бағалаумен адамның өзіне деген өзекті қарым-қатынасын анықтауға, өзінің құндылық бағдарын талдауға мүмкіндік беретін «Өзіне-өзі мінездеме беру», «Жағымды және жағымсыз кейіпкер» және т.б. жаттығулармен жұмыс жасауға болады.

Эмоционалды сапа жайлы хабардар болуды дамыту өзін-өзі бақылау көмегімен мүмкін. Студент-дефектологтар үшін өз эмоциясы мен сезімін түсіну мен түйсіну өте маңызды, яғни өзінің жан дүниесіне зейінді күшейту салдарынан эмоционалды интеллектінің тұлғашылық аспектінің дамышылығы. Психологиялық үрдісте рухани өзара әрекеттесу конгрэнтті серікпен сенімді, гуманистік қарым-қатынастың жоғары деңгейі. Эмоционалды қабілет жайлы ақпарат алуды дамытуға мақсаты қатысушылардың эмоция сөздігін жалпылау, өз сезімін сөзбен талдау мен айтуды дамыту болатын «Сезімді атаймыз», «Ассоциация» және т.б. жаттығулар көмектеседі.

Өз эмоция және сезімдерімен басқаруды үйрену, және айналасындағылармен өнімді өзара әрекеттесуді үйрену – эмоционалды интеллектінің дамуының екінші сатысы болып табылады. Аталған сатының мақсаты: өз ойын басқару дағдысын дамыту; қиын жағдайда өз күйін басқару қабілеті дамыту; өз эмоциясы мен іс-әрекетін басқару қабілетін дамыту; мәселеге қарым-қатынасын өзгерте алуды дамыту; өз ойы мен сезімін ашық айта алуды дамыту; серіктесінің сезімі мен эмоциясын анықтау қабілетін дамыту; серіктесіне бақылаушылық пен зейінділігін дамыту; өзге адамның сезімі мен іс-әрекетін жақсы тануын дамыту.

Аталған саты көбінесе эмоционалды интелекті мен оны құраушылардың іс-әрекет компонентін дамытуға бағытталған. Өз эмоциясын басқару қабілетіне студент-дефектологтардың өзінде бар эмоциясы мен сезімдерін білдіру және олармен болашақ педагогикалық жұмыста қатынасу қабілеті әсер етеді. Эмоционалды жағдайын басқару қабілеті қойылған мақсатқа жетуде эмоцияны пайдалануға мүмкіндік береді. Өзін-өзі бақылау дефектологтың дәл қазір не болып жатқанын түсінуі және қандай эмоцияны бастан кешуде, айналасында не болып жатқанын түсінуіне байланысты. Өзін-өзі бақылау «мінсіз дефектолог» үлгісінің, эталонының болуын және бақыланытын сезім мен эмоционалды жағдайы жайлы ақпаратты алуды тұжырымдайды.

Өзін-өзі реттеу өзін-өзі ұйымдастыратын жүйе қағидасымен жезеге асырылады, яғни өткен тәжірибесі мен дағдысын есепке ала отырып белсенді күтілетін болашақтың болжауда күшейтіледі. ЖОО өзін-өзі бағалаумен жұмыс жасап өзін өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі талдауға интермелеу арқылы студент-дефектологтар дамиды, тұлғалық өседі, бұдан ең алдымен олармен жұмыс жасайтын адамдар жеңеді. Өзін-өзі бақылау мен реттеу студенттерге болашақ дефектологиялық қызметте қажетті. Өз эмоциясын басқарумен жұмыс барысында өз ойын басқару дағдысын дамытуға, қойылған мақсатқа өз эмоциясын пайдалануға мүмкіндік беретін «Ой», «Өз сезіміңді білдір» және т.б. жаттығулар пайдаланылады.

Қарым-қатынас орнатуда психологиялық икемділікке студент-дефектологтарда толерантты қойылымдарды дамыту әсер етеді. Толеранттылық адамың өзіне толерантты тұлғаның маңызды элементтерінің бірі ретінде белсенді қатынасының қажеттілігін түсінуін, өзін құрайтын толерантты және интолерантты құраушысын түсінуін, психологиялық қарым-қатынаста белсенді қарым-қатынас пен өзге ұлт, этнос өкілдерімен психологиялық қарым-қатынасты меңгеру дағдысын тұжырымдайды.

Өнімді педагогикалық әрекеттің жоғары деңгейі айналасындағылармен бейтарапты қарым-қатынаспен сипатталады. Өзіне тән дефектологтың өз күшіне сенімділігінің объективтілігі. Қарым-қатынас орнатуда психологиялық икемділіктің жоғары деңгейін көрсететін студент-дефектолог жағдай талабына тәуелсіз өзара әрекеттесудің кез келген түрін таңдауға болашақ жұмысында жақсы психологиялық климатты жасауға қабілетті.

Өзге жанның сезімі мен эмоциясын түсіну мәселесі тұтас адами қабылдау үрдісіне жатады, яғни психикалық бейненің барлық деңгейін өзіне қосатын қарым-қатынастағы серігінің бейнесін жасау, және қабылдаушының өмірге деген көзқарасына да байланысты. Дефектологтың объективті әлемге және адамның сол әлемде алатын орнына көзқарас жүйесі, қоршаған ортаға және өзіне қарым-қатынасы, сенімі, идеалы, тұтас бағыты – осының барлығы дефектолог пен қоршаған адамдардың қарым-қатынасын орнатуда психологиялық икемділікті анықтайды. Психологиялық икемділікпен жұмыста өз ойы мен сезімін айқын айта алу дағдысын дамытуы; өз қалауларын қалыптастыруға, «Мен» есімдігімен айтуды, өзіне жауапкершілік алуға мүмкіндік беретін келесі жаттығулар орындалады: «Көзқарас бұрышы», «Менің не сезініп жатқанымды түсін», «Қажетті сөздер», және т.б.

Өзін-өзі басқара алу қабілеті адамдардың аз білінетін, маңызды ерекшеліктерін көрсету

қабілетінде білінетін дамыған психологиялық бақылаушылықты тұжырымдайды. Бақылаушылық дамыған ақыл, қызығушылық пен өмірлік тәжірибені тұжырымдайды.

Жауапкершілік дефектологтың жоғары өнімді қызметімен ерекшелігі ретінде қалып интериоризациясы мен қоғам ережесі нәтижесінде игеріледі және өз әрекетін бақылау формасында жүзеге асады. Сонымен қоса интериоризация студенттердің психикасының ішкі ішкі құрылымдарын сыртқы әрекетті меңгеруі, өмірлік тәжірибені меңгеру, психикалық қызметтің болуы мен жалпы дамуы нәтижесінде қалыптастыру механизміне қызмет етті. Кез келген күрделі әрекет, ақыл қасиеті болмай тұрып, сырттай жүзеге асырылуы тиіс. Интериоризация механизмі топтық жаттығулар мен рөлдік ойындарда әлдеқайда айқын білінеді.

*Өнімді өзара әрекеттесуге* болжау қабілеті мен белсенді психологиялық ойлау әсер етеді. Өз әрекетін болжау, нәтижесін алдын ала тұжырымдау өткен тәжірибесі мен жағдайдан ақпараттылығы құрылымына тәуелді болады. Болжауға қабілеттілік – эволюциялық даму нәтижесі, ол меңгерілген өмірлік тәжірибемен әлдеқайда дамыған болады. Болжау қабілетінің арқасында дефектолог алдағы болашақты болжайды, өзара әрекеттесетін серігінің сол және өзге уайымына бағытталайып жағдайға эмоционалды бояу береді.

Белсенді психикалық ойлау белсенді эмоция мен кәсіби салада тапсырманы шешу жолын іздеуді басқару бірлігімен сипатталады. Белсенді ойлау әлемді, өзін және өзге жанды оңтайлы түсінігінің көрсеткіші болып табылады.

Өнімді өзара әрекеттесудің дамуы «Бас тарту», «10 талпыныс», «Сендіру қабілеті», «Компилимент» және т.б. жаттығулар көмегімен әлдеқайда мақсатты бағытталған. Бұл жаттығулардың негізгі мақсаты болжау қабілетін дамыту, бақылаушылықты дамыту, шынайы жауап беру дағдысын дамыту, сенімді сөйлеу қабілетін дамыту.

Үшінші сатысында студент-дефектологтардың өзге адамдардың эмоциясын түсіну, қарым-қатынастағы серігінің сезімін түсіну дағдысын дамытуға назар аударылады. Бұл ЖОО сатысынан бастап үйрену керек, себебі тек өзіне ғана назар аударатын дефектологтарға әлемді өзге адам көзімен көру қиындық туғызады. Бұл сатының мақсаты: болжау қабілетін дамыту; қарым-қатынас мәдениетін жақсарту; қоршаған адамдармен өзара әрекеттестік орнату дағдысын дамыту; бақылаушылық дағдысын дамыту; адамның қасиеттерін, қарым-қатынасын, жағдайын болжау мен түсіну қабілеттерін дамыту; бақыланатын жағдайы мен қарым-қатынасының бейнесінің нәтижесін вербализациялау дағдысын дамыту. Аталған саты көбінесе эмоционалды интеллект пен оның құраушыларының эмоционалды компонентін дамытуға бағытталған.

Дефектологтың кәсіби қызметінің негізін анықтау механизмі құрайды. Анықтау үшін күшті эмоционалды байланыс пен өзге адамға бағдарлау қажет, бұл өз кезегінде дефектолог қызметінің өнімділігінің көрсеткіштерін жоғарылатады. Анықтау механизмі көмегімен студент-дефектологтар өздерін әдеби шығармалар мен видефильмдердегі кейіпкерлермен теңестірді, осының арқасында олардың мәнді мазмұнына ену, және эмоционалды және эстетикалық уайым жүзеге асады.

Эмпатия – өзге адамның эмоционалды жағдайын уайымдау арқылы түсіну, оның субъективті өміріне ену, әңгімелесушінің эмоционалды жағдайына ену, осы тұста психологтың жеке санасында адамның омен болып жатқан жағдайға қарым-қатынасы бейнеленеді.

Эмпатия психологтың эмоционалды жағдайының базистік құраушысы болып табылады. Дәстүрлі түрде бұл феномен өзге адамның эмоционалды жағдайына, алаңдаушылыққа, эмоционалды өмірін сезінуге қол жеткізу болып табылады, өзге жанның ішкі әлеміне ену оның уайымына қатысу сезімі арқылы жүзеге асады. Эмпатияның маңызды формасы эмпатия, яғни жеке тұлғаның өзге адам бастан кешіп жатқан дәл сол эмоционалды жағдайын, сезімін сәйкестендіру мен эмпатия – өз жағдайына қатысы жоқ өзге адамның сәтсіздігін уайымдау болып табылады. Эмпатия механизмі көмегімен студент-дефектологтар өздерін өзге жанның орынан қойып көру, заттарға оның көзқарасымен қарау қабілетін дамытты. Эмпатиямен жұмыста мақсаты өзге адамның ішкі жан дүниесіне ену, оның мимика, жесттерін, дене тілін түсіну, бейнелі сезінулерді дамыту қабілеттерін дамыту болып табылатын «Мен сияқты қимылда», «Эмоцияны көрсет», «Өзге адам бол», «Өзгені сезін» және т.б. жаттығулары қолданылады.

Эмоционалды ашықтық әрекеттесетін серігіне мақұлдаған эмоционалды қарым-қатынасы ретінде тұлғааралық көзайымға негізделіп, икемділік, сүю, өзара қарым-қатынастағы ашықтық, көмек беруде көрінеді. Педагогикалық қызмет барысында ортақ көзқарас пен қызығушылық негізінде көрінеді, адамдар интеграциясы мен өзара әрекеттесу бойынша психологиялық жайлылық сақтау факторы ретінде шығады. Эмоционалды ашықтықпен жұмыс барысында түрлі әрекеттерге – әлеуметтік құбылыс, қарым-қатынас үрдісі, серігінің ерекшеліктері және т.б. оңай, тез, икемді эмоционалды әсер ету қабілетін дамытуға мүмкіндік беретін «Шынайы жауаптер», «Күтпеген қонақ» және т.б. жаттығулар пайдаланылады.

Тұлғаның эмоционалды уайымдауы мен тұлғалық жағдайы жетістікке ынтасы негізінде жатыр. Жетістікке ынтасы тұлғаның жетістікке қол жеткізу немесе сәтсіздіктен қашу, кәсіби қызметте жетістікке талпыну, өзінің кәсіби мүмкіндік деңгейін көтеруге талпыныс және жеке тұлғаның қызметінде қол жеткізу жағымдылығы қажеттілігімен байланысты. Жетістікке ынтасымен жұмыста жағымды эмоция тудыру қабілетін дамытуға, өз жағдайын вербализациялауға, өзінің нақты жағдайын бағалауға, өзін және өз мүмкіндіктерін тану қабілетін дамытуға мүмкіндік беретін «Өткеннен сурет», «Стимул», «Бес қалау» және т.б. жаттығуларды пайдалану мақсатты болып табылады.

Серігінің жағдайын басқару дефектолог таңдаған және клиенттің жағымсыз жағдайының алдын алуға бағытталған жеке гуманистік әсердің сәйкестілігінің жүзеге асырылуын білдіреді. Өзге адамның жағдайын басқарудың өнімділігі үшін өзара әрекеттесу үлгісін талдау тәжірибесінің болуы кезінде мүмкін болатын нақты мақсат, оған қол жеткізу жолдары, іс-әрекетті алдын ала болжау қажет. Әрбір адамда өзінің оңтайлы немесе қаланған алаңдаушылық деңгейі болады – бұл *пайдалы алаңдаушылық* деп аталады. Алаңдаушылықтың нақты деңгейі – тұлғаның белсенді әрекетінің табиғи және міндетті ерекшелігі. Бұл қарым-қатынаста өз жағдайын адамның бағалауы өзін-өзі бақару мен өзін-өзі тәрбиелеудің маңызды компоненті болып табылады. Алайда, алаңдаушылықтың жоғары деңгейі тұлғаның субъективті жағымсыз көрсеткіші болып табылады. Алаңдаушылықпен жұмыс үшін келесі жаттығулар таңдалды: «Жағымсыз тарих», «Сын», «Жағымсыз бейне галереясы» және т.б., бұлар терең эмоционалды уайымға, өз ойы мен сезімін ашық айту дағдысын дамытуға, эмоционалды қиын жағдайда өз эмоциясы мен іс-әрекетін басқару, сонымен қоса сыни әңгімені жүргізудің ассертивтілігі мен дағдысын дамытуға әсер етуге мүмкіндік береді. Өз эмоциясын тану, оларды басқару мен әрекеттесетін серігінің жағдайын анықтау дағдыларын меңгерген жағдайда өзге адамның жағдайы мен сезімдерін басқаруға үйренуге болады.

Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту әдістері болып топтық пікірталас; ойындық әдістер; әлеуметтік перцепцияның дамуына бағытталған әдістер; арттерапия әдістері; психогимнатика шығады.

Топтық пікірталас – бұл ырықсыз қарым-қатынаста топ мүшелерінің ойын, ұстанымын және орнатылымдарын анықтауға (мүмкін өзгертуге) мүмкіндік беретін қандайда бір даулы сұрақтарды талқылау. Топтық пікірталас қатысушыларға мәселені жан-жақтан көруге мүмкіндік беретін (бұл өзара ұстанымды нақтылайды, жүргізуші мен басқа қатысушылардан келетін жаңа ақпаратты қабылдауға қарсылығын төмендетеді) және жеке уайымдауларын талдау арқылы топтық рефлексия әдісі ретінде (бұл топтық тұтастығын күшейтеді және қатысушыларды өзін-өзі ашуды жеңілдетеді) қолданылуы мүмкін. Осылар арасында бір-бірінен қатты айырмашылығы бар мақсаттармен бірге басқа мақсаттар қатары бар, мысалы, жасырын конфликттерді өзектілеу мен шешу және серіктесінің ұстанымын ашық ойын білдіру жолымен бағалауда эмоционалды болжаулардың алдын-алу немесе қатысушыларға өз құзіреттілігін білдіру мүмкіндігін беру және сол арқылы мойындау мен құрметке қажеттілігін қанағаттандыру. Эмоционалды интеллектіні дамыту тобында пікірталастың келесі тақырыпнамасы мүмкін: «Қиын жағдайда өзін қалай басқару?», «Фасилициялы әсерден манипуляцияның айырмашылығы неде?» және т.б.

Ойын әдістері жағдаяттық-рөлдік, дидактикалық, шығармашылық, ұйымдастырушы-әрекеттік, имитациялық, әскерлік ойындардан тұрады. Топтық жұмыстың бірінші кезеңінде қатысушылардың тұйықтығы мен қысымының алдын-алу тәсілі ретінде, «психологиялық қорғанысты» ауыртпалықсыз шешу шарты ретінде пайдалы. Көбінесе ойындар нақты психологиялық мәселелерді және қарым-қатынастағы қандай да бір қиындықты жеңіл, жұмсақ түрде анықтауға мүмкіндік беретін диагностика мен өзін-өзі диагностикалау құралы болып табылады. Ойын арқылы оқыту үрдісі интесифициацияланады, жаңа іс-әрекет дағдысы нақтыланады, бұрында мүмкін емес болып көрінген өзге адамдармен оңтайлы әрекеттесу әдісі игеріледі, вербалды және вербалды емес қарым-қатынас дағдылары жаттығады және нақтыланады. Себебі ойын адамның балалық шағымен байланысын бейнелейтіндіктен өзін-өзі айқындауға, адамның шығармашылық потенциалын ашуға, шынайылық пен ашықтықты білдіруге әсерлі әдіс болып табылады. Осының нәтижесінде ойын балалардың ғана емес ересектердің де психотерапевтік және психотүзетушілік құралы болып табылады. Қызметте, іс-әрекетте ойын әдістерінің мүмкіндіктері өзгеріссіз, сондықтан да зерттеушілердің ұйымдастырушы-әрекеттік ойындарға деген қызығушылығы үлкен (А. А. Вербицкий, Ю. В. Громыко, П. Г. Щедровицкий и др.). эмоционалды интеллектіні дамытуға белсенді оқыту әдісін пайдалану арқылы топтық сабақ өту барысында «Сикырлы базар», «Сендіру дарыны», «Жұбын тап», «Маймыл мен айна», «Түрмеден қашу» секілді ойындар қолданылды.

Әлеуметтік перцепцияға бағытталған әдістер көмегімен топ қатысушылары өзін, тобын, өзге адамдарды қабылдау, түсіну және бағалау дағдысын дамытады. Арнайы жасалған жаттығулар

көмегімен тәжірибелі сабақтар барысында қатысушылар басқа адамдар оларды қалай қабылдайтыны және олардың өз қабылдаулары қаншалықты дұрыстығы жайлы вербалды және вербалды емес ақпарат алады. Олар қабылдау объектісінің маңызды және бағалық интерпретациясын, терең рефлексия жағдысын меңгереді. Әлеуметтік перцепцияны дамытуға «Алғашқы әсер», «Өзіне-өзі мінездеме беру», «Қарым-қатынастағы менің мәселем», «Чемодан» және т.б. ойындар әсер етеді. Эстетикалық әсер етуді стимулдау арқылы Арттерапия әдісімен өзара әрекеттесу арқылы эмоцияны басқаруға орнату қалыптастыруға болады. Арттерапияның негізгі мақсаты – өзін-өзі айқындау, жеке тәжірибесін кеңейту, өзін-өзі тану, тұлғаның ішкі интеграциясы (оның түрлі аспектілері мен компоненттері) және сыртқы шынайылықпен интеграциясы (әлеуметтік, этникалық, мәдени). Арттерапияда бейнелеу шығармасы қиял мен шынайылық әлем арасындағы көпір болып табылады. Ол сол және өзгенің элементтерін синтез жасауға мүмкіндік бере отырып қосады, не бала не ересек адам бейнелеу құралының көмегімен жасай алмайды. Арттерапия әдісі жұмыста прогрессті тездетуге мүмкіндік береді. Танымдық конфликт пен ішкі қайғылар вербалды психотерапиядағы әңгімеге қарағанда көрнекі бейне құралы айқын көрінеді. Қарым-қатынастың вербалды емес формасы танымдық цензурадан қашуға үлкен мүмкіндікпен қаша алады.

Арт-терапияның маңызды түсінігі сублимация болып табылады - санасыз инстинкт пен ұмтылыстарды өнер туындысына трансформациясы арқылы көрсету; өнер бірмезетте «басқа ағымды бағыттап» ашу, ауыр, уайым, қорқыныш сияқты сезімдерді айқындай алады. Арт-терапия адамның шығармашылығымен тығыз байланысты ішкі, өзін-өзі емдейтін ресурстарымен апелляциялайды. Эмоционалды интеллект дамыту контекстінде айқындалған әдістер эстетикалық әсер етуді стимулдау негізінде эмоционалды саланы басқару дағдысын меңгеруді тұжырымдайды. Бұл блокта пайдаланған жаттығулар өзін және өз мүмкіндіктерін тануға («Бес тілек»), жағымды эмоцияны шақыру қабілетін дамытуға («Өткеннің бейнеслері»), өз көңіл-күйін түсіну мен оған әсер етуге («Ауа-райы болжамы») бағытталған.

Психогимнастика уайымдау, эмоционалды жағдайды мимика, іс-қимыл, пантомимика арқылы көрсетуді тұжырымдайды. Психогимнастика тұлғаның перцептивті саласын оңтайландырудың әсерлі құралы болып табылады, себебі ол эмоционалды «дене тілін» стимулдайды (вербалды емес іс-қимыл арқылы өз эмоциясы мен сезімін білдіру қабілеті). Бұл блокта «Эмоцияны бейнелеу», «Менің не сезініп тұрғанымды түсін», «Мен секілді қимылда», «Телефонмен сөйлесу» және т.б. психогимнастикалық жаттығулар пайдаланылады.

Жоғарыда көрсетілген белсенді оқыту әдісін қолдану арқылы топтық сабақтың түрлерінен бөлек «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсы психологиялық диагностика мен студенттердің өзіндік жұмысын қосады.

*Психологиялық диагностика* студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін, оның компоненттері мен құрылымдарын (эмпатия, өзін-өзі бағалау, жетістікке ынтасы, тұлғалық және жағдаяттық алаңдаушылық) диагностикалауға бағытталған.

*Студенттердің өзіндік жұмысы* алынған білімдерді, алдыңғы күтілетін оқыту сабақтарына дайындығын нақтылау мен тереңдету мақсатында, сонымен қоса қосымша тақырыптар мен әдебиеттерді оқу, тәжірибелік тапсырмаларды орындау мақсатында жүргізіледі. Өзіндік жұмыстың сәттілігінің маңызды шарты оған жүйелік және үздіксіз сипат беру болып табылады. Оқыту сабақтарының бұл түрі студенттерде өз бетінше, шығармашылық пен оқыту жұмысын ғылыми ұйымдастыру мәдениетін қалыптасытру мен дамытуға әсер етеді.

Студенттердің өзіндік жұмысы блогы бірнеше құрылымдардан тұрады:

- Теориялық матеиалдармен жұмыс (оқу материалын қайталау, арнайы әдебиеттер көмегімен өзінің теориялық білімін тереңдету, берілген тақырып бойынша Интернет желісімен жұмыс, дәріс конспектісін оқу, оқу және ғылыми әдебиеттерді конспектілеу);
- Нақты ақпаратты өз бетінше қарау, тыңдау, бақылау, маңыздылау, есте сақтау, қайталау;
- Өзін-өзі сендіру, өзін-өзі түзеу, өзіне-өзі бұйрық беру, өзін-өзі сендірудің формасын жасау секілді өзін-өзі реттеу әдістерін қолдану;
- Эмоциямен жұмыс: эмоционалдық күйін басқару, жағымды эмоциясын шақыру («карта колодасы»);
- Денемен жұмыс («бұлшық ет көрсеті»);
- Айнамен жұмыс ( эмоцияны білдіру, өзімен диалог құру, тарих айтып беру, анекдот айту);
- Тілдік реакцияның тездігімен жұмыс;
- Нәтиже ойынша өзіне-өзі есеп беру.

«Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсының жүргізу сатылары: анықтамалық, ақпараттық, дамушы, аналитикалық.

Анықтамадық саты эмоционалды интеллект көрсеткіші мен критерилары бойынша олардың айырмашылығын бақылау мақсатында тәжірибелі және бақылау топтарын «кіріспелі» тестілеуден тұрады.

Ақпараттық саты тәжірибелі топтағы студенттермен эмоционалды интеллект мәні, кәсіби дефектологтың тұлғалық қалыптасуы және т.б. жайлы классикалық және заманауи ғылыми тұжырымдамалармен студенттерді таныстыру мақсатында дәрістік блокты жүргізуде болды.

Дамытушы саты тәжірибелі топтың студенттеріне психологиялық әсер үрдісі мен әдістемелік құралын ырықсыз пайдалануды тұжырымдады және белсенді оқыту әдісін пайдалану арқылы топтық жұмысты қосты. Ақпараттық та, дамытушы да саты студенттердің өзіндік жұмысын қосты. Аналитикалық сатыда студенттердің эмоционалды интеллектісін дамыту бойынша курсты өткізгенге дейінгі және кейінгі зерттеу нәтижелерін салыстырмалы түрде талдау жүргізілді, қорытынды қалыптасты.

Берілген курсты жүзеге асыру нәтижесі студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту деңгейін маңызды жоғарылату болып табылады.

Курсты аяқтауда студент міндетті:

- Эмоционалды интеллект түсінігіне негізгі тәсілдер жайлы тұжырымдаманың болуы; түрлі авторлармен берілген эмоционалды интеллект үлгісі; эмоционалды интеллект компоненті; ЖОО үрдісінде студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамытуға әсер ететін психологиялық-педагогикалық шарттар;
- Эмоционалды интеллектінің дамытудың теориялық және әдістемелік негіздерін білу; эмоционалды интеллектіні дамытудың мақсаты, міндеті, негізгі қағидалары мен механизмдері.
- Өз эмоциясын басқара алу қабілеті; өзінің эмоционалды күйін түрлі жағдайда басқару қабілеті; өзін-өзі талдау мен әсер етуді жүзеге асыру; эмоцияны анықтау мен атау; өз түйсігі мен эмоциясын түсіну; түрлі өзара әрекеттесуге икемді реакция беру.

Бақылау формалары:

- Семинар сабақтарында теориялық білімдері мен біліктіліктерін көрсету;
- Қорытынды бақылау – есеп.

Қорыта келе, ЖОО студент-дефектологтарды оқыту уақыты эмоционалды интеллектінің дамуының сенситивті кезеңі болып табылады, сондықтан оның дамуына ЖОО оңтайлы психологиялық-педагогикалық жағдай жасау маңызды.

Студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық-педагогикалық жағдайына жатады: студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін ерекшеліктерін ескеру (тұлғалық –кәсіби сапаны қосатын эмоционалды интеллектінің үшкомпонентті құрылымы); эмоционалды интеллектіні дамыту үлгісін жасау мен жүзеге асыру.

ЖОО студент-дефектологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың әсерлі әдісі қатысушылардың өзін-өзі ашуы мен өздерінің психологиялық мәселелерінің шешімін өз бетінше іздеуге жағдай жасау мақсатында топтық сабақты пайдалану болып табылатыны анықталды.

#### **Әдебиеттер:**

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

УДК 004.372  
МРНТИ 34.05.25

М.Х.Парманбекова<sup>1</sup>, Ә.Н.Әбітай<sup>2</sup>

<sup>1</sup>б.э.к., Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,  
[parmanbekova.m@mail.ru](mailto:parmanbekova.m@mail.ru)  
Алматы қаласы, Қазақстан

<sup>2</sup> «6M11300 – Биология» мамандығының 1 – ші курс магистранты,  
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,  
[abitay.96@mail.ru](mailto:abitay.96@mail.ru)

Алматы қаласы, Қазақстан

## БИОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕ АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУ МҮМКІНДІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Бұл мақалада ақпараттық технологияларды пайдалана отырып биология пәні бойынша оқушылардың білім сапасын арттыру көзделеді. Жалпы ақпараттық технологияның оқушылар үшін тиімділігі қарастырылды. Ақпараттық-коммуникативтік технологияларды пайдалану арқылы мұғалім оқушының интеллектуалдық, рухани азаматтық және басқа да адами келбетінің қалыптастыруына игі әсерін тигізеді. 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.

**Түйін сөздер:** ақпарат, коммуникация, технология, компьютерлік графика, мультимедиа, интернет, графиктер, сызбалар, формулалар, суреттер.

*М.Х.Парманбекова<sup>1</sup>, А.Н.Абитай<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>к.б.н, *Казахский государственный женский педагогический университет,*

<sup>2</sup> *магистр 1 – го курса по специальности «6M11300 – Биология»,*

*Казахский государственный женский педагогический университет*

## ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ

*Анотация*

В этой статье предполагается улучшить качество знаний учащихся по биологии с использованием информационных технологий. Изучена общая эффективность информационных технологий для учащихся. Используя информационные и коммуникационные технологии, учитель положительно влияет на формирование интеллектуальной, духовной цивилизации и других человеческих способностей. Информатизация образования 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.

**Ключевые слова:** информация, коммуникация, технология, компьютерная графика, мультимедиа, интернет, графика, формулы, рисунки.

*Parmanbekova.M.H<sup>1</sup>, Abitay.A.N<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *c.b.s Kazakh State womes Pedagogical University*

*Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup> *1-st year student by specialty «6M11300 – Biology»,*

*Almaty, Kazakhstan*

## POSSIBILITIES OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF BIOLOGY

*Abstract*

In this article, it is proposed to improve the quality of students' knowledge of biology using information technology. The overall effectiveness of information technology for students has been studied. Using information and communication technologies, the teacher positively influences the formation of intellectual, spiritual civilization and other human abilities. 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.

**Keywords:** information, communication, technology, computer graphics, multimedia, internet, graphics, formulas, drawings.

«XXI ғасыр – ақпараттандыру ғасыры» болғандықтан бүгінгі таңда ақпараттық-коммуникативтік технологияларды құзыреттілігін арттырып, пайдаланудың маңызы зор. Қазіргі кезде оқушыны белгілі бір біліммен ғана қамтамасыз ету жеткіліксіз. Оқушының өз бетінше білім алуына, ізденуіне көп мән берілуі тиіс. Олардың кәсіптік білім алуымен қатар ізденімпаз, тапқыр, ой-өрісі жоғары, өз пікірін ашық білдіретін, жаңашыл ұрпақ етіп тәрбиелеу керек. Бүгінгі заман талабы – қоғамның дамуымен бірге болашақ жастарды жаңашылдыққа, іздемпаздыққа, еңбексүйгіштікке тәрбиелеу. Осы аталғандарды іске асыру үшін сабақта ақпараттық-коммуникативтік технологияларды құзыреттілігін арттырып, пайдалану маңызды болмақ.

Жалпы ақпараттық-коммуникативтік технологияға тоқталатын болсақ, коммуникация – ақпаратты тасымалдап жеткізу әдістері мен механизмдерін және оларды жазып жинақтап жеткізу құрылғыларын қамтитын жалпы ұғым, ал оқытудың ақпараттық технологиясы – қазіргі компьютерлік техника негізінде ақпаратты жинау, сақтау, өңдеу және тасымалдау істерін қамтамасыз ету, білімді бүгінгі заман талабына сай жаңаша, ұтымды және тиімді түрде оқырманның санасына жеткізе білу, педагогикалық іс-әрекетке өзгеріс енгізу, білімді қабылдау, білім сапасын бағалау, оқу-тәрбие үрдісінде оқушының жеке тұлға ретінде жан-жақты қалыптасуы үшін жаңашылдық енгізу деп түсінуге болады. Ақпараттық-коммуникативтік технология арқылы жалпы оқыту үрдісінің функциялары: оқыту, тәрбиелеу, дамыту, ақпараттық болжамдау және шығармашылық қабілеттерін дамытумен анықталады.

Ақпараттық-коммуникативтік технологияларды пайдалану арқылы мұғалім оқушының интеллектуалдық, рухани азаматтық және басқа да адами келбетінің қалыптастыруына игі әсерін тигізеді.

Ақпараттық технология – ізденімпаздыққа үйретеді. Сондықтан, бүгінгі компьютерлендірілген ғасырда ақпараттық-коммуникативтік технологиялар құзыреттілігін арттырып, пайдалану арқылы ғылымның кез-келген саласын жылдам дамытып, одан нақты тиімді нәтиже алуымызға болады. Бүгінгі заман талабына сай жаңа технологиялармен сабақ жүргізуде ақпараттық-коммуникативтік технологияларды пайдалану өте тиімді.

Біздің зерттеуімізге тікелей байланысты болғандықтан В.Ф.Шаталов тәжірибесіне кеңінен талдау жасаймыз. Оның тірек сигналдарында ойын элементтері де, орын мен уақытты үнемдеу, балалардың психологиясын тану элементтері де кездеседі. Бірақ ең басты мақсат оқу материалдарын (тақырыпты, бөлімді) логикалық байланыста беру арқылы түсінікті әрі есте ұзақ сақталатындай етіп түсіндіруді көздейді. Тірек сигнал парақтары мұғалімнің жаңа тақырыпты түсіндіру кезін де, оқушының сабаққа дайындалуы барысында да және ауызша сабақ айтудың барлық түрлерінде де, тақырыпты логикалық ретпен ашуға мүмкіндік береді. Оларды ерекше бір негіз, ой дамыту, сондай-ақ шығармашылық даму жолы деуге болады. Яғни, тірек сигналы - дегеніміз нақтылы бір ұғымның немесе бүтіндей бір ұғымдар жүйесінің орнына қолданылатын таңбалар мен символдар. Тірек сигналдарын оқушылардың оқу әрекетінде бағыт-бағдар беруші қызметін атқаратын таңбалық-символдық оқу құралдары ретінде қарастыруға болады.

Сондай-ақ біз В.Ф.Шаталовтың өзі айтып өткендей: «Ықшамдалған тірек сигналдары әдістемелік жүйенің міндетті түрдегі құрамдас бөлігіне айналғанда ғана өз қызметін толық атқара алады», - деген пікірімен толық келісеміз [1]. Сондықтан, тірек сигналдары В.Ф.Шаталов әдісінен бөлек қарастырылмайды және оның негізгі мазмұнын құрайды. Біршама жылдар ішінде тірек сигналдары мен конспектілерін пайдалану әдістері бірнеше рет өзгертілді. Осы жүйенің соңғы екі тәсілін В.Ф.Шаталов пен С.Н.Лысенкова оқу жұмысын ұйымдастырудың дәріс-семинар жүйесінде қолданып, үлкен жетістіктерге жеткені белгілі.

В.Ф.Шаталов жасаған тірек сигналдарына сипаттама беретін болсақ, ол білім беру кіріспесінде бағдарламадағы тұтас бір тарауды іріленген бөлікке біріктіреді, оның тірек белгісіндегі оқу материалы 3-4 тақырыпты қамтиды. Оқу материалын үлкен-үлкен бөліктер бойынша түсіндіру, оны дұрыс қорытуға, бұрынғы жекелеген теоремаларды, тақырыптарды, ережелерді өзара логикалық байланыста танып-білуге жағдай туғызады.

Жаңа оқу материалымен жұмыс В.Ф.Шаталовтың [2] оқыту жүйесі бойынша бірнеше кезеңдерде жүзеге асады, олар:

- сабақ өтуге қажетті іріктеліп алынған оқу материалының жан-жақты әрі бейнелі, эмоционалды түсіндірілуі;

- тірек белгілері бойынша (тірек белгілері бейнеленген парақтың ұлғайтылған көшірмесі) оқу материалын қысқаша екінші қайтара түсіндіру: әрқилы негізгі ұғымдар символының көмегімен бейнеленген материалдарды дыбыстандыру, құпия кілтін ашу және олардың арасындағы өзара логикалық байланысын анықтау;

- тірек белгілерін оқып-үйрену, олар оқушыларға үлестіріліп беріледі, оқушылар тірек белгілері бар парақтарды альбомдарына желімдейді;
- үйде оқулықпен және тірек белгілері бар парақпен жұмыс жасайды;
- тірек белгілерін жазба түрінде көрсету;
- тірек белгілері бойынша жауап беру;
- бұрынғы өтілген оқу материалын қайталау және тереңдете оқу.

Осыған орай оқу материалын игеру жеті кезеңнен тұрады. Теориялық оқу материалын 15-20 минутта жанама бөліктерге ауытқымай, дәлелдемелерді ұтымды қысқа түрде баяндайды.

Теориялық оқу материалын терең түсіну балалардың өз күшін істе байқап көруге деген ынтасын арттырады, теорияны жақсы жинақтап оқып үйренудің нәтижесінде, үнемделген уақытта, шығарылуға тиісті есептер саны артып, олардың түрлерін, есеп шығарудың ықтимал жолдары жан-жақты талдауға мүмкіндік болады.

Қорыта келсек В.Ф.Шаталовтың негізгі жетістіктерінің бірі оқу үрдісінде жағымды психологиялық жағдай туғызу, оқушылардың оқуға деген ішкі талпыныстарын жоғарғы деңгейге көтеру деуге толық негіз бар.

Жаңа коммуникациялық технологияларды пайдаланудың басты мақсаты - оқушылардың оқу материалдарын толық меңгеруі үшін оқу материалдарының практикалық жағынан тиімді ұсынылуына мүмкіндік береді. Бұл мақсаттарға жету жолында электрондық оқулықтар, тексеру бағдарламалары, оқыту бағдарламалары сияқты бағдарламалық өнімдер қызмет етеді. Өндірістік оқытуда ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы оқушылардың ақпараттық құзіреттілігін қалыптастыру, 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.

Сабақта ақпараттық - коммуникациялық технологияларды пайдаланудың тиімділігі:

- оқушының өз бетімен жұмысы;
- аз уақытта көп білім алып, уақытты үнемдеу;
- білім - білік дағдыларын тест тапсырмалары арқылы тексеру;
- шығармашылық есептер шығару;
- қашықтықтан білім алу мүмкіндігінің туындауы;
- қажетті ақпаратты жедел түрде алу мүмкіндігі;
- іс - әрекет, қимылды қажет ететін пәндер мен тапсырмаларды оқып үйрену;
- қарапайым көзбен көріп, қолмен ұстап сезіну немесе құлақ пен есту мүмкіндіктері болмайтын

табиғаттың таңғажайып процестері мен әр түрлі тәжірибе нәтижелерін көріп, сезіну мүмкіндігі; оқушының ой - өрісін дүниетанымын кеңейтуге де ықпалы зор.

Ақпараттық технологиялар орталарын пайдаланудың мақсаттары: Ақпараттық технологияларды қолдану негізінде оқу - тәрбие процесінің барлық деңгейін жетілдіру: оқыту процесінің ықпалы мен сапасын арттыру, пәнаралық байланысты тереңдету, қажетті ақпаратты іздеуді оңайлату және көлемін ұлғайту. Оқушы тұлғасын дамыту, ақпараттық қоғамда өмір сүруге даярлау, коммуникативтік қабілеттерді дамыту, күрделі жағдайда оңтайлы шешім немесе шешу нұсқаларын қабылдау дағдыларын қалыптастыру, компьютерлік графика, мультимедиа технологиясын пайдалану арқылы эстетикалық тәрбие беру, ақпараттық мәдениетті қалыптастыру, ақпаратты өңдей білу [3,4].

Қазіргі ақпараттық технологиялардың қарқынды даму кезеңінде орта білім беретін оқу орындарының оқу үдерісінің тиімділігі - болашақ мұғалімнің кәсіби дайындығына тікелей қатысты. Сол себепті ақпараттық - қатынастық технологиялар құралдарын педагогикалық іс - әрекетке кеңінен қолдана білу іскерліктерінің жоғары деңгейде қалыптасуы мектеп мұғалімдерінің кәсіби дайындығына қойылатын талаптар қатарына енеді. Қазіргі қоғамды ақпараттандыру үдерістері және олармен тығыз байланыстағы білім беру жүйесінің барлық формаларын ақпараттандыру, жаңа ақпараттық және қатынастық технологияларын (АҚТ) меңгеру және жаппай тарату үдерістерімен сипатталады. Мұндай технологиялар білім берудің жаңа жүйелерінде оқытушы мен оқушының арасында қарым - қатынас орнату және мағлұмат алмасу үшін белсенді қолданылады. Қазіргі оқытушы АҚТ төңірегіндегі білімдерді игеріп қана қоймай, сондай - ақ оларды өзінің кәсіби іс - әрекетінде пайдалана алатын маман болуы тиіс. Ашық және басқа білім беру формаларында қолданылатын АҚТ құралдарының негізгі түрінің бірі электрондық басылымдар болып табылады.

Компьютерді оқытушы қосымша материалдар, әртүрлі анықтамалық мәліметтерден ақпараттар



беру үшін көрнекі құрал ретінде пайдалана алады. Мұндай мәліметтерге математикалық формулалар, математикалық өлшем бірліктер, графиктер, сызбалар және суреттер т. б. жатқызуға болады. Мұғалім араласпай - ақ, оқушылар өздері меңгеруге тиісті ақпараттар беріледі. Қажетті ақпараттарды жинақтауда электрондық техникаларды енгізу уақыт үнемдейді, қарастырып отырған кезеңде ақпараттың толықтығын жоғарылатады, ақпараттық - анықтамалық жүйе құрамында электрондық құрылғылармен жұмыс істеу дағдысын қалыптастыруға мүмкіндік туғызады.

Жаңа ақпараттық технология құралдарын математика пәні сабақтарында пайдалану, оқушының шығармашылық, интеллектуалдық қабілетінің дамуына, өз білімін өмірде пайдалана білу дағдыларының қалыптасуына әкеледі. Компьютерлік техниканың дидактикалық мүмкіндіктерін педагогикалық мақсаттарға қолдану, білім мазмұнын анықтауда, оқыту формалары мен әдістерін жетілдіруде жақсы әсерін тигізеді. Мұндай мүмкіндіктерді қазіргі кездегі бар және жаңадан қалыптасып келе жатқан электрондық оқыту құралдары бере алады.

Қоғамның әлеуметтік тапсырысын орындау:

Ақпараттық сауаты бар тұлғаны даярлау;

компьютерлік орталарды пайдаланушыны даярлау [5].

Ақпараттық - коммуникациялық технология электрондық есептеуіш техникасы мен жұмыс істеуге, оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті тақтаны қолдануға, интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. Ақпараттық әдістемелік материалдар коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беруді жетілдіруді көздейді. Заман ағымына қарай ақпараттық - коммуникациялық технологияны қолдану айтарлықтай нәтиже беруде. Кез - келген сабақта электрондық оқулықты пайдаланып, оқушылардың танымдық белсенділіктерін арттырып қана қоймай, логикалық ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен айналысуына жағдай жасайды.

*Пайдаланылған әдебиеттер:*

1. Крившенко Л.Л. Педагогика. – Москва: ТК Велби, 2004.
2. Бұзаубақова К.Ж. Білім сапасы менеджментінің жүйесі. Оқу құралы. – Тараз: ЖК «Байталиев Е», 2009. – 154 б.
3. Красильников В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – Москва: Дом педагогики, 2006. – 232 б.
4. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: дидактические основы, проблемы разработки и использования. – Уральск: Издательство УГПУ, 1995.
5. Аганина К.Ж., Ахметова А.Н. Білім беру жүйесіндегі менеджментті жетілдіруде ақпараттық технологияларды қолдану. // БІЛІМ әлемінде. В мире ОБРАЗОВАНИЯ. In the world of EDUCATION. №6, 2012 ж. 57-59 б.

УДК : 376. -056.26

МРНТИ 14.29.00

*Тайжан А.А<sup>1</sup>.Кемелханова С.К<sup>2</sup>.*

*<sup>1</sup>Ғылыми жетекшісі, мед.ғ.д., профессор,*

*[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)*

*<sup>2</sup>6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,*

*[samal.kemelkhanova@mail.ru](mailto:samal.kemelkhanova@mail.ru)*

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

## **ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ДЕФЕКТОЛОГ-СТУДЕНТТЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫ МОДЕЛІ**

*Аңдатпа*

Эксперименттің анықтаушы кезеңінің мәліметтері. Жоғары оқу орнында білім беру үдерісінде болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігін дамыту үлгісі. Педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігін дамыту үлгісінде нені есепке алу қажеттігі көрсетілген.

Болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату үшін оқытылатын пәннің мазмұны бағыттарға сай келуі.

Педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату жүйелік ықпалды талап ететін күрделі міндет ретінде көрініс береді. Осымен байланысты болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігін дамытудың эксперименталды үлгісі студентті оқытудың әр түрлі кезеңінде және формасында жүзеге асырылатын жүйелік әсер ету ретінде құрылды. Осы үлгіде танымдық белсенділікті жеке құрайтын қажетті нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін жұмыстың түрлі кезеңі мен формасында қолданылады. Әр түрлі форма мен жұмыс әдістерінің өзара байланысы кестеде көрсетілген.

**Кілттік сөздер:** оқытудың белсенді әдістері, студенттердің танымдық белсенділігі

*Тайжан А.А.<sup>1</sup>, Кемелханова С.К.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Научный руководитель, д.мед.н., профессор,*

*[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)*

*<sup>2</sup>магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология*

*[samal.kemelkhanova@mail.ru](mailto:samal.kemelkhanova@mail.ru)*

*КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

## **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация*

В статье приведены данные констатирующего эксперимента по выявлению состояния познавательной активности студентов-дефектологов, а также представлена модель развития познавательной активности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях. В статье описаны условия формирования познавательной активности обучающихся.

Для повышения уровня познавательной активности будущих дефектологов содержание дисциплины должно соответствовать направлениям развития познавательных, надпредметных навыков. Повышение уровня познавательной активности будущих дефектологов - сложная задача, требующая системного воздействия. В связи с этим описан экспериментальный образец технологии развития познавательной активности будущих дефектологов на различных этапах обучения с осуществлением системного воздействия. Таким образом, данная модель может применяться на различных этапах выполнения разных форм индивидуальных работ. Взаимосвязь форм и методов представлена в таблице.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, познавательная активность студентов

*Taizhan Aisulu<sup>1</sup>, Kemelkhanova Samal<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor,*

*[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)*

*<sup>2</sup>2-nd year master student, major in 6M010500 – Defectology*

*[samal.kemelkhanova@mail.ru](mailto:samal.kemelkhanova@mail.ru)*

*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty,*

*Kazakhstan*

## **MODEL OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION**

*Abstract*

Model of development of cognitive activity of students during the process of education in higher educational institutions is given. In the article it is described that it is necessary to teach in the model of development of cognitive activity of students in the process of pedagogical education in educational institutions.

To increase the level of cognitive activity of future students of defectologists, the content of the discipline must correspond to the directions.

In the process of pedagogical education at the university, in order to increase the level of cognitive activity of future students of defectologists, it is given as a complex task requiring systemic influence. In this connection, an experimental sample of the development of the cognitive activity of future students of defectologists is described in various stages and forms of training, a systemic effect is carried out. Thus, this model is used in various stages and in different forms in individual works, which allow to achieve the result of cognitive activity. The relationship between forms and methods is presented in the table.

**Key words:** active teaching methods, cognitive activity of students

Студенттердің танымдық белсенділік мәселесі бойынша педагогикалық әдебиеттерді теориялық талдау нәтижесінде педагогикалық оқу орнындағы білім беру үдерісінде болашақ мамандардың танымдық белсенділігін дамытудың нақты үлгісін жасау қажеттілігі өзекті екені

анықталды. Педагогикалық жүйенің қиындығы зерттеушілер алдына қалыптастыру міндетін қояды және соңында оқу үдерісін моделдеуді қояды. Осылайша, педагогикалық теория мен тәжірибе арасындағы байланыстырушы негіз педагогикалық үлгілеу болып табылады.

Әдіс ретінде үлгілеу қазіргі уақытта әр түрлі ғылым аймақтарында кеңінен қолданылады. Үлгілеу бұл олардың үлгісінде таным объектісін зерттеу әдісі. Үлгі француз тілінен аударғанда «шама, үлгі, норма» мағынасын білдіреді; логика және ғылым әдіснамасында «ұқсастық, схема, құрылым, табиғи немесе әлеуметтік шынайылықтың, адамзаттық мәдениеттің, тұжырымдамалық-теориялық білім берудің пайда болуының белгілі бір көрінісінің белгілік жүйесі». Бұл ұқсастық түпнұсқасы, түпнұсқаны құрастыру, қайтадан жасау және оны басқару туралы білімді кеңейтуге және сақтауға қызмет етеді. Үлгі бұл зерттелеінетін объектіге ұқсас бола отырып (немесе көрініске), белгілік формула, физикалық конструкция, схема түрінде объектіні жасанды құру, қарапайым және күрделенген түрде құрылымды, қасиетті, осы объектінің элементтері арасындағы қатынас пен өзара байланысты жаңғыртады және бейнелейді. Таным әдісі ретінде үлгілеу схемалаудан ажыратылады. Осы әрекет арасындағы айырмашылықты Н.Г.Салмина әрекеттегі үлгі немесе схемадағы құрылымда негіздеп қарастырады. Схемалау кезінде схема әрекетте бағдарлау рөлін атқарады, құрал ретінде құрылымдық орында, ал схеманы үлгілеу әрекеттің жанама объектісі болып табылады. Авторлардың пікірінше, схемалау және үлгілеу ортақ қасиетте, бір мағынада болуы да мүмкін. үлгі немесе схема сол форма, көрініс беру тәсілі объектінің айырмашылығы да болмауы мүмкін.

Үлгілеу – бұл оларды зерттеу үшін арнайы құрылған кейбір объектіні басқа объектіге сипаттау. Үлгі негізінде зерттелетін көріністі жүйе ретінде қарастыру керек, ақиқатын тексеру мен теориялық түсініктің толықтығын тексеру. Үлгі көріністің жалпылау бейнесінің тәсілі ретінде, практикалық тәжірибені абстрактілі жалпылау нәтижесі ретінде, эмпирикалық білім және объект туралы теориялық түсінік ара қатынасы ретінде қарастырылады. Үлгінің көмегі арқылы педагогикалық жүйедегі кез келген қатысушының білім, білік, қабілетін аймағын жобалауға болады. Бұл қалыптасуы қажет, білімді береді. Педагогикалық объект жүйелі және динамикалық білім беру болып табылады, оларды үлгілеуді сүйену керек, алдымен іс-әрекеттік ықпал мен жүйелік әдіснамасына негізделуі тиіс. Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде бұл екі ықпал жиі бірлікте қарастырылады. Педагогикалық іс-әрекет бұл адамдар арасындағы өзара әрекетке негізделген күрделі, көп жоспарлы шығармашылық үдеріс, педагогикада статикалық үлгіні құру мүмкін емес.

В.А.Штофф өз зерттеуінде үлгіні кейбір шынайы бар немесе ойша елестету жүйесі, яғни танымдық, басқа жүйе үдерістерін (түпнұсқа) арластыру, ұқсастық қатынасында болады, осының негізінде үлгіні зерттеу түпнұсқа туралы ақпарат алуға мүмкіндік береді. Түпнұсқа зерттеушіні тікелей қызықтыратын объект болып табылады. Осымен моделдеуші тұтас объектіні зерттемейді, әр түрлі қасиет, байланыс және қатынасты, әсіресе зерттеуге тікелей қызығатынды зерттейді.

Педагогикалық көріністі зерттеуде үлгілеу әдісін Б.С.Гершунский, С.М.Годник, В.И.Загвязанский, И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин, Н.Ф.Талызина және т.б. зерттеушілер өз еңбектерінде қолданды. Біздің үлгілеудің объектісі дефектология мамандығының педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігін дамыту болып табылады.

Үлгілеудің бірден бір айрықша әдістемелік сұрағы зерттелінетін объектінің үлгісінің адекваттылығы болып табылады, үлгі – бұл түпнұсқаның ұқсас түрі. Сондықтан ерекше назарды мүмкін үлгінің дұрыс жағдайын негіздеу, онда объективті түрде көрініс табуы қажет. Сондықтан біз педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігін дамыту үлгісінде келесілер есепке алыну қажет деп санаймыз:

- сатысында студенттердің оқу-танымдық әрекетінің жиынтығында рефлексивті – бағалық, операциялық-дәлелдік, ынталандырушы-болдамдықтың болуы; Кәсіби дайындықтың әр
- жалғастырушы байланыс сатысын қамтамасыз ететін болашақ дефектолог студенттердің оқу-танымдық әрекетін ұйымдастыру құралы, әдісі, мазмұны, мақсатының иерархиялылығы; Білім беру үдерісінің
- субъектісі ретінде индивидтің маңызды сипаттамасы; Танымдық белсенділігінің
- болашақ дефектолог студенттерді оқытудың ерекшелігі. Педагогикалық оқу орнында

Осы үлгіде студенттердің танымдық белсенділігін дамытудың маңызды жағдайы келесілердің арасындағы қарама-қайшылықты шешу болып табылады:

- жеке тәжірибесі мен оқытудың алдыңғы деңгейінде алынған оқу-танымдық іс-әрекетін жүзеге асыру, студент тап болатын жаңа жағдайлар; Ұйымдастыруда студенттің
- меңгерген оқу әрекеті тәсілі және кәсіби дайындықтың жаңа кезеңінде осы тәсілді түрлендіру және қолдану қажеттілігі. Алдыңғы деңгейде студент

Қарастырылған қарама-қайшылықтар оқу үдерісі кәсіби білім берудің келесі деңгейін мақсатты дайындау керек екенін айтады. Көрсетілген қарама-қайшылықтар, бір жағынан оқу-танымдық іс-әрекет үдерісінде студенттерде қиындықтың пайда болуына алып келеді, екінші жағынан, оларды қолдану студенттердің танымдық белсенділігін дамытудың маңызды шарты болып табылады [1].

Н.Г.Барышниктің зерттеуіне сүйенсек, жоғары оқу орнында студенттердің танымдық белсенділігін дамыту екі жақты үдеріс болып табылады:

- бір жағынан, жаңа оқу пәніне бар білім, білік, дағдыны көшіру аудару үшін жағдай құру;
- екінші жағынан, бейімделу кезеңін қысқарту және оқытудың келесі деңгейіне көшу жоспарын жүзеге асыру мақсатымен келесі кезеңде іс-әрекетке дайындау.

Басты мақсат – кәсіби іс-әрекет пен өзін дамытуға қабілетті болашақ дефектолог студент тұлғасын қалыптастыру, Л.А.Шипилина келесідей мақсаттарды жіктейді:

- шығармашалық мүмкіндігін, өзіндік іс әрекетін сезіну; тәжірибелік іс-әрекетке теориялық білімін шығармашылық тұрғыда қолдану және ұғыну; Өзінің даралығын және өзінің
- шығармашылық тұрғыда үйрену және қолдану; Кәсіби тәжірибені
- мәселені және міндетті шығармашылық тұрғыда қою, талдау және шешу; Шығармашылық үдеріс
- ретінде кәсіби іс-әрекетке бағдарды қамтамасыз ету; Нақты көрініске жалпы
- эвристикалық бағытты дамыту; Өзіндік жұмыс әдісін
- мақсатты бағытты жүзеге асыру, күнделікті дағдыны таңдау

Осылайша, болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату үшін педагогикалық білім берудің әр деңгейінде мақсатқа басымдылық беру арқылы жүзеге асырылуы қажет

Міндеттер мақсатты нақтылайды және оған жетуге итермелейді. Осымен байланысты келесідей міндеттер анықталды:

- екінші деңгейіне студенттің көшуі үшін жағдай құру; Бір деңгейден оқытудың
- логикасында оқу-танымдық іс-әрекеттің тәсілі, әдісі, мазмұны, мақсатын сәйкес құру. Білім беру үдерісін дамыту

Н.Ф.Талызина өз еңбегінде оқыту мазмұны мен мақсатының байланысын және мақсат пен жүйені жүйелеуге мүмкіндік беретін студенттерді оқытудың әр түрлі кезеңіне басшы мақсатты қамтамасыз ету қажеттілігін атап көрсетеді. Оның пікірі бойынша, бұл мақсатты сипаттау дәне оқытудың мазмұны негізінде жетеді [2].

Оқу орнында кәсіби дайындық үдерісінде студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінің мақсатын анықтап, олардың динамикасын бақылау қажет және жалпы мақсатқа жету үшін педагогикалық білім берудің әр деңгейін белгілеп анықтау қажет.

Педагогикалық үдерістің мақсаты болашақ дефектолог студент тұлғасын қалыптастыру, оның мынадай қасиеттерін қалыптастыру, яғни кәсіби дайындықтың келесі деңгей әрекетіне дайындықты қамтамасыз ету және болашаққа кәсіби 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 жоғарылату құралығ әдісі, мазмұнының сабақтастығын анықтауға мүмкіндік береді. Оқытылатын пәндердің мазмұны студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінің спецификасын анықтайды. Психологиялық-педагогикалық-медициналық циклда пәндерді үйрету барысында, оқытудың бірінші жылында студенттің дәрісті дұрыс қабылдау икемділігін, оқу материалын конспектілеу, семинар сабақта

оқытушының сұррағына дәлелмен жауап беру, өзінің оқу-танымдық іс-әрекетін рационалды ұйымдастыруды қалыптастыру жүреді. Оқытудың екінші, үшінші курсына студенттерде курстық жұмыс, баяндама, реферат дайындау, қатарластарының сөз сөйлеуін рецензиялау, өзбетімен психологиялық-педагогикалық түсінікті дамыту көрсеткішін анықтау икемділіктері қалыптасады, және студенттерде дайындалу икемділігі мен конференцияда баяндама қорғау, дипломдық жұмысты орындау қалыптасады.

Оқу-танымдық іс-әрекет мазмұнын дамытуды анықтау мақсатымен біз оның құрылымдық элементтері арасындағы логикалық байланысты жіктеп пен осының негізінде мазмұнның маңызды құрылымдық элементтерін меңгеру арасындығы өзара байланысты қамтамасыз еттік. Үлгіні құрастыра отырып, біз бір білім, білік, дағдыны басқақозғалыс кезектілігі ретінде студенттердің оқу-танымдық іс-әрекет үдерісін қарастырдық. Оқу орнында осы кезектілік жағдайды талдау, сәйкес әрекет тәсілін тандау, бақылау және оны қолдануды бағалау болып табылатын жаңа оқу міндеттерін өзбетімен қоюды жаңғырту, сақтау, түсіну басты болатын берліген әрекет үлгісін меңгеру оқу міндеттерін қолдану студенттердің икемділік жолымен анықталады.

Студенттер меңгерген білімді талдау пәндік (арнайы), логикалық және психологиялық құрылымдарды жіктеуді көрсетеді. Біріншісіне заңдылықтар, факт және ғылымның нақты әдістері жатады; екіншісіне логикалық операция және логикалық ойлау тәсілдері жатады; үшіншісіне өзінің әрекетін жоспарлай алу икемділігі, оның барысын бақылау, қажет жағдайда түзетуді енгізу және қойылған міндетке сай көзқараста соңғы нәтижесін бағалау жатады.

Зерттеу жұмысы көрсеткендей, жоғары мектепте негізгі назар пәндік білімге аударылады, сол кезде оқу және кәсіби міндеттерді шешу кезінде қателердің себебі жиі логикалық дайындықтың жетіспеу аймағына немесе өзінің әрекетін жоспарлай алмау, бақылай алмауға негізделеді. Бұл кәсіби дайындықтың көрсетілген аспектілері жиі оқытудың ерекше міндетіне жатқызылмайды, сәйкес білім және білік стихиялық болады және параметр қатары бойынша нашар сипатта болады.

Осының негізінде болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату үшін оқытылатын пәннің мазмұны келесідей бағыттарға сай келуі қажет:

- Студенттердің танымдық қабілеттерін дамыту негізі ретінде психологиялық-педагогикалық және арнайы әдістемелік пәндерді оқыту бойынша оқу әрекетіне қызығушылығын дамыту;
- Студентті интеллектуалды және тұлғалық дамыту бағытында шығармашылық әрекет тәжірибесін қалыптастыру;
- Өзінің іс-әрекетін жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау және реттеуге оқыту.

Студенттер кәсіби дайындау үдерісінде оқу білімдерін және біліктіліктерін көптеген пәндер арқылы меңгереді, сондықтан әр қалыптасқан біліктілік студенттің өткен тәжірибесінің құрылымында бар болуы қажет, келесі деңгейде іс-әрекетте оны болашақта қолдану жағдайымен мазмұндық байланыс байқалынды.

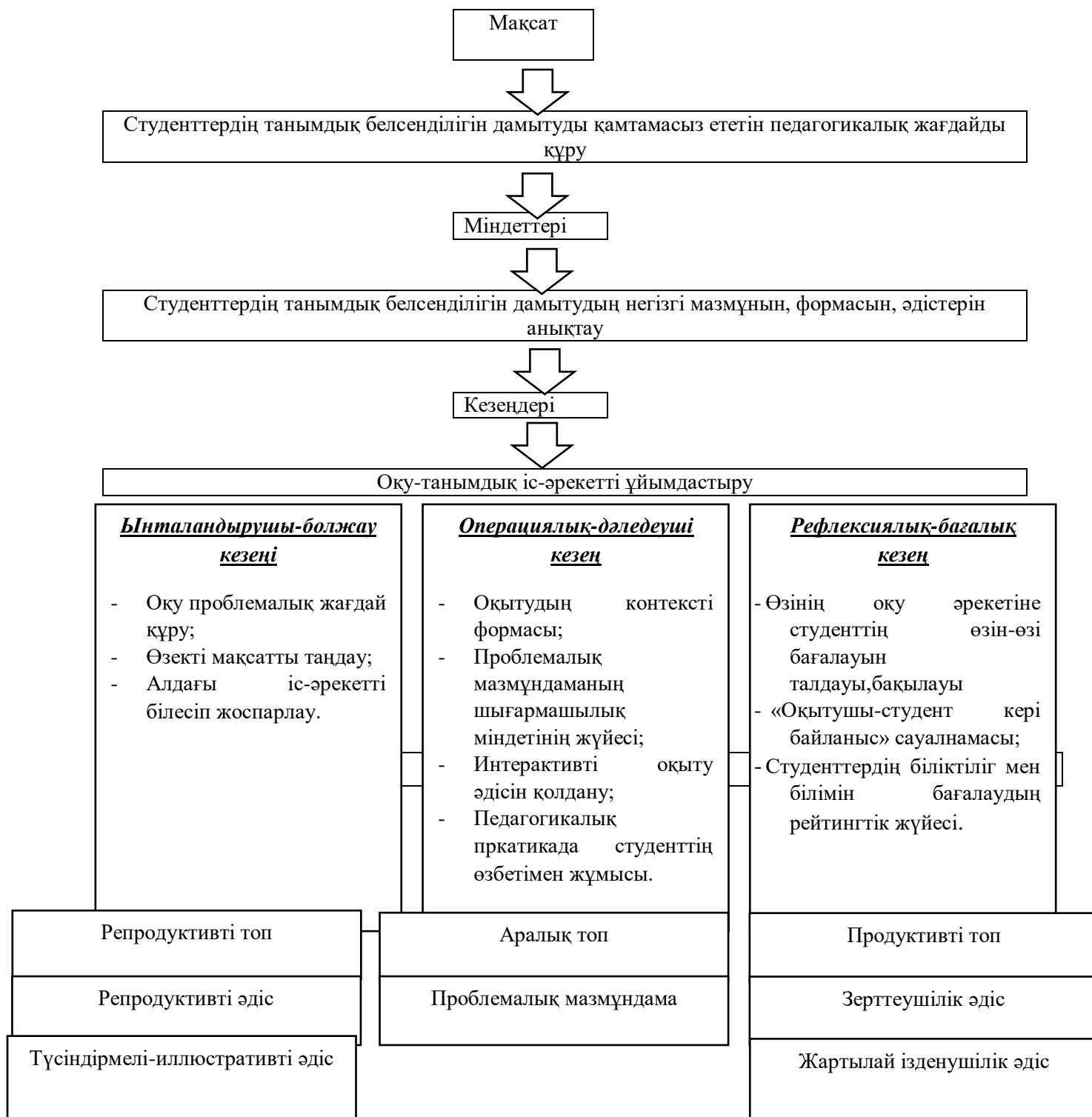
Оқу әдісін дамыту логикасында, зерттелінетін материалдың мазмұнын есепке ала отырып, репродуктивті әдістен шығармашылық әдіске көшу қажет. Осылайша, педагогикалық білім беруде оқытудың әр деңгейінде студент оқу әдісі іздеуді жүзеге асырады, ол тек қана білімді меңгеруді ғана емес, сонымен бірге өзіндік іс-әрекетке өзінің қатынасын танытуға мүмкіндік береді.

Оқыту әдісінде сабақтастық оқу әрекетінің әдісі мен қолданылатын тәсілдерді жеке және толық қолданумен негізделеді: оқу міндеттерін жалпы алгоритмдік жарлықты шешуді анықтау; тәсіл мен әдісті кезектеп күрделендіру; ғылыми зерттеу әдісіне студенттерді жеткізу. Оқыту әдісінде сабақтастық оқу әрекетінің мақсаты, оның мазмұны, әлеуметтік жағдайға байланысты, оқыту үдерісінде жүреді, оқыту логикасы мен оқудан студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінің қалыптасу деңгейіне. Әдістің сабақтастығы репродуктивтіден шығармашылық сипаттан дербес жұмыстан белсенді танымдық әрекет арқылы студенттерді қызықтырып, белгілі бір динамикада студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейінің жоғарылатуға мүмкіндік береді.

Педагогикалық білім берудің әр кезеңінде студенттердің оқу-танымдық әрекетінің құралы білім меңгерілетін формада белгілік, тілдік, вербальді болып табылады, жеке тәжірибені жаңғырту, рефлексияланады; жеке тәжірибе құрылатын жаңа білім негізінде негізгі білім негізделеді [3].

Педагогикалық білім беру жүйесінде студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату үшін белсенді оқыту парадигмасы аймағында студенттердің оқу-танымдық әрекетін ұйымдастыру тәсілінің сабақтастығын қамтамасыз ету қажет (білім беру үдерісіне шығармашылық жобаны, қызметтік, рөлдік ойынды, кроссворд, үлгілеу, болжау, бағалау, проблемалық дәрісті оқу және т.б. қосу).

Алдыңғы тарау бойынша үлгі құру үшін біз студенттердің танымдық белсенділігінің құрылымы мен мәнін қарастырдық; теория мен практикада студенттердің танымдық белсенділігін дамыту мәселесінің өңделгендігін талдадық; педагогикалық оқу орнында студенттің танымдық белсенділігін дамыту ерекшелігін зерттедік. Келесі кезеңде педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігінің ерекшелігін қарастыруды қажет деп есептейміз (мысалда Абай атындағ ҚазҰПУ, осы оқу орнында біздің зерттеу жұмысымыз өткізілді) (сурет 1).



Деңгейлері		
<p style="text-align: center;"><b><u>Жаңғыртушы танымдық белсенділік</u></b> 12 % <u>Студенттердің тұлғалық және танымдық сферасын өзгерту</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Оқу материалын меңгеруге бағытталған ерік күшін қалыптасады;</li> <li>- Оқу әрекетіне саналы қызығушылығы</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>терпретациялаушы танымдық белсенділік</u></b> 26 % <u>Студенттердің тұлғалық және танымдық сферасын өзгерту</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Оқу міндетін шешудегі дербестік;</li> <li>- Оқу мотивін бірлестіру қабілеті;</li> <li>- Оқу міндеттерін шешк үдерістерін ұйымдастыру қабілеті.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Шығармашылық танымдық белсенділік</u></b> 75% <u>Студенттердің тұлғалық және танымдық сферасын өзгерту</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Өмірлік тәжірибеге оқу материалын интеграциялау қабілеті;</li> <li>- Бағдарлау-зерттеушілік әрекет;</li> <li>- ситуативтілік</li> </ul>

### Нәтижені қорытынды бағалау

#### Сурет 1. Жоғары оқу орнында білім беру үдерісінде болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігін дамыту үлгісі

Алынған мәліметтер негізінде басқа педагогикалық оқу орындарымен салыстыру бойынша міндетті орында бес алты жыл аралығында студенттердің білім беру бағдарламасы және біріктірілген оқу жоспарын біртіндеп оқиды, алдымен педагогикалық бакалавр бағдарламасы немесе бірден мамандардың (3-4 жыл).

Жоғары оқу орнында оқыту мақсаты түлекке инновацияның әр түрінде жұмыс жасауына және дәстүрлі білім беру мекемесінде жұмыс жасауына, шығармашылық, кәсіби өзін дамытуды қамтамасыз ететін педагогикалық технологияны дамытуды қамтамасыз ететін дамытушы педагогикалық технологияны меңгеруді қамтамасыз ететін тұлғалық, әлеуметтік мәдени, кәсіби дамыту үшін жағдай құру болып табылады.

Эксперименттің анықтаушы кезеңінің мәліметтері бойынша студенттердің 75% шығармашылық танымдық белсенділік, интерпретациялаушы 26 %, жаңғыртушы 12 % байқалды, бұл студенттерде негізгі (тірек) білім, интеллектуалды біліктілік пен дағдының бар болуымен байланысты, оқу-танымдық іс-әрекет үдерісіне және білім мазмұнына тұрақты емес қызығушылық көрінеді. Оқу барысында студент оқу тапсырмаларын шешуде дербестік таныталы, оларда оқу мотивін бірлестіру біліктілігі қалыптасады, оқу міндеттерін шешу үдерісін ұйымдастыру қабілеті дамиды. Бірақ студенттер өзінің әрекетінің нәтижесіне және қабілетін талдауға икемділік және рефлексия танытпайды. I курста түсіндірмелі-иллюстративті және репродуктивті әдістер басым болады.

Оқытудың түсіндірмелі-иллюстративті әдісінің мәні оқытушы дайын ақпаратты хабарлайды, ал студенттер оны қабылдайды, сезінеді және есінде сақтайды. Бұл әдіс студентке жалпылай және жүйелі түрде материалды жеткізудің тиімді тәсілінің бірі.

Бұл әдісті қолдану кезінде алынған білімді қолдану біліктілігі мен дағдысы қалыптсапайды, сондықтан оқытудың репродуктивті әдісі өзекті, ол оқытушының тапсырмасы бойынша әрекет тәсілін бірнеше рет қайталаумен қорытындыланады. Осы әдістің көмегімен студенттер тапсырмалардың әр түрін шешуде жеке жаттығуларды орындау тәсілін меңгереді, практикалық әрекеттің алгоритмін меңгереді.

Сондай-ақ мынадай әдістер қолданылады: проблемалық мазмұндау, зерттеушілік және жартылай ізденушілік (сабақтың формасына байланысты).

Жоғары оқу орнында оқытудың мақсаты түлекке инновацияның әр түрінде жұмыс жасауына және дәстүрлі білім беру мекемесінде жұмыс жасауына, шығармашылық, кәсіби өзін дамытуды қамтамасыз ететін педагогикалық технологияны дамытуды қамтамасыз ететін дамытушы педагогикалық технологияны меңгеруді қамтамасыз ететін тұлғалық, әлеуметтік мәдени, кәсіби дамыту үшін жағдай құру болып табылады.

Бакалавр деңгейінде педагогикалық іс-әрекетке дайындық «мағыналық деңгей» басым болады (Ю.М.Лопанцев және т.б.). ол студенттің педагогикалық ойлаудың заманауи тұжырымдамасын меңгеру; пәндік аймаққа бағдарлану, орта кәсіби білім беру стандарты аймағында кез келген деңгейді қамтамасыз ету үшін жеткілікті бағдарлану; әр түрлі сферада (оқу, еңбек, өнер, қоғам) кәсіби әрекет тәжірибесі; студенттің оқыту, тәрбиелеу, педагогикалық қарым-қатынастың негізгі заманауи технологиясын меңгеруін қамтиды.

2-3 курста материалды проблемалық мазмұндау басым болады. Студентті барлық шығармашылық процедураны қолданып, толықтай зерттеушілік әрекетке үйрету мүмкін емес. Сондықтан тым болмаса оқытушының көрсететін шығармашылық ойдың сыртқы көрінісінің үлгісі болуы керек. Осы негізде проблемалық мазмұндау әдісі бар. Кейбір зерттеушілердің пікірі бойынша (В.В.Краевский, И.Л.Лернер, М.М.Махмутов, М.Н.Скаткин және т.б.) проблемалық мазмұндаудың мәні оқытушы жай ғана ғылымының соңғы қорытындысын хабарлап қана қоймайды, сонымен бірге ақиқаттың эмбриологиясын көрсетеді (А.И.Герцен), қанадай да бір шамада оларды ашу жолын көрсетеді. Проблеманы қоя отырып, ол оны шешуде пайда болған ішкі қарама-қайшылықты ашады, дауыстап пікірін білдіреді, ұсыныс айтады, талдайды, мүмкін кедергіні теріске шығарады, шынайы эксперимент немесе ойдан қиыстырылған эксперимент көмегімен болжамды дәлелдейді. Барлық жағдайда студент алдында тек қана зерттеудің соңғы нәтижесі ғана ашылмайды, сонымен қатар элемент арасындағы байланыс, бір кезеңнен екінші кезеңге ауысу жолы, жаңа проблема негізінде пайда болған кедергілер айқын болады. Басқа сөзбен айтқанда, проблемалық баяндау адамзаттық таным үдерісін үлгілейді.

Студент қатарынан проблемалық мазмұндау әдісінің ерекшелігі тек қана ақпаратты қабылдау, сезіну, сақтау емес, сонымен бірге оның дәлелінің логикасының ізінде болу және шешімін қарастыру. Студентте дәлел және шешімде де нақтылауға қатысты күмән, сұрақ пайда болады. Проблемалық мазмұндау пікірлесудің келесі қадамын болжау, сонымен қатар болашақ дефектолог студент үшін проблемалық мазмұндау барысында бұл өзгеріссіз күшейеді.

Проблемалық мазмұндаудан басқа жартылай ізденушілік пен зерттеушілік әдіс өзекті.

ЖОО оқыту аяқталғаннан кейін және орта кәсіби білім беру туралы квалификацияланған жұмысты (диплом) қорғауда барлық түлектердің жоғары деңгейі, педагогикалық білім берудің бірінші деңгейіндегі диплом, оқуды жалғастыру талабы болса оқытудың келесі деңгейінде (магистратура) жалғастыру ұсынылады. Мұндай механизм әрі қарай оқу үшін студентті таңдау әлеуметтік және экономикалық жағынан ақтайды, оқу орнында оқыту үдерісінде студенттердің абсолютті үлгерімін және білім сапасының жоғары тұрақты көрсеткішін, оқу еңбегі нәтижесінде студенттің жоғары қызығушылығын қамтамасыз ететін жақсы оқу мен табиғи стимул мен мотивті құрайды. Педагогикалық білім беру туралы дипломымен ЖОО түлектері білім беру жүйесінен шыға алады, осы диплом оларға жұмыс жасауға мүмкіндік береді немесе басқа білім беру мекемесіне көшуге мүмкіндік береді.

Оқытудың осы деңгейінде педагогикалық әрекетке дайындықтың «жүйелік деңгейі» басымдылық танытады (Ю.М.Лопанцев және т.б.). ол студенттің педагогикалық ойлаудың альтернативті заманауи тұжырымдасын меңгеруін; бастапқы философиялық және мәдени дайындықты; жоғары кәсіби білім беру деңгейінде студенттің пәндік сфераға бағдарлануын; психодиагностика технологиясын және оқу коммуникацияны қолдануын, соның ішінде ақпараттық негізде; педагогикалық жүйені жобалауға студенттің дайындығын қарастырады.

Оқытудың оқу орындық кезеңінде, қалыптастырушы экспериментті өткізгеннен кейін студенттердің танымдық белсенділігі шығармашылық тұрғыда басым болады (эксперименталды топтағы сауалнамаға жауап берушілердің 75%), яғни бұл студенттер негізгі білім, интеллектуалды білік, дағдының қалыптасқандығын көрсетеді, оқу-танымдық әрекет үдерісіне және білім мазмұнына саналы түрде қызығушылық және тұрақтылықты көрсетеді. Оқуда студенттер оқу тапсырмаларын шешуде ұйымдастыру қабілетін, дербестікті көрсетеді, оқу материалын өмірлік тәжірибеге біріктіреді, ситуативтілік танытады (индивидтің берілген оқу жағдайына байланысты әрекет етуі, оның шегін өз күшімен кеңейту). Студенттер өзінің әрекетінің нәтижесіне мен жолына талдау қабілетін және рефлексиясын көрсетеді.



ЖОО оқу кезінде жартылай ізденушілік және зерттеушілік әдіс басымдылық танытады.

Жартылай ізденушілік әдіс проблемалық тапсырманы жеке кезеңмен шешуді меңгеру, шығармашылық әрекет тәжірибесін элемент бойынша меңгеруді қамтамасыз етеді. Бұл әдіс бірнеше нұсқаға ие:

- Зерттеудің жеке кезеңдерін, шешудің жеке қадамдарын орындау;
- Негізгі міндетті шешуге жақын қолжетімді міндеттерді топшаларға ажырату;
- Көбіне студенттерден тек қана өз білімін жаңғыртуды ғана емес, сонымен бірге ізденушілікті жүзеге асыру мен мәселені шешу жолына қызмет ететін өзара байланысқан сұрақтар сериясынан тұратын эвристикалық әңгіме.

Мұндай әңгімелесу барысында оқытушы іздеуді біртіндеп мәселені қоядан бастайды, қарам-қайшылықты кетіреді, осы әңгімелесу қадамында өзі конфликтілік жағдайды құрады, ал студенттер өзбетімен әр звенада пайда болған әңгіменің жарты проблемасын шешуді іздестіреді.

Бұл әдісті қолдану барынша қисынды, себебі осының барысында студент тек қана оларды өзбетімен қолданусыз мәселені шешу логикасы мен тәсілін меңгеріп қана қоймай, зерттеудің жеке кезеңін орындайды.

Зерттеушілік әдіс оларды шығармашылық қолдану деңгейінде бірауқытта білім мен білікті меңгеру және шығармашылық әрекет тәжірибесін толық меңгеру үшін белгіленген. Осы әдіс келесідей қызметтерді атқарады:

- Білім, білік, дағдыны шығармашылық тұрғыда қолдануды қамтамасыз етеді;
- Шығармашылық әрекет аймағын қалыптастырады;
- Осы әдістерді іздеу бойынша әрекет үдерісінде ғылыми таным әдістерін меңгеруді қамтамасыз етеді;
- Шығармашылық әрекетте қажеттілікті, қызығушылықты қалыптастыруды меңгеру болып табылады[4].

Сонымен, зерттеушілік әдістің мәні олар үшін жаңа мәселені шешу бойынша студенттің ізденушілік, шығармашылық әрекетін ұйымдастырумен негізделеді. Сол және басқа пән аймағында осындай мәселені құру жүйесі оқытушыларға біртіндеп шығармашылық әрекет аймағын қалыптастыруға алып келетін студенттің әрекетін бағдарламалауға мүмкіндік береді. Оларды толықтай шешу және шығармашылық танымдық белсенділікті дамытуды қамтамасыз етеді.

Студенттің оқытудың осы кезеңінде қосымша педагогикалық квалификацияны алуға мүмкіндігі болады, әсіресе еңбектің кәсіби нарық конъюнктурасында өзгеретін жағдай маңызды.

Біздің көзқарас бойынша, оқу орнында, оқытудың деңгейіне тәуелсіз қолайлы педагогикалық жағдай студенттің танымдық белсенділігін дамыту үшін болып табылады:

- Оқу әрекеті үдерісінде студенттердің танымдық қызығушылығы мен мотивін, тұрақтылығын қалыптастыруда білім беру үдерісінің мақсатты бағытталғандығы;
- Студенттердің танымдық белсенділігін психологиялық-педагогикалық диагностикалау;
- Көпдеңгейлі педагогикалық білім беру жүйесінде студенттердің танымдық белсенділігінің динамикасын есепке алу;
- Студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетін үлгілеу;
- Оқу орнында білім беру үдерісінде қатысушылардың субъект-субъект өзара байланысы.

Болашақ мұғалімдерді кәсіби құру механизмін құру болашақ дефектолог студенттерге тек қана педагогикалық білім берудің бастапқы негізгі меңгеру ұзақтығын қысқарту, болашақ мамандарды дайындау үшін қаржылық құралды азайту ғана емес, сонымен бірге кез келген сферадағы жұмыста болашақ маманды терең жан-жақты дайындау, кәсіби іс-әрекетті дайындау, олардың белсенді қоғамдық іс-әрекетке дайындығын қамтамасыз етеді.

Педагогты дайындаудың қолжетімді жоғары деңгейі, оның көпжақтылығы мен әр түрлілігі, ең бастысы кез келген кезеңде білім беру жүйесінен шыға алатын мүмкіндігі, қайтадан бастапқы экзаменсіз жалғасын алу жас мамандарға және әлеуметтік таңдауды, сәтті әлеуметтік бейімделуді қарастырады, еңбек нарығында бәсекелестік қабілетін жоғарылатады.

Педагогикалық оқу орнында педагогикалық білім алудың қабылданған құрылымы бір жағынан орта және кәсіби оқытуда әр түрлі деңгейлік, әлеуметтік кәсіби дайындықты дифференциациялауды қамтамасыз етеді, ал екінші жағынан жалғастырушылық, үздіксіздік, білім беру кеңістігінің барлық компоненттерін интеграциялау, барлық деңгейде оқу орнының басқару құрылымын: оқу, әдістемелік, әлеуметтік, бос уақыт, өзіндік білім алу, әлеуметтік – педагогикалық тәжірибенің жаңа түрінде маманды қалыптастыру. Педагогикалық оқу орнында шынайы жағдайда жоғары білім алудың осы құрылымы әр түрлі кризисті жағдайда тұлғаны қорғау мен әлеуметтік қолдау құралы ретінде болады.

Осылайша, педагогикалық оқу орнында білім беру үдерісінде болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігінің деңгейін жоғарылату жүйелік ықпалды талап ететін күрделі міндет ретінде көрініс береді. Осымен байланысты болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігін дамытудың эксперименталды үлгісі студентті оқытудың әр түрлі кезеңінде және формасында жүзеге асырылатын жүйелік әсер ету ретінде құрылды. Осы үлгіде танымдық белсенділікті жеке құрайтын қажетті нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін жұмыстың түрлі кезеңі мен формасында қолданылады. әр түрлі форма мен жұмыс әдістерінің өзара байланысы кестеде көрсетілген.

Педагогикалық оқу орнында болашақ дефектолог студенттердің танымдық белсенділігін дамытудың үлгісі принципті сипатта және жоғары мектепте шынайы білім беру үдерісіндегі кемшіліктерді қалпына келтіреді, сонымен қатар студенттердегі мотивацияны дамыту үлгісін өңдеуде қолданылуы мүмкін.

1. *Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. - 160 с*
2. *Желзовский Т.И., Вяткин А.Г. Опыт развития познавательной деятельности студентов // Педагогика, 1993. № 1.*
3. *Астахова, Е. Познавательная активность студентов : поиск форм оптимизации Текст. / Е. Астахова // Альма-Матер. 2000. - № 11. - С. 29-32.*
4. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. М.: Академия, 2006. 176 с.*

**УДК 378.091.12**  
**МРНТИ 14.09.35**

*Ұ.М.Әбдіганбарова<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>п.э.д. профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан*

## **ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУГЕ ДУАЛЬДІ-БАҒДАРЛЫҚ ОҚЫТУДЫ ЕНДІРУ ӨЗЕКТІЛІГІ**

*Андатпа*

Мақалада жоғары педагогикалық білім беруге дуальді-бағдарлық оқытуды ендірудің көкейкестілігі негізделген. Осы мәселенің бүгінгі таңда зерттелу жағдайы көрсетілген. Аталған проблеманы шешудің жолдары берілген.

Көрсетілген тақырыптың практика сұранысы тұрғысынан өзектілігі болашақ мұғалімнің бәсекеге қабілеттілігін жоғарылату мақсатында оның кәсіби санасын қайта құрумен, педагогикалық ЖОО бітірушілерінің өз мамандықтары бойынша жұмысқа орналасу көрсеткішінің артуымен анықталады. Ал, теориялық тұрғыдан педагогика ғылымын дамытуға қажеттілігі ҚР жоғары педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында заманауи тәсілдердің жасалуымен, кәсіби-педагогикалық даярлықтың теориялық басымдығының практикаға жақындауымен айқындалады. Оның шешімдерінің бірі болып ғылыми айналымға «дуальді-бағдарлық оқыту» ұғымын ендіруді негіздеу, оның теориялық-әдіснамалық қорын жасау, дуальді-бағдарлық оқыту негізінде болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдіруді ғылыми негіздеу, оны жүзеге асыруды әдістемелік қамтамасыздандыру табылады. Ал бұл болса, дуальді-бағдарлық оқыту негізінде болашақ мұғалімді кәсіби даярлаудың қазақстандық Моделі мен оны практикаға ендіру Бағдарламасын жасауға негіз болады.

**Түйін сөздер:** болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығы, дуальді оқыту, дуальді-бағдарлық оқыту, практикалық-бағдарлық оқыту.

*У.М.Абдиганбарова<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>д.п.н., профессор, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Аннотация*

В статье обоснована актуальность внедрения дуально-ориентированного обучения в высшее

педагогическое образование. Изложено современное состояние и уровень изученности данной проблемы. Определены эффективные пути решения означенного вопроса.

Актуальность внедрения дуально-ориентированного обучения в педагогическое образование с позиций запросов педагогической практики определяется важностью перестройки профессионального сознания будущего учителя, в целях повышения его конкурентоспособности; увеличением числа трудоустроенных по специальности выпускников педагогических вузов. С точки зрения требований педагогической науки – необходим для разработки современных подходов к профессиональной подготовке учителя в русле модернизации системы высшего педагогического образования РК; снижения чрезмерной теоретизированности процесса профессионально-педагогической подготовки. Одним из решений является разработка теоретико-методологической базы внедрения дуально-ориентированного обучения в педагогическое образование; научное обоснование и методическое обеспечение совершенствования процесса профессиональной подготовки будущего учителя на основе дуально-ориентированного обучения. Это послужит основанием создания казахстанской модели профессиональной подготовки будущего учителя на основе дуально-ориентированного обучения, а также программы ее внедрения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущего педагога, дуальное обучение, дуально-ориентированное обучение, практико-ориентированное обучение.

*Abdigapbarova U.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Doctor of Education, professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

## ACTUALITY OF IMPLEMENTATION OF DUAL-ORIENTED TRAINING IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

### *Annotation*

The article substantiates the relevance of the implementation of dual-oriented training in higher pedagogical education. The current state and level of study of this problem are stated. Solution of the mentioned issue is defined with effective ways.

The relevance of the implementation of dual-oriented training in pedagogical education from the standpoint of the requests of pedagogical practice is determined by the importance of restructuring the professional consciousness of the future teacher, in order to improve its competitiveness; increasing the number of employed graduates in the specialty of pedagogical universities. From the point of view of pedagogical science requirements – it is necessary to develop modern approaches to teacher training in line with the modernization of the system of higher pedagogical education of the Republic of Kazakhstan; reducing excessive theorization of the process of vocational and pedagogical training. One of the solutions is to develop the theoretical and methodological basis for the introduction of dual-oriented training in pedagogical education; scientific justification and methodological support of the improvement of professional training process of future teachers on the basis of dual-oriented training.

**Keywords:** professional training of future teachers, dual education, dual-oriented training, practice-oriented training

Заманауи педагог бәсекеге қабілетті болуы үшін кәсіби құзыреттілігі қалыптасқан, практикалық тәжірибеге бейім, өзінің болашақтағы кәсібіне қызығушылығы басым, кәсіби-тұлғалық сапалары дамыған, білімді де білікті маман болуы тиіс. Ал бұл болса, болашақ педагог маманның жоғары білім алу барысында кәсіби қызметіне практикалық бағдарлы даярлануы қажеттілігін арттырады.

Осыған байланысты мұғалімдердің кәсіби даярлығын реформалау мемлекеттің ұлттық саясатының құнды басымдықтары қатарынан табылады. Қазақстан Республикасы Президентінің халқына Жолдауларында мұғалімдер даярлауға өзгерістер енгізудің бірқатар шаралары атап көрсетілген. Елбасы «сапалы білім беру – Қазақстанның индустриясы мен инновациялық дамуының негізіне айналуы тиістігін» атап өткен. Қазақстан Республикасының 2016-2019 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында педагогтың адам капиталын қалыптастыруға ықпалының басымдығы, білім беру жүйесіндегі проблемаларды шешудегі аса маңыздылығы басым көрсетіліп, оларды кәсіби даярлау мазмұнының сапасын жақсарту мен бәсекегеқабілеттілігін арттыру бағытында жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесін әлемдік озық үдерістермен жаңғырту міндеттелген [1,2].

Өйткені қазіргі педагогтың кәсіби даярлығы «Қазақстан – 2050» Стратегиясы», «100 нақты қадам» Ұлт жоспарындағы стратегиялық міндеттерге толық жауап бере алмай отыр [3,4]. Заманауи мұғалімді кәсіби даярлау жүйесінде бірқатар кемшіліктер орын алып отырғандығы ақиқат:

- Болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығының практикалық-бағдарлық құрамының әлсіздігі, оны жүзеге асыруда педагогикалық жоғары білім берудің әдіснамалық, нормативтік, оқу орнының бағдарламалық-әдістемелік және технологиялық қорының сәйкессіздігі, жоғары педагогикалық білім беруді жаңғыртуда теориялық және практикалық тәсілдердің жеткіліксіз жасалуы;

- педагогикалық білім беру мазмұнын қалыптастыруда практика сұраныстарының толық есепке алынбауы; әр түрлі білім беру аясына арналған педагогикалық кадрларды мақсатты даярлаудың жүйелі ұйымдарының жоқтығына себеп болатын білім беру ұйымдарының әр түрлі деңгейлерінде оқытудың формалары мен әдістерінің сабақтастығы механизмдерінің бұзылуы;

- педагогикалық білім беру стандарттары мен бағдарламаларының сабақтастығын құруға ғылыми негізделген тәсілдердің жоқтығы; педагогикалық ЖОО мен жұмыс берушілердің серіктестігінің дамымауында көрініс табатын, үздіксіз педагогикалық білім берудің барлық деңгейлерінде мемлекеттік білім беру стандарттарының сабақтастығын ендіру механизмінің жетілдірілмеуі.

Осы айтылып өткендер болашақ мұғалімнің практикалық даярлығын күшейту қажеттілігін арттырады. Әрине, барлық уақытта да мұғалімдерді кәсіби даярлауда педагогикалық жоғары оқу орындары өз студенттерінің практикадан өтетін білім беру ұйымдарымен серіктестікте болды. Алайда, тек қана педагогикалық практика кезеңінде-ақ мектеп, колледждермен әрекеттестікке түсетін өзара байланыс болашақ педагогтың біртұтас іске асырылуға қажетті практикалық даярлығының бөлек бір құрамдарын ғана қамтиды. Осыған байланысты педагогикалық білім беруде теориялық даярлығы мен практикалық даярлығы оқу орнында және өндірісте, яғни біздің жағдайымызда бала бақшаларда, мектептер мен колледждерде қатар жүруді жүзеге асыратын дуальді оқыту өзекті болып табылады.

Бүгінгі таңда Қазақстанда дуальді оқыту орта білімнен кейінгі техникалық және кәсіптік білім беру (ТЖКББ) ұйымдарында табысты жүзеге асырылып келеді. Осы тәжірибе дуальді оқытуды ендірудің теория мен практика арасындағы алшақтықты жоюындығын; білім алушының оқу мен жұмысқа практикалық дағдысын игеру түрткісін жоғарылататындығын, мекеме басшысының өзінің қызметкерін практикалық оқытуға қызығушылығы болатындығын және т.б. артықшылықтарын көрсетті. Елбасының халыққа Жолдауларында дуальді оқытуды ендіру туралы қағидаттарын Қазақстан Республикасының Үкіметі, БЖҒМ жүзеге асыру мақсатында оның нақты жолдарын анықтады. Мамандарды колледждер мен ЖОО және өндіріс мекемелерінде даярлау бойынша оқу орталықтарын, біліктілігін арттыру мен қайта даярлау институттарын құру және олардың іске асуын қамтамасыздандыратын іс-шараларды қамтитын дуальді оқыту бағдарындағы Жол картасы жасалып Үкімет Қаулысымен бекітілген [5].

Дейтұрғанмен, Қазақстанда дуальді педагогикалық білім беру – игерілмей жатқан «тың» болып табылады. Оны игеру әр түрлі деңгейдегі білім беру ұйымдарының басшылары мен ғалымдардың, педагог-практиктердің аса жауапты да көп еңбекті қажет ететін біргеліктегі жұмысынан талап етіледі.

Осы проблемаларды шешу мұғалімдерді кәсіптік педагогикалық білім беру мен білім беру ұйымдарының ықпалдастығында, дуальді-бағдарлық даярлау негізінде мүмкін болады. Осы мақсатта болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығын жетілдіру қажеттілігі туындап отыр.

Педагогика ғылымында болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдірудің жолдары қарастырылған. Бүгінгі таңда педагогикалық жоғары оқу орнындағы кәсіби даярлықты теориялық және технологиялық қамтамасыздандырудың тәсілдері (С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева, Н.Д.Хмель, Ш.Т.Таубаева және т.б..) негізделген, бастауыш және орта білім беруге арналған мамандарды даярлаудың ерекшеліктері (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, J. Dewey, M.S. Knowles және т.б.) анықталған, құзыреттілік-бағдарлық білім беру тұжырымдамалары ((В.И. Байденко, П.В. Беспалов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. В.В. Сериков, L.Reetz, T. Reitmann, J. Zabeck және т.б..) жасалған,

кәсіптік-педагогикалық мамандарды даярлауды басқару проблемалары (Н.Н. Булынский, А.Я. Найн, М.В. Никитин, Т.М.Баймолдаев, Е.Козыбаев және т.б.), үздіксіз білім беру мәселелері (J. Barzun, D. Bridges, R. Snager, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.П. Зинченко, Б. Сайлыбаев, Р.К.Ержанова, Е.И.Бурдина, А.Е.Есполова, Н.Р.Шаметов, С.З.Коканбаев және т.б.) зерттелген, оқытудың инновациялық технологиялары мен тұжырымдамалары (В.И. Андреев, К.Я. Вазина, В.В. Гузеев, Д.Н. Кавтарадзе, М.В. Кларин, В.Я. Ляудис, L.W. Anderson, M.D. Gall, R. Lewis, N. Paine және т.б.) негізделіп жасалған.

Алайда, осы қарастырылған зерттеулерде жоғары педагогикалық білім беруге дуальді-бағдарлық оқытуды ендіру мәселесі болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығын жетілдіру тұрғысынан зерттеле қоймаған.

Болашақ педагогтарды даярлаудың дуальді жүйесінің пайда болуы мен дамуын зерделеуге арналған теориялық және ғылыми-практикалық зерттеулер Батыс Еуропаның бірқатар елдерінде Германия, Австрия, Нидерланды, Ұлыбритания (Шелтен, К.В. Штратман, Н. Stegmann, A.Rakhkochkine және т.б.) жүргізіліп келеді [6]. Ресейде дуальді білім беру әлеуметтік серіктестік идеясынан туындап, білім беру ұйымдарының жаңа принциптері тұрғысынан зерттеле бастады (В.А. Поляков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, А.К.Корнев, В.А.Тешев және т.б. [7]. Бұл проблема қазақстандық ғалымдар үшін де болашақ мұғалімді кәсіби даярлаудың альтернативасы тұрғысынан қызығушылық тудырып отыр (С.А.Жолдасбекова, Э.Т.Толыбаева, Кебекбаева Р.Н, П.Н.Балташ, К.Ж.Бұзаубақова, Ж.Н.Күмісбекова, С.А.Әубәкірова, Д.П.Қожамжарова, У.М.Абдигапбарова және т.б.) [8,9].

Педагогика ғылымында «дуальді білім беру», «дуальді оқыту» ұғымдары ендірілген (Родиков В.С.Зайцева Н.Н., Карпова Т.Ю., Кореньков В.С., Ильин С.Т. С.Б.Кузембаев, М.К.Альжанов, Д.Д.Нурмагамбетов, Ж.Н.Атамбаев, Г.Т.Аймагамбетова). Қазақстанда орта білімнен кейінгі білім беру жүйесінің білім беру бағдарламаларына дуальді оқытуды ендірудің моделі жасалған (С.Б.Кузембаев, Ж.Н.Атамбаев и др.) ол эксперимент жүзінде жүзе асырылуда (421 колледж, 2433 – мекеме 80 мамандық бойынша).

2016 жылдан бастап жоғары кәсіптік білім берудің жалпыға міндетті мемлекеттік стандартында 60% теориялық оқуға 40% практикалық оқудың қатынасы белгіленген.

Алайда, ҚР жоғары педагогикалық білім беруде дуальділік ұстанымын қолдануға жеткілікті назар аударылмай отыр. Ал оны ендіру қажеттігі күннен күнге артып келеді. Қазіргі қоғамға шынайы практикаға көп шығын келтірмей тез бейімделетін, кәсіби іс-әрекеттеріне бірден кірісіп кете алатын мұғалімдер аса қажет. ҚР жоғары педагогикалық білім беру ерекшелігі болашақ мұғалімдердің практикалық кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруға бағытталған дуальді оқытуды қарастыруға мүмкіндік береді. Әрине дуальді бағдарлық оқытуды педагогикалық ЖОО ендірудің теориялық-әдіснамалық негіздерінің жасалмауы оны практикада жүзеге асыруда айтарлықтай қиындықтар тудырады.

Сонымен, болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығындағы дуальді-бағдарлық оқыту теориялары мен ғылыми негізделген тұжырымдамаларының жоқтығы, сондай-ақ терминнің ғылыми айналымдағы жаңа екендігі және жас мұғалім мамандардың педагогикалық практикаға сұранысы, кәсіптік бейімделу мен қайта оқуға уақыттың бөлінбеуі ғылыми педагогикалық терминологияны дуальді-бағдарлық оқыту ұғымымен, оның мәнін негіздеумен толықтырудың өзектілігін анықтайды.

Дуальді-бағдарлық оқытуды ендіру мұғалімдерді даярлау стандарттарын қайта қарауды, әдіснамалық, нормативтік құқықтық қорын жасауды талап етеді. Осыған байланысты болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдіруде дуальді-бағдарлық оқытудың рөлі мен шарттары анықтаудың қажеттігі туындайды. Оның шешімі болып «дуальді-бағдарлық оқыту» ұғымының теориялық-әдіснамалық қорын жасап, жаңа ұғым тұрғысынан ғылыми айналымға ендіру және дуальді-бағдарлық оқытуды болашақ мұғалімінің кәсіби даярлығын жетілдірудің шарты тұрғысынан негіздеу табылады. Сондай-ақ, педагогикалық ЖОО шынайы практикада дуальді оқыту элементтерін ендірумен жүзеге асырылатын болашақ мұғалімді даярлаудың қазақстандық Моделін жасау, оны тәжірибелі экспериментте тексеру, әдістемелік қамтамасыздандыру қажет. Жоғары педагогикалық білім беруде қалыптасқан жағдай оның түпкілікті жүйелік өзгеріске ұшырау қажеттігін емес,

болашақ мұғалімнің кәсіби практикалық даярлығын айтарлықтай көтеретін өнімді технологияларды ендіруді талап етеді.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде болашақ мұғалімдердің дуальді-бағдарлық оқытуын жүзеге асыратын алғашқы қадамдар жасалған:

- педагогика және психология кафедрасында алғаш рет білім алушыларды дуальді-бағдарлық кәсіби даярлау, тәлімгерлік институтының қызметін іске қосу, педагогтардың кәсіби біліктілігін көтеру негізінде білім берудің қазіргі парадигмасын дамытуға қызығушылығы бар әр түрлі деңгейдегі білім беру ұйымдарын біріктіретін «мектеп-колледж-жоо» ғылыми-әдістемелік кешені құрылды;

- 2015 жылдан бастап кафедра дуальді білім беру жағдайында мұғалімдер мен ғалымдардың ой бөлісу мен тәжірибе алмасу алаңы болып табылатын Республикада Мұғалімдер мен Ғалымдардың жыл сайынғы конференциясын өткізіп отыр – қатысушылар Қазақстанның 14 облысын қамтыды. Конференция аясында онлайн тәртібінде шебер сыныптар, «Серіктестер диалогы», постерлік баяндама мен әдістемелік құралдарға конкурстар жүргізілді. Конференцияның баяндамалар жинағы, әдістемелік нұсқаулары, презентациялық материалдары жарияланды [10,11,12,13].

Осы айтылғандар жоғары педагогикалық білім беруге дуальді-бағдарлық оқытуды ендірудің мәселесін зерттеуді көкейкестендіреді. Аталған зерттеудің практика сұранысы тұрғысынан маңыздылығы болашақ мұғалімнің бәсекеге қабілеттілігін жоғарылату мақсатында оның кәсіби санасын қайта құрумен, педагогикалық ЖОО бітірушілерінің өз мамандықтары бойынша жұмысқа орналасу көрсеткішінің артуымен анықталады. Ал, педагогика ғылымының талаптары тұрғысынан қажеттілігі ҚР жоғары педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында заманауи тәсілдердің жасалуымен, кәсіби-педагогикалық даярлықтың теориялық басымдығының практикаға жақындауымен айқындалады. Оның шешімдерінің бірі болып ғылыми айналымға «дуальді-бағдарлық оқыту» ұғымын ендіруді негіздеу, оның теориялық-әдіснамалық қорын жасау, дуальді-бағдарлық оқыту негізінде болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығын жетілдіруді ғылыми негіздеу, оны жүзеге асыруды әдістемелік қамтамасыздандыру табылады. Ал бұл болса, дуальді-бағдарлық оқыту негізінде болашақ мұғалімді кәсіби даярлаудың қазақстандық Моделі мен оны практикаға ендіру Бағдарламасын жасауға негіз болады. Нәтижесінде бүгінгі жоғары педагогикалық оқу орнындағы кәсіби даярлық пен шынайы практика сұраныстары арасындағы алшақтықты жақындастыруға мүмкіндік туады.

*Пайданылған әдебиеттер тізімі:*

1. *Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016–2019 годы.*

2. *Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан в новой глобальной реальности: рост, реформы, развитие» -30.11.2015г.*

3. *Образование в Республике Казахстан. Сборник законодательных актов РК по вопросам образования /Под ред.М.М.Кузембаева. Алматы,-2003,-312с.*

4. *Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана от 17.01.2014года «Казахстанский путь -2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» - 11.05.2014г.*

5. *Постановление Правительства Республики Казахстан от 15.10.2014г. № 1093 «Об утверждении Дорожной карты дуальной системы образования...».*

6. *Wissenschaftsrat (Hrsg.) Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums - Positionspapier. Mainz, 2013. - p. 24-32*

7. *Корнев А.К. Дуально-ориентированная подготовка педагога профессионального обучения в формате образовательно-производственного кластера вуза. – Среднее профессиональное образование №6. – Москва, 2014. – с.26-27*

8. *Балташ П.Н., Жолдасбекова С.А. и др.К вопросу развития системы образования Казахстана в дуальном формате. – 2015. – [www.http://gigabaza.ru](http://gigabaza.ru)*

9. К.Ж.Бұзаубақова, Ж.Н.Күмісбекова, С.А.Әубәкірова «Педагогикалық кадрларды дайындауда дуалды оқыту жүйесін енгізу және жүзеге асыру» Қарағанды университетінің хабаршысы. 2015. – С 47-51

10. Сборник докладов 1-ой республиканской конференции Ученых и учителей «Интеграция деятельности школы-колледжа-вуза в условиях дуально-ориентированного образования» - Алматы, «Улагат» 2016- 360с.

11. Сборник методических разработок 1-ой республиканской конференции Ученых и учителей «Интеграция деятельности школы-колледжа-вуза в условиях дуально-ориентированного образования» – Алматы, «Улагат», 2016 – 262 с.

12. Сборник докладов 2-ой республиканской конференции Ученых и учителей «Дуальное обучение в педагогическом образовании: опыт, подходы, проблемы» Алматы, «Улагат», 2017 - 340с.

13. Сборник презентационных материалов 2-ой республиканской конференции Ученых и учителей «Дуальное обучение в педагогическом образовании: опыт, подходы, проблемы» Алматы, «Улагат», 2016 - 250с.

УДК 371:376

МРНТИ:14.29.00

## ҚАЗАҚСТАНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ТЬЮТОРЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ДАМУЫ

*А.Г. Жарболова<sup>1</sup>, Г.К. Алишынбекова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің 6М010500 - Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Қарағанды қ., Карбышева көш., 7, [akmarulik@mail.ru](mailto:akmarulik@mail.ru)

<sup>2</sup> академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының меңгерушісі, б.ғ.к., Қарағанды қ., Карбышева көш., 7, [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)

### *Аңдатпа*

Мақалада инклюзивті білім берудің негізгі құралы болып білім алуда ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға тьюторлық қолдауды ұйымдастыру қажеттілігі айтылады. Қазіргі таңда елімізде тьюторлық қолдау білім беру үрдісінің барлық субъектілерінің жеке тұлғалық дамуының ресурсы ретінде қарастырылады. БАЕК бар оқушылармен жұмыстың тұжырымдамалық негізі ретінде білім алуда ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды кешенді қолдау үшін тиімді жағдайды қамтамасыз ететін, бірыңғай білім беру кеңістігінің аясындағы тьюторлық қолдауды ұйымдастыру туралы ой туылады.

Түйін сөздер: білім алуда ерекше қажеттіліктері бар оқушылар, тьютор, тьюторлық қолдау, инклюзивті білім.

*Жарболова А.Г.<sup>1</sup>. Алишынбекова Г.К.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> магистрант 2 года обучения по специальности 6М010500 - Дефектология Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова г. Караганда ул., Карбышева, 7, [akmarulik@mail.ru](mailto:akmarulik@mail.ru)

<sup>2</sup> к.б.н., заведующий кафедрой дефектологии Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова академик г. Караганда ул., Карбышева, 7, [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

### *Аннотация*

В статье рассматривается потребность сопровождения учащихся с ООП в инклюзивном образовании. Сегодня в нашей стране тьюторское сопровождение рассматривается как ресурс индивидуального личностного развития всех субъектов образовательного процесса. В качестве концептуальной основы работы с

учащимися с ООП выдвигается идея организации тьюторского сопровождения в рамках единого образовательного пространства, которое обеспечивает эффективные условия для комплексной поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование.

Zharbolova A. G.<sup>1</sup>, Alshynbekova G. K.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Master of the second year of training in the specialty 6M010500 - "Defectology" Karaganda State University of Academician Y.A. Buketov, Karaganda, 7 – Karbysheva st., [akmarulik@mail.ru](mailto:akmarulik@mail.ru)*

<sup>2</sup>*Candidate of Biological Sciences, assistant professor Karaganda State University of Academician Y.A. Buketov, Karaganda, 7 – Karbysheva st., [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)*

## DEVELOPMENT OF TUTOR SUPPORT IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN KAZAKHSTAN

### Summary

The article discusses the need to support students with special educational needs in inclusive education. In our country tutor support is seen today as a resource for individual personal development of all subjects of the educational process. As a conceptual basis for working with students with the PEN, the idea of organizing tutorial support within the framework of a single educational space, which provides effective conditions for the integrated support of students with special needs.

**Key words:** children with special educational needs, tutor, tutor support, inclusive education.

Білім беру саласындағы Қазақстан Республикасының заңнамаларымен, халықаралық негізін салушы құжаттарға сәйкес азаматтардың барлық санаты - ересектердің, сонымен қатар балалардың білім алуының тендестірілген құқықтарының қағидаты қарастырылған. Аталған құқықтарының кепілдіктері ҚР Конституциясында, ҚР «Қазақстан Республикасындағы балалардың құқықтары туралы», «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы», «Білім туралы», «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетушілік қолдау туралы» және т.б. заңдарымен бекітілген. Бұл құжаттарда ата-аналардың денсаулығында мүмкіндіктері шектеулі балаларына білімді таңдау және оның психофизикалық мүмкіндіктерін ескере отырып, білім алу үшін қажетті жағдайларды қалыптастыру құқығы бекітілген. Осындай балаларды жалпы білім беретін ортаға қоса, олардың қалыпты дамып келе жатқан балалармен тең бірлесіп оқытылуы мен тәрбиеленуі инклюзивті білім берудің әдіснамалық негізін құрайды. Инклюзивті немесе қосылған білім беру – жалпы білім беру үдерісіне білім алуда ерекше қажеттіліктері бар барлық тұлғалардың қосылуы мен кедергілерді жоюға және сапалы білім беруге тең қолжетімділігін қамтамасыз ету мақсатына бағытталған білім беру үдерісі.

Инклюзивті білім беру индивидуумның жеке «кемшіліктері мен проблемаларына» берілмей, ерекшелігінің әсерінен барлығы сыйға лайық және балалардың барлығының білім алуға және қоғамда өзін көрсетуге құқығы бар. Алайда, арнаулы білім беру қажеттіліктерін қамтамасыз ету үшін білім беру жүйесін әртараптандырған жөн. Бұл жүйе барлық балалардың білімі үшін жауапты деген пікірге негізделген мазмұнына, жолдарына, сызбалары мен білім беру саясатының стратегияларына өзгертулер енгізуді нұсқайды. [1, с. 5]

Инклюзивті білім берудің басты қағидаттарының бірі жалпы білім беретін мектептің зияткерлік, эмоциялық, физикалық дамуы, әлеуметтік жағдайына қарамастан, қабылдауында және балалардың қажеттіліктеріне бағдарланған педагогикалық және психологиялық жолдардың негізінде жағдайлар жасауында. Дамуында мүмкіндіктері шектелген балалар ересектердің тарапынан жоғары назарды талап етеді, ал сынып оқытушысы балалардың әрқайсына жекелей көңілін бөліп отыруға жағдайы жоқ. [2, с. 8]

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасының әлеуметтік саясатының басымды бағыттарының бірі болып азаматтардың барлық санаттары үшін қолжетімділік пен сапаны арттыруға бағытталған білім беруді жаңғырту болып табылады, ол өз тарапынан білім алуда ерекше қажеттіліктері (БАЕК) бар балаларды оқыту және білім беру жолдарын өзгертуді анықтайды. Білім алуда ерекше



қажеттіліктері бар балаға білім беру мобильді экономикаға қатысты әлеуметтік-бейімделген іс-әрекеттің дағдыларын игерген әлеуметтік-белсенді тұлғаны қалыптастыруға және дамытуға бағытталған. Осы міндетті іске асырудың жолдарының бірі кедергісіз білім беру ортасын қалыптастыру бойынша басты идея іске асырылады. Осындай ортаның көрсеткіштерінің бірі кешенді қолдау жүйесі болып табылады, оның ішінде тьюторлық та бар.

Білім беру саласындағы тьютор кәсібінің туындауы әлеуметтік және мәдени шындықтағы өзгерістермен шарттастырылған, атап айтқанда бірнеше жылдар бойы жалпы білім беретін практикадан тыс қалған білім алуға ерекше қажеттіліктері (БАЕҚ) бар балалар үшін инклюзивті көзқарас аясында жалпы білім беретін мектепте білім алуға өз құқығын іске асыру мүмкіндігін алды. Мектеп өз тарапынан БАЕҚ бар балалардың білім мен дамудың тиімді үдерісінің жағдайында қалыптастыру проблемасын кезіктірді.

Инклюзивті білім беру жағдайында тьюторлықты жүргізу аталған проблемаларды шешеді және оқу үдерісін максималды жекешелендіруге, БАЕҚ бар балалардың әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне мүмкіндік жасайды.

Тьютордың оқу үдерісін жекешелендіруі ерекше қажеттіліктерді қажет ететін оқушылардың білімін, біліктілігін, қызығушылықтары мен мүмкіндіктерін есепке ала отырып қана іске асырылады. Жалпы алғанда тьютор қызметінің мақсаты БАЕҚ бар оқушының қажеттіліктері мен мұқтаждықтарын, қызығушылықтары мен проблемаларын есепке ала отырып оқыту бағдарламалары мен оқу жоспарларын қолдау және түзету ретінде жасала алады. [3, с. 13]

Жалпы білім беретін мектептерде белгілі бір себептер бойынша педагогикалық қызметкерлер, балалардың ата-аналары, медициналық қызметкерлер немесе психологтар үшін оқыту жолы ерекше назарды қажет ететін деп саналатын оқушылар үлесі артып келеді. Осындай ерекше балаларды ерекшелену түрлі негіздер бойынша іске асырылады: бұл санатқа дарынды балалар, қарым-қатынасында проблемалары бар, дамуында бұзылыстары мен тежелулері бар және т.б. балалар кіреді. Тьютордың міндеті – олар үшін жалпы білім беретін мектепте жеке қолдауды орнату. Қазақстандық мектептерге білім берудің жаңартылған мазмұны мен балалардың белсенділігі, түсінікпен жұмыс, білім беру тәжірибесін, оқушылардың оқу жекелігін қалыптастыру инклюзивті мектепте де өзекті болып отыр. Инклюзивті білім беруде тьютор – білім беру мекемесінің оқыту және әлеуметтік ортасына білім алуға ерекше қажеттілігі (БАЕҚ) бар баланы табысты араластыру үшін жағдайлар жасайтын маман. [5, с. 32]

Тьюторлық қазақстандық білім берудегі жаңа педагогикалық қызмет ретінде инклюзивті мектепте балаға бағдарланған, тиімді, икемді демеу жүйесін қалыптастырудың маңызды ресурсы болып табылады. Тьюторлық тек айтарлықтай жекешеленген оқытудың ғана емес, сонымен қатар білім алушының тұлғалығын максималды ашылуына, оның мотивтері мен құндылықтарын қалыптастыруға әсер етеді.

Тьютордың педагогикалық қызметі инклюзивті практиканы іске асыру жағдайында білім беру үдерісі мен әлеуметтену үдерісі барысында БАЕҚ бар балаларымен жекеленген жұмысында жатыр. Ол мектеп оқушыларының олардың одан арғы қоғамдық және кәсіби өмірінде өзін-өзі анықтауы мен өзін-өзі тануына; олардың шындыққа эмоционалдық-құндылықты қатынасын қалыптастыруға мүмкіндік жасайды. [8, с. 15]

Тьютор инклюзивті білім беруде барлық қатысушылардың қажеттіліктерін ескере алады, адами қатынастарды реттеу саласында оның түсініктерін қалыптастыру үшін платформа бола алады, бұл заманауи өмірдегі БАЕҚ бар баланы бейімдеудің мәселелерін табысты шешуге мүмкіндік береді.

Педагогтардың барлығы БАЕҚ бар бала үшін демеуші функциясын орындай алмайды. «Бұл қызмет педагогтың шыдамдылығының жоғары деңгейін (баланы тұрған қалпында қабылдау), түзетушілік педагогика мен арнаулы психология аясындағы білімнің жеткілікті қорын, жақсы дамыған коммуникативтік дағдыларын көрсетеді». Инклюзивті білім беруде осындай мамандарды бүгінгі таңда былай деп те атауы мүмкін: қолдаушы маман, оқытушының көмекшісі, куратор, босатылған сынып жетекшісі. Практикада тьюторлармен арнаулы педагогтар (логопедтер, дефектологтар және т.б.), арнаулы білімі жоқ педагогтар, психологтар, бейінді ЖОО-лар мен

колледждердің студенттері, сонымен қатар ерекше баланың ата-аналары (көбінесе аналар мен әжелері) жұмыс істеуі мүмкін.[10, с. 12]

Батыс елдерде БАЕҚ бар баланы қолдаудың үлкен тәжірибесі қарастырылған, оның педагогикалық демелуінің және баланы қолдаудың өзіндік үлгісі бар. Мемлекеттердің көбісінде мектептен тыс ресурстық орталықтар немесе жергілікті қолдау қызметтері құрылған, олар «арнаулы оқытушыны» білім алуда ерекше қажеттілігі бар бала білім алатын білім беру мекемесіне немесе нақты педагогқа көмек көрсету үшін бағытталады. «Арнаулы оқытушы» негізінде бейіндік маман болып табылады, бірақ ол сонымен қатар басқа да міндеттер орындай алады, атап айтқанда проблемалы баламен өзара байланыс жасау үдерісінде басқа да оқушылардың үйлестірушісі. Қолдауды арнаулы әлеуметтік қызметтер мен денсаулық сақтау жүйесінің қызметкерлері де көрсетуі мүмкін. [7, с. 23]

Тьютордың инклюзивті білім беру жағдайындағы қызметінің мақсаты жалпы білім беретін мектеп ортасына білім алуде ерекше қажеттіліктері бар баланы табысты қосуда болып табылады.

Бұл мақсатты іске асыру үшін көптеген міндеттерді шешу қажет:

1. Мектепте болуы үшін ыңғайлы жағдайлар жасау: нақты көмек пен мектепке қолжетімділікті ұйымдастыру; жұмыс орнын, демалыс орындары мен БАЕҚ бар баланың болатын орындарын ұйымдастыру; ерекше тәртіп, баланың нақты мүмкіндіктеріне сәйкес білім беру ортасын уақытша ұйымдастыру. Педагогикалық ұжыммен, ата-аналармен, оқушылармен бірыңғай психологиялық ыңғайлы білім беру ортасын қалыптастыру мақсатындағы жұмыс.
2. Әлеуметтендіру – баланы құрбыластарының ортасына, сынып, мектеп өміріне араластыру, ұжымдағы жағымды тұлғааралық қатынастарды қалыптастыру.
3. Сәйкес білім беру бағдарламаларын меңгерудегі, оқытудағы кездескен қиыншылықтарды өткеруге көмек. Қажеттілік туындап жатса, баланың жақын даму аймағына, оның ресурстарына дербестендірілген физикалық, психикалық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу бағдарламасы мен материалына бейімдеу.
4. Қажеттілік туындап жатса, басқа мамандардың демеуін ұйымдастыру. Баламен жұмыс істеудегі түрлі мамандардың ауыспалығы мен кезектілігін қамтамасыз ету.

Тьютор әр білім беру үдерісінің кезеңдерінде балаға қажетті басқа да мамандарды, педагогтарды, арнаулы педагогтарды, психологтарды үйлестіруді қамтамасыз ететін байланыстырушы көпір бола алады.

Инклюзивті практиканы ұйымдастырған, жалпы типтегі білім беру ұйымдарына БАЕҚ бар баланы қосқан кезде педагогикалық ұжымның алдында келесідей міндеттер тұрады:

- ✓ оқушылардың әрқайсы үшін айтарлықтай ыңғайлы жалпы білім беру кеңістігін қалыптастыру;
- ✓ дербестендірілген формадағы дамытудың, оқыту мен әлеуметтендірудің өзекті мәселелерін шешудегі көмек;
- ✓ адекватты және тиімді білім беру бағдарламаларын психологиялық қамтамасыз ету;
- ✓ білім беру үдерісін ұйымдастыру кезіндегі барлық БАЕҚ бар оқушыларының психофизикалық ерекшеліктерін есепке алу.

Сынып жағдайында бір оқытушының осы тапсырмаларды орындауы негізінде мүмкін емес. Сондықтан Қарағанды қ. №27 бейімдеуші мектебінің жағдайында БАЕҚ бар барлық оқушыларына кешенді қолдау жүйесін қамтамасыз ететін психологиялық-педагогикалық демеу қызметі құрылған. №27 ББОМ инклюзивті практикадағы тәжірибесі тьюторлық қызметтің барлық оқушыларда, оның ішінде БАЕҚ бар оқушыларды сапалы білім алуға қолжетімділігін қамтамасыз ету үшін қажетті жағдайдың бірі тьюторлық қызмет екенін көрсетіп отыр.

Қарағанды қ. №27 ББОМ мамандары «Тьюторлық мектеп» жобасын іске асыру мақсатында, БАЕҚ бар оқушыларды қолдауды түрлі нұсқалардың қажеттілігіне қорытынды жасады. Қолдау нұсқамалары бола алады:

- демеуші көмекші, ассистент (физикалық демеуді, физикалық демеуді іске асырады, орын ауыстыруға, сыныпта, мектеп ішінде өзін сенімді ұстауға көмектеседі);

- демеуші педагог, тәрбиеші (көмек көрсетеді, ПМПК ұсыныстарын орындайды, педагогикалық және тәрбие беру жұмыстарын орындайды; білім беру үдерісінің аясында педагогтарды, арнаулы педагогтарды, психологтар мен басқа да балаға қажетті мамандарды үйлестіруді қамтамасыз етеді; айналасындағыларға БАЕҚ бар балаға қалай қарым-қатынас жасау керектігін, қандай көмек көрсету керектігін және оны қалай жасау керектігін көрсетеді);

- арнаулы педагогика, дефектология, психология саласындағы білімдерді меңгерген демеуші маман; тьюторлық демеу технологияларын меңгерген.

Алайда бүгінгі таңда тьюторлық жұмысты нормативтік рәсімдеу заңмен толығымен дайындалып, бекітілмеген. Сондықтан БАЕҚ бар оқушыларын тьюторлық қолдаудың жалғыз нақты әдісі №27 ББОМ еріктілер қозғалысы және педагог, логопед, арнаулы психологтың сәйкес лауазымдық нұсқаулықтарын кеңейту болып табылады.

Одан басқа, жалпы білім беретін мектептегі тьюторлық қолдау технологиясы инклюзивті білім беруге қатысты толығымен әзірленіп бітіпеген. Тьютордың жұмыс істеу әдістері мен жолдары, оның БАЕҚ бар балалармен қызметін ұйымдастыру зерттеу мен сараптамашылық сынамасын қажетсінеді, бұл – жұмыс тьюторлық қолдаудың №27 ББОМ білім беру үдерісін басқарудағы инновациялар болып табылады. Тьюторлық №27 білім беретін орта мектептің кеңістігінде қалыптасу кезеңінде болғанымен, толығымен әзірленіп бітіпеген, оның нәтижелерінің жақсы екендігін айтуға болады. Мектеп «ерекше» балалардың ата-аналарының көбісіне танымал, бұнда кеңес алуға, көмек сұрап, басқа білім беру ұйымдарынан балаларын ауыстыруға келіп жатады, яғни жұмысқа деген сұраныс бар.

Бұл жұмыстың күтілетін нәтижелері: қоғамдағы табысты әлеуметтену, негізгі орта білімі туралы аттестатты алу, кәсіби білім алу, оқушының жеке басының дамуы. Аталған бағыттағы жұмыстың басында №27 ОББМ әкімшілігі басқа балаларды қабылдаудағы үлкен қауіптерді көрді. Ең алғашқы қиын қадамды барлығының өтуі маңызды болып табылды. Кіші мектеп оқушыларында жағымды динамика байқалған – танымды қызығушылықтарын дамыту, таңдау мәдениеті, коммуникативтік және шығармашылық құзыреттіліктерін дамыту. Бастауыш сынып оқушылары өз жұмысындағы білімдерін қабылдау, санаға енгізу және тиімді пайдалану кезінде тьюторлық қолдау технологиясын меңгеру нәтижесінде функционалдық сауаттылығын арттырып отырады.

Қазақстан Республикасында оқытудың тьюторлық үлгісінің негізінде антропологиялық жол, дербестендіру қағидаты мен педагогикалық қолдау тұжырымдамасы жатыр. Қазақстанда туындап келе жатқан тьюторлық үлгінің негізгі мақсаты дербестендіру қағидатының негізінде білім алушылардың дербестендірілген оқыту траекториясын алып жүру болып табылады. Қолда бар зерттеулердің мәліметтерін талдау Ресейдегі, сонымен қатар Қазақстандағы тьюторлық қызметтің қалыптасу үдерісін сипаттауға және аталған феномен батыс Еуропа мемлекеттерінің қолданыстағы жақсы жұмыс істеп жатқан жүйесінен алынғандығын түсінуге, ал Қазақстанда бүгінгі таңда дербестендіруді дамытуға бағытталған таза күйінде, тек бөлшектеп қана қолданылатынын түсінуге мүмкіндік берді. Тьюторлықтың қазақстандық үлгісінің өзіне тән ерекшелік белгісі оның жалпы білім беретін мектептерге, лицейлерге, гимназияларға және өте сирек инклюзивті мектептерге енгізіліп жатқандығында. Алайда келешекте ол кез келген инклюзивті мектеп деңгейінде ұсынылады деп жоспарланған.

1. Суворов А. В. *Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. - 2011.*
2. Малофеев Н.Н. *Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения//Дефектология, № 5, 2005.*
3. Ковалёва Т.М. *Кто такой тьютор? - ж. «Тьюторское сопровождение», № 1, 2011.*
4. Ковалева Т.М. *Не учитель, не психолог, не классный руководитель: Тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики // Первое сентября. 2004. № 66.*
5. Максимов В.В. *Современная идеология тьюторства (В свете педагогических исследований Л.С. Выготского (1896–1934 гг.) // Тьюторство: идея и идеология. Томск, 1996.*
6. Малофеев Н.Н. *«Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна» // Альманах ИКП РАО,*

№11/2007, Электронная версия).

7. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Психолого-педагогическая коррекция в условиях интегрированного (инклюзивного) образования на основе зарубежного опыта. М., 2007.
8. Теров А.А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении // Перемены. 2009.
9. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе//– М.: Прометей, 2005.
10. «Инклюзивное образование» выпуск 3 Организация деятельности координатора по инклюзии в ОУ, Дмитриева Т.П. – М.: Центр // «Школьная книга», 2010.

УДК 376.3;  
МРНТИ 14.29.27

Аблаева Г.Н.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Студентка 2 курса КазНПУ им. Абая специальности 5В010500 - Дефектология, г.Алматы, Казахстан

## ДОСТИЖЕНИЯ КАЗАХСТАНСКИХ СПОРТСМЕНОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Аннотация*

В статье предпринята попытка сделать обзор спортивных достижений лиц с ограниченными возможностями, проведен анализ данных об особенностях и механизмах проведения игр с участием граждан Казахстана в международном паралимпийском движении. Паралимпийские игры - спортивные международные соревнования, предназначенные для лиц с ограниченными возможностями; они дают возможность инвалидам проявлять, развивать, совершенствовать свои спортивные навыки и участвовать в спортивных соревнованиях наряду с другими людьми. Благодаря своему упорству, настойчивости и силе духа наши паралимпийские чемпионы добились успехов в профессиональном спорте, который выдвигает нашу страну на мировую арену.

**Ключевые слова:** Конвенция о правах инвалидов, Закон о физической культуре и спорте РК, Паралимпийские игры, паралимпийские чемпионы Казахстана, инвалиды, нарушение опорно - двигательного аппарата, нарушение зрения.

Аблаева Г.Н.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Абай атындағы Каз ҰПУ 5В010500 - Дефектология мамандығының 2 курс студенті, Алматы қ., Қазақстан

## МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ СПОРТШЫЛАРДЫҢ ЖЕТІСТІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Мақалада мүгедектердің жетістіктеріне, ойындардың ерекшеліктері мен тетіктеріне, Қазақстан азаматтарының халықаралық паралимпиада қозғалысына шолу жасалады. Паралимпиадалық ойындар - мүмкіндігі шектеулі адамдарға арналған халықаралық спорт жарыстары; мүгедектерге өздерінің спорттық дағдыларын жетілдіруге, дамытуға, спорттық жарыстарға қатысуға және басқа адамдармен бірге спорт өміріне атсалысуға мүмкіндік береді. Паралимпиада чемпиондары өздерінің табандылығына, шыдамдылығына және күш - жігеріне байланысты елімізді әлемдік деңгейге шығарды.

**Кілт сөздері:** мүгедектер мүддесінің конвенциясы, дене мәдениеті мен спорт заңы, паралимпиадалық ойындар, Қазақстанның паралимпиадалық чемпиондары, мүгедектер, тірек - қимыл аппаратының бұзылуы, көру қабілетінің нашарлауы.

Ablaeva G.N.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> The 2<sup>d</sup> course Student of KazNPU named after Abai speciality:5B010500 - Defectology, Almaty, Kazakhstan

## ACHIEVEMENTS OF THE KAZAKHSTAN'S ATHLETES WITH LIMITED POSSIBILITIES

*Abstract*

The article attempts to review the achievements of disabled people, the features and mechanisms of games, citizens of Kazakhstan in the international Paralympic movement. Paralympic games are international sports competitions designed for people with disabilities; they enable disabled people to exercise, develop, improve their sports skills and participate in sports competitions along with other people. Due to their persistence, perseverance and strength of spirit, the Paralympic champions have achieved success in professional sports, which put our country on the world stage.

**Key words:** the convention of disabled people, the policy of the physical culture and sport, Paralympic Games, Paralympic Champions of Kazakhstan, disabled peoples, violation of the musculoskeletal system, visual impairment.

Согласно Закону РК «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 20 февраля 2015 года №288 - V ЗРК, государство обязуется предоставить инвалидам возможность участвовать «...наравне с другими в проведении досуга и отдыха и в спортивных мероприятиях» [1]. Это предполагает организацию спортивных и досуговых мероприятий специально для инвалидов, в том числе для детей - инвалидов; обеспечение доступа к спортивным, рекреационным и туристическим объектам; участие в республиканских и международных спортивных соревнованиях. В Законе РК «О физической культуре и спорте» от 3 июля 2014 года №228 - V (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2018г.) «...Национальный паралимпийский комитет способствует развитию и укреплению международного паралимпийского сотрудничества, оказывает государственную поддержку победителям спортивных игр» (Паралимпийские игры, Олимпийские игры, Специальные олимпийские игры, Сурдлимпийские игры [2].

Паралимпийские игры - международные спортивные соревнования для инвалидов (кроме инвалидов по слуху); традиционно проводятся после главных Олимпийских игр, а начиная с 1988 года - на тех же спортивных объектах. Летние Паралимпийские игры проводятся с 1960 года, а зимние Паралимпийские игры - с 1976 года.

Возникновение видов спорта, в которых могут участвовать инвалиды, связывают с именем английского нейрохирурга Людвиг Гуттмана (1899 - 1980), который, преодолевая вековые стереотипы по отношению к людям с физическими недостатками, ввёл адаптивный спорт в процесс реабилитации больных с повреждениями спинного мозга. Он на практике доказал, что спорт для людей с физическими недостатками создаёт условия для успешной жизнедеятельности, восстанавливает психическое равновесие, позволяет вернуться к полноценной жизни независимо от физических недостатков, укрепляет физическую силу, необходимую для того, чтобы управляться с инвалидной коляской [3].

Название первоначально было связано с термином paraplegia (паралич нижних конечностей), поскольку эти соревнования проводились среди людей с заболеваниями позвоночника, однако, с началом участия в играх спортсменов и с другими заболеваниями было переосмыслено как «рядом, вне (пара) Олимпиады». Имеется в виду параллелизм и равноправие Паралимпийских соревнований с олимпийскими. Поначалу термин «Паралимпийские игры» применялся неофициально. Игры 1960 года официально назывались «Девятыми Международными Сток - МанDEVильскими играми», и лишь в 1984 году им был присвоен статус первых Паралимпийских игр. Окончательно термин «паралимпийский» был официально закреплён, начиная с Игр 1988 года.

Спортсмены принимают участие в следующих летних паралимпийских видах спорта: бочка (игра с мячом), тяжёлая атлетика (пауэрлифтинг), лёгкая атлетика, стрельба из лука, плавание, академическая гребля, гребля на байдарках (включён в программу игр с 2016 г.), парусный спорт, дзюдо для слабовидящих, велосипедный спорт, теннис на колясках, фехтование на колясках, футбол 5x5 (футбол для спортсменов с нарушением зрения), футбол 7x7 (футбол для спортсменов с НОДА и неврологическими заболеваниями), баскетбол на колясках, выездка, пулевая стрельба, сидячий волейбол, регби на колясках, голбол, настольный теннис.

Зимой проводятся соревнования по лыжным гонкам и биатлону, горным лыжам, следж хоккею, кёрлингу на колясках.

Летние Паралимпийские игры проводились в Италии (1960), Японии (1964), Израиле (1968), Германии (1972), Канаде (1976), Нидерландах (1980), Великобритании и США (1984), Южной Корее (1988), Испании (1992), США (1996), Австралии (2000), Греции (2004), Китае (2008), Великобритании (2012), Бразилии (2016), Японии (2020), Франции (2024), США (2028).

Зимние Паралимпийские игры проводились в Швеции (1976), Норвегии (1980), Австрии (1984), Франции (1992), Норвегии (1994), Японии (1998), США (2002), Италии (2006), Канаде (2010), России (2014), Южной Корее (2018), Китае (2022) [4].

Важнейшим событием в развитии Паралимпийского движения стала первая Генеральная ассамблея международных спортивных организаций инвалидов. 21 сентября 1989 года в Дюссельдорфе (ФРГ) она учредила Международный паралимпийский комитет (МПК), который в качестве международной некоммерческой организации осуществляет руководство Паралимпийским движением во всем мире. Высший орган МПК - Генеральная ассамблея, которая собирается один раз в два года. Главным сводным документом МПК, регламентирующим вопросы Паралимпийского движения, является «Свод правил МПК» (IPC Handbook), аналог Олимпийской Хартии в Олимпийском движении. С 2001 года пост Президента МПК занимает англичанин сэр Филип Крэйвен, член правления Британской олимпийской ассоциации и оргкомитета «Лондон - 2012» по Олимпийским и Паралимпийским играм, чемпион мира и двукратный чемпион Европы по

баскетболу на колясках, бывший президент Международной федерации баскетбола на колясках. Под руководством сэра Филипа Крэйвена в 2002 году был начат процесс пересмотра стратегических целей, системы правления и структуры МПК.

Впервые сборная СССР приняла участие в Паралимпийских зимних играх в 1984 году в Инсбруке (Австрия). На счету команды были только две бронзовые медали, завоеванные лыжницей Ольгой Григорьевой, инвалидом по зрению. В Паралимпийских летних играх советские паралимпийцы дебютировали в 1988 году в Сеуле. Они выступали на соревнованиях по плаванию и легкой атлетике, завоевав 55 медалей, из них 21 золотую [5].

Впервые спортсмены Казахстана приняли участие в зимних Паралимпийских играх в 1994 году в Лиллехаммере (Норвегия). До этого казахстанская сборная участвовала в составе сборной СССР и Объединенной команды советских республик на летних и зимних паралимпийских играх 1992 года. В 1994 году Любовью Воробьевой (спортсменка с нарушением зрения) была выиграна первая серебряная медаль в лыжных гонках. Представителем национального паралимпийского комитета РК является Кайрат Боранбаев (учитель физкультуры, юрист, кандидат педагогических наук). На официальном сайте Паралимпийского движения РК зарегистрировано 147 паралимпийских спортсменов [6].

Казахстан представлен в следующих видах спорта:

1. Легкая атлетика - мужская и женская сборные для лиц с НОДА, нарушениями зрения.
2. Нордические лыжи - мужская и женская сборные для лиц с НОДА, нарушениями зрения.
3. Пауэрлифтинг - мужская и женская сборные для лиц с НОДА.
4. Стрельба из лука - мужская и женская сборные для лиц с НОДА.
5. Плавание - мужская и женская сборные для лиц с НОДА, нарушениями зрения.
6. Танцы - мужская и женская сборные для лиц с НОДА, нарушениями зрения [7].

#### **Казахстан славится своими паралимпийскими спортсменами.**

Габидуллина Зульфия Раухатовна - паралимпийская спортсменка по плаванию из города Тараз. В 1971 году попала в аварию, в результате получила травму позвоночника, повреждения головы, рук и ног. В спорт Зульфия пришла в 1990 году. Она является мастером спорта международного класса по плаванию, 11 - кратной рекордсменкой мира и капитаном Паралимпийской сборной РК, победителем Открытого чемпионата Германии в 2016 году. Спортсменка входит в восьмерку сильнейших пловцов в мировом рейтинге. На играх в Рио - де - Жанейро (Бразилия) в 2016 году Зульфия завоевала золото, финишировав первой в плавании вольным стилем на дистанцию 100 метров. Зульфия стала чемпионкой мира по паравлаанию в Мексике и была отмечена наградой Международного паралимпийского комитета за серию побед 2017 года. Она завоевала I место в дистанции 50 метров вольным стилем. Наряду с этим Зульфия получила специальную награду за Всемирную серию побед 2017 года от Международного паралимпийского комитета [8].

Ахметов Ануар - слабовидящий спортсмен по плаванию из Астаны. Ануар - призер Параазиатских игр 2014 года в Корее - три золотых в личном зачете, две золотых в командном, три серебряных и одна бронзовая медаль, участник и капитан команды Национальной сборной на Чемпионате Европы 2016 года и бронзовый призер Чемпионата мира в Глазго в 2015 году. Он стал серебряным призером Чемпионата мира в Рио - де - Жанейро в 2016 году по паравлаанию в дистанции 100 метров брассом [9].

Агалаков Роман - слабовидящий спортсмен по плаванию из города Шымкент. В спортивной школе для инвалидов стал заниматься плаванием с 2015 года. Он является абсолютным чемпионом республиканских Паралимпийских игр и чемпионатов Казахстана в своем классе. Первый норматив А на дистанции 100 метров баттерфляем выполнил на соревнованиях в городе Щецен (Польша), где занял два первых места (золотые медали) и третье место (бронзовая медаль) в плавании 50, 100 метров баттерфляем и 200 метров комплексным плаванием [10].

Звягинцева Наталья - спортсменка по плаванию из Караганды. Девушка перенесла операцию головного мозга, после которой больше не смогла встать на ноги. Является членом сборной РК по паралимпийскому плаванию, мастером спорта международного класса, неоднократной чемпионкой Казахстана. Наталья Звягинцева стала чемпионкой мира по паравлаанию в Мексике 2017 года, заняв I место в дистанции 50 метров на спине [11].

Сариев Ануар - слабовидящий спортсмен из Атырау по плаванию. Ануар учился в Атырауском государственном университете на факультете физической культуры. В 2016 году он принял участие в серии гран - при по дзюдо среди слабовидящих спортсменов в Бразилии и Великобритании и стал призером бронзовых медалей [12].

Абдыхалыкова Гульбану - спортсменка по пауэрлифтингу из Талдыкоргана. В 1994 году Гульбану получила травму - перелом грудного позвоночника с защемлением спинного мозга; с тех пор она перестала ходить. С 1998 года она начала заниматься спортом - гонки на колясках, а в 2005 году начала заниматься пауэрлифтингом. В 2008 году завоевала звание мастера спорта. Спортсменка является многократным чемпионом и рекордсменом Казахстана по пауэрлифтингу, призером международного турнира «Фаза Интернешинал» в Дубае (ОАЭ) - две бронзовые и одна серебряная медаль. Гульбану в соревнованиях пауэрлифтеров стала седьмой на Паралимпийских играх в Рио - де - Жанейро [13].

Койшибаева Раушан - спортсменка из Кызылорды, лишилась обеих голеней после травмы, полученной в 1990 - м году. Пауэрлифтингом занимается с 2010 года. Многократная чемпионка и рекордсменка Казахстана. Серебряный призер Паралимпиады в Рио - де - Жанейро 2016 году по пауэрлифтингу в весовой категории до 67 килограммов [14].

Дукарт Вадим - уроженец города Кокшетау, в 2004 году был признан лучшим спортсменом года по пауэрлифтингу, а в 2005 году получил звание мастера спорта. В 2012 году в номинации «Умит» он был признан лучшим спортсменом года в Акмолинской области. Вадим в 2000 году получил травму позвоночника, с 2001 года - инвалид 1 группы. С 2002 года начал заниматься пауэрлифтингом (жим лежа) в спортивном комплексе «Кайсар» города Астана. Первую золотую медаль РК получил в 2003 году. Вадим показал восьмой результат на Паралимпиаде в Рио - де - Жанейро [15].

Калкаев Аманат - слабовидящий спортсмен по легкой атлетике из города Алматы. Аманат стал бронзовым призером на паралимпиаде в ОАЭ (2017). Легкой атлетикой занимается с 2009 года. Спортсмен - чемпион Казахстана 2010 года, 2012 года, 2014 годов в беге на 100 и 200 метров и в прыжках в длину. Победитель казахстанской Спартакиады среди инвалидов 2013 года в беге на 100 и 200 метров и прыжках в длину [16].

Медведев Александр - спортсмен по стрельбе из лука из города Павлодар. Получил травму на железной дороге в 1996 году, в результате - ампутация правой голени. Александр является членом сборной РК по стрельбе из лука среди паралимпийцев, чемпионом Казахстана по легкой атлетике, метанию копья, ядра и диска. Спортсмен - участник Чемпионата мира в Германии 2015 г. и обладатель Кубка Мира в Чехии в июне 2016 года; победитель Международных турниров, проводимых в Шымкенте и Талдыкоргане. Он занял 26 место в предварительном раунде на Паралимпиаде в Рио - де - Жанейро [17].

Жалгас Тайкенов - спортсмен из Шымкента по параканое. В возрасте пяти лет попал в ДТП, в результате которого ему ампутировали левую голень. Стал первым казахстанцем, завоевавшим золотую медаль на Чемпионате Азии по параканое [18].

Турсынай Кабыл - спортсменка из города Костанай по пауэрлифтингу. В весовой категории до 41 кг заняла первое место по парапауэрлифтингу на Азиатских играх в городе Дубай (ОАЭ). Кабыл была флагоносцем на открытии Азиатских игр. Сегодня в свои 17 лет при росте 120 см она - мастер спорта международного класса, чемпионка Азии, трехкратная чемпионка Казахстана. Лучшим ее достижением стала победа на VI Международном Турнире «Дети Азии» (г.Якутск, Россия) в 2016 году. Кроме этого, Турсынай является рекордсменкой РК по классическому пауэрлифтингу в упражнении «приседание». Мастер спорта международного класса по пауэрлифтингу [19].

Ислам Салимов - спортсмен из Кызылорды, является инвалидом по зрению второй группы. Мастер спорта международного класса по легкой атлетике. В 2006 году на чемпионате мира среди слабовидящих, прошедшем в голландском городе Ассен, Ислам в беге на 800 метров занял девятое место. В 2006 году на Азиатских Паралимпийских играх, прошедших в Куала - Лумпуре (Малайзия), в беге на 1500 метров стал бронзовым призером, в беге на 400 и 800 метров занял четвертое место. На соревнованиях в Дубае стал чемпионом в беге на 400 метров [20].

В 2018 году в Пхенчхане Казахстан был представлен в 2 видах спорта: лыжные гонки и биатлон. Было разыграно 80 комплектов паралимпийских медалей. В программе Игр - соревнования по 6 дисциплинам (горнолыжный спорт, биатлон, лыжные гонки, следж - хоккей, сноуборд, кёрлинг на колясках). В списке были заявлены 6 спортсменов из Казахстана и 1 спортсмен - гид, который сопровождал атлета с нарушением зрения во время лыжной дистанции:

1. Петренко Денис - спортсмен по лыжным гонкам, город Щучинск (НОДА).
2. Колядин Александр - спортсмен по лыжным гонкам, город Костанай (НОДА).
3. Балтабаева Жаныл - спортсмен по лыжным гонкам, город Алматы (НОДА).
4. Усольцев Сергей - спортсмен по лыжным гонкам и биатлону, город Петропавловск (НОДА).

5. Канафин Кайрат - спортсмен по лыжным гонкам и биатлону, город Петропавловск (нарушение зрения).
6. Герлиц Александр - спортсмен по лыжным гонкам и биатлону, город Петропавловск (НОДА).
7. Жданович Антон (гид - спортсмен для Кайрата Канафина).
8. Василий Коломиец (главный тренер сборной) [21].

По итогам зимней паралимпиады в Пхенчхане Александр Колядин завоевал золотую медаль в лыжных гонках в спринте классическим стилем среди спортсменов, соревнующихся стоя. Это «золото» стало первым в истории казахстанского паралимпийского спорта на зимних Паралимпийских играх. Благодаря этой победе Казахстан занял в общекомандном медальном зачёте игр 20 место [22].

Общее количество медалей казахстанских паралимпийских чемпионов по Казахстану, Европе, Азии и миру:

- Параплавание - 11 золотых, 4 серебряных, 4 бронзовых медалей.
- Дзюдо - 1 бронзовая медаль.
- Пауэрлифтинг - 6 золотых, 2 серебряных, 3 бронзовых.
- Лёгкая атлетика - 1 бронзовая.
- Параканоэ - 1 золотая.
- Таэквандо - 3 золотых.
- Лыжные гонки - 1 золотая [23].

В последние годы произошли серьезные изменения в отношении общества к лицам с ограниченными возможностями в Казахстане, и в связи с этим спорт данной категории граждан в нашей стране выходит на новый уровень развития. Заметно выросло число спортивно массовых мероприятий, появляется больше возможностей участвовать в различных соревнованиях, а набор спортивных дисциплин с каждым годом отличается все большим разнообразием. Спортсмены с ограниченными возможностями Казахстана преодолевают новые рубежи и, добывая победы во многих видах спорта, гордо прославляют на высоких паралимпийских пьедесталах имя нашего государства.

#### *Список использованной литературы:*

1. Закон РК от 20 февраля 2015 года № 288 - V ЗРК «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
2. Закон Республики Казахстан от 3 июля 2014 г. №228 - V (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2018г) «О физической культуре и спорте»
3. Паралимпийские Игры. История. Медали. Статистика - <http://www.rezeptsport.ru/paralympic/>
4. Паралимпийские игры - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Паралимпийские Игры. История. Медали. Статистика - <http://www.rezeptsport.ru/paralympic/>
6. Казахстан на Паралимпийских играх - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. Спортсмены Казахстана - <https://www.paralympic.org/>
8. Биография Зульфия Габидуллина - <http://100esim.el.kz/ru/>
9. Столичный пловец Ануар Ахметов отправился на Паралимпийские игры в Рио - <http://24.kz/ru/news/sport/item/137110>
10. Люди с неограниченными возможностями. Казахстан на паралимпиаде - <http://weproject.kz/articles/detail/>
11. Наталья Звягинцева выиграла золото чемпионата мира - <https://prosports.kz/news/255634>
12. Казахский дзюдоист Ануар Сариев нацеливается на золото паралимпиады - <http://www.kazpravda.kz/news/sport/>
13. Каждый участник чемпион. В Алматы прошел открытый чемпионат Азии по парапауэрлифтингу среди паралимпийцев - <https://vlast.kz/samrukazyna/12297>
14. Упорство и сила духа Раушан Койшибаевой. Раушан Койшибаева призер паралимпиады - <https://rus.azattyq.org/a/>
15. К олимпиаде в Рио готовится акмолинский паралимпиец Вадим Дукарт - <https://bnews.kz/ru/news/sport/>
16. Национальная сборная. Информация о спортсменах - <http://www.paralympic.kz/index.php/ru/sport/>
17. Паралимпиец Александр Медведев: «Было бы круто стать олимпийским чемпионом» - <http://www.kazpravda.kz/news/sport/>
18. Жалгас Тайкенов первый в Казахстане гребец паралимпиец - <http://reactor.inform.kz/>
19. Турсынай Кабыл заняла первое место по пауэрлифтингу в Дубае - <http://www.paralympic.kz/index.php/ru/press-tsent/novosti/307->
20. Золото и серебро завоевали казахстанские паралимпийцы в Китае - <https://www.zakon.kz/4789298-zl>
21. Утвержден список спортсменов паралимпийской сборной, которые представят нашу страну на спортивной арене южнокорейского Пхенчхана на зимних паралимпийских играх - <http://www.paralympic.kz/index.php/ru/press-tsent/novosti/316->



22. Казахстан на зимних Паралимпийских играх 2018 - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

23. Казахстан на Паралимпийских играх - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

24. Мовкебаева З.А. Проблемное поле специальной педагогики и психологии // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика». - Алматы, 2015. - № 1(40). - С.11-15.

**УДК: 376.-056.26**

**МРНТИ: 14.29.00**

*Аңдатпа*

*Тайжан А.А.<sup>1</sup> . Досан Г.А.<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор

[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)

<sup>2</sup> 6М010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

[gulainadossan@mail.ru](mailto:gulainadossan@mail.ru)

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

## **ДЕФЕКТОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫНЫҢ 1-ШІ КУРС СТУДЕНТТЕР ТАРАПЫНАН МЕДИЦИНАЛЫҚ-БИОЛОГИЯЛЫҚ МОДУЛІН МЕНҒЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ БАҒЫТТАРЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада дефектология мамандығының 1 курс студенттер тарапынан медициналық-биологиялық модуль менгеру ерекшеліктерін зерттеу бағыттары қарастырылады. Мемлекеттік жоғары кәсіби білім беру стандарттарына сәйкес оқу жоспарларында медициналық-биологиялық блокта және арнайы пәндік дайындықтарда «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері ІІ (Невропатология негіздері)» «Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері І (Есту, көру, сөйлеу мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)» сияқты жаңа пәндер белгіленген.

Заманауи білім беру процесін дамыту үшін тұтас көпденгейлі формация ретінде модельдеу қолданылады. Модельдеудің ерекше қасиеті болып курстың тақырыбын, тарауын зерттеуде нәтиже алу үшін білім беру процесін басқару мүмкіндігі көрсетіледі. Сонымен қатар заманауи үрдісі құрылымының моделі және заманауи әдістемелік оқыту жүйесінің негізгі ережелері қарастырылған.

Эксперименталды тапсырмалардың мазмұнын талдауда қолдағы бағдарламаларды, мамандық бойынша білім беру мемлекеттік стандарттарын, сонымен қатар, айтарлықтай кең таралған төменде көрсетілген оқу әдістемелері қолданылды.

Эксперименттік жұмыстың тиімділігі нәтижелері мен бағасын анықтау үшін келесі критерийлер пайдаланылды:

- студенттердің әр түрлі: ақпараттық, кәсіби, қызметтік деңгейлерде кәсіби білімді меңгеруі;
- кәсіби ақпараттың мәні мен мазмұнын түсіну;
- мүмкінді педагогикалық жұмыста қолдану;
- кәсіби білімдер мен қабілеттерге қатынасын сипаттайтын салдарлар.

Эксперименттік жұмыс қарапайым педагогика процесі жағдайларында, аз бөлігі (іздену эксперименті, кәсіби жұмысты модельдеу) оқу жағдайларында жүргізілді.

**Кілт сөздер:** невропатология, физиология, медициналық цикл, модельдеу

*Тайжан А.А.<sup>1</sup> . Досан Г.А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Научный руководитель, доктор.мед.наук, профессор

[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 6М010500 – Дефектология

[gulainadossan@mail.ru](mailto:gulainadossan@mail.ru)

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## **НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО МОДУЛЯ УЧАЩИМИСЯ 1-ГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГИЯ**

*Аннотация*

В статье рассматриваются направления изучения особенностей освоения медико-биологического модуля учащимися 1-го курса специальности дефектология. 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)».

Моделирование используется в целом в многоуровневой форме для развития современного образовательного процесса. Исключительной особенностью моделирования является способность управлять учебным процессом, чтобы получить результаты в изучении темы и главы курса. В то же время предоставляется модель современной структуры тенденций и основные правила современной методической подготовки. При анализе содержания экспериментальных задач были использованы существующие программы, государственные образовательные стандарты по специальности, а также следующие распространенные методы обучения. Для определения эффективности экспериментальной работы и оценки использовался следующий критерий:

- изучение профессионального образования на различных: информационных, профессиональных, должностных уровнях.
- понимание сущности и содержания профессиональной информации
- использовать в возможной педагогической работе
- последствия, которые характеризуют взаимосвязь между профессиональными знаниями и способностями.

Экспериментальная работа проводилась в условиях простой педагогики, небольшой части (исследовательский эксперимент, моделирование профессиональной деятельности) в образовательных условиях.

**Ключевые слова:** невропатология, физиология, медицинский цикл

*Aisulu Tayzhan<sup>1</sup>, Gulaina Dosan<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor*  
[sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)

*<sup>2</sup> a 2<sup>nd</sup> year master student, major in 6M010500 – Defectology*  
[gulainadossan@mail.ru](mailto:gulainadossan@mail.ru)

*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty,  
Kazakhstan*

## **DIRECTIONS OF STUDYING THE FEATURES OF MASTERING THE MEDICAL-BIOLOGICAL MODULE BY STUDENTS OF THE FIRST YEAR OF SPECIALTY DEFECTOLOGY**

### **Abstract**

The article examines the directions of studying the peculiarities of mastering the medical-biological module by students of the first year of the specialty defectology. 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)."

Modeling is used as a whole in a multi-level form for the development of modern educational processes. An exceptional feature of modeling is the ability to manage the learning process in order to obtain results in the study of the topic and the chapter of the course. At the same time, a model of the modern structure of trends and the basic rules of modern methodological training are provided. When analyzing the content of the experimental tasks, existing programs, state educational standards in the specialty, as well as the following common teaching methods were used. To determine the effectiveness of experimental work and evaluation, the following criterion was used:

- study of professional education at various: information, professional, official levels.
- understanding of the essence and content of professional information
- to use in possible pedagogical work
- the consequences that characterize the relationship between professional knowledge and abilities.

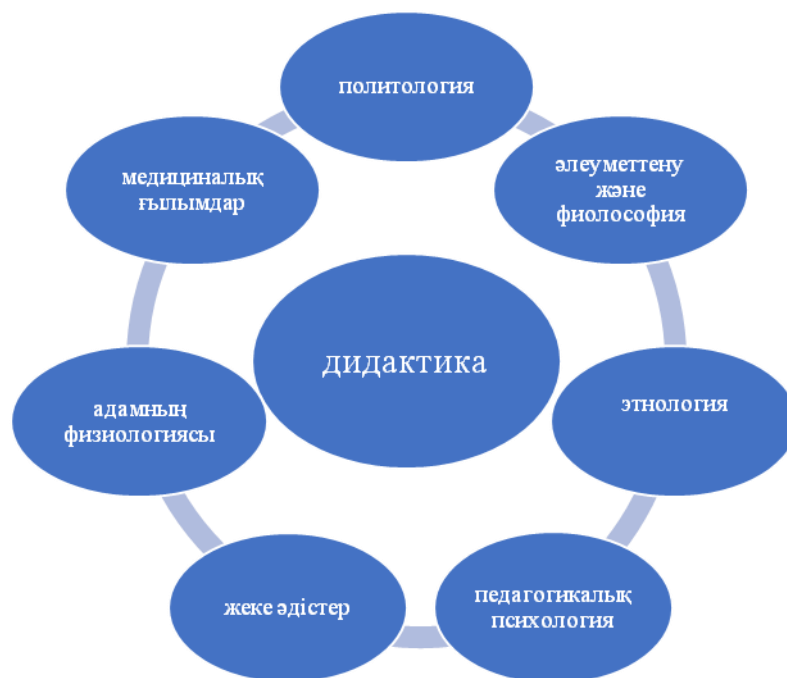
Experimental work was carried out in conditions of simple pedagogy, a small part (research experiment, modeling of professional activity) in educational conditions

**Key words:** neuropathology, physiology, medical cycle

Білім беру процесі қоғамның дамуының әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайларымен, өмір талаптарымен және адамдардың жұмысымен, заманауи ғылыми-техникалық прогрестің жетістіктерімен, оқытылатын тұлға сапасына қойылатын талаптарымен детерминацияланады.

Дидактика - оқу тапсырмаларын және мазмұнын қарайтын, білімді, қабілеттерді, дағдыларды игеру процесін сипаттайтын, білім беруді ұйымдастырудың принциптерін, әдістерін және формаларын білдіретін педагогиканың негізгі бөлігі, дидактика ғылыми білімнің әр түрлі

салаларымен тығыз байланысты, ол 1-ші суретте көрсетілген.



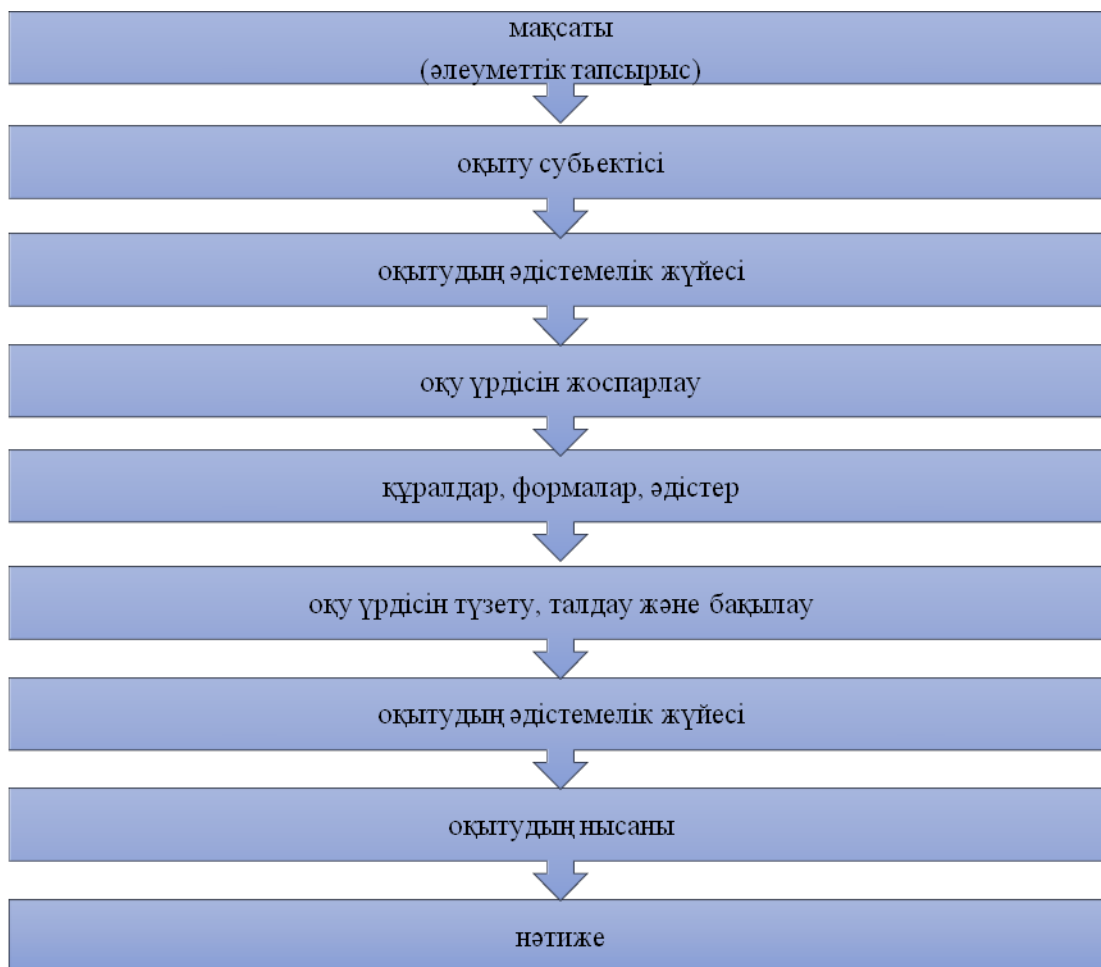
Сурет 1. Білім беру үрдісінің тұтастығына пәнаралық ықпал ету (Айсмонтас Б.Б., 2001)

Заманауи білім беру процесін дамыту үшін айтарлықтай қызығушылықты оның құрылымын, тұтас көпдеңгейлі формация ретінде модельдеу тудырады. Модельдеудің ерекше қасиеті бүкіл курстың тақырыбын, тарауын зерттеуде нәтиже алу үшін білім беру процесін басқару мүмкіндігінде (Сластенин В.А., 2002). Педагогикалық процестің құрылымын модельдеу әр түрлі пәндерді зерттеудің әр түрлі сатыларында, сонымен қатар, оқытумен шығармашылықты дамыту және өз бетінше жұмыс істеу қабілетін дамыту арасындағы байланысын оқу-тану жұмыстарын, оны ұйымдастыруды сараптауға мүмкіндік береді, оқу процесінің білімді бақылау және жалпылау сияқты компоненттерін зерттеуге мүмкіндік береді. Модельдеу өз қасиеті бойынша нақты санды тәсіл бола тұра, болжау мүмкіндіктеріне ие бола тұра әр түрлі жағдайларды модельді эксперименттеу негізінде сараптауға мүмкіндік береді. (Кузовлев В.П., 1999). Бұл тәсілді сипаттайтын айтарлықтай маңызды аспектілер:

- гносеологиялық, модель тану процесінің аралық объекті ретінде ұсынылады, бұл дидактикалық құбылыстың сандық және сапалық жақтарының арасындағы байланысты анықтауға мүмкіндік береді;
- психологиялық, жұмыстың әр түрін сипаттауға және білімді игерудің психологиялық-педагогикалық заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік береді;
- практикалық, бұл аспектіде оқу процесін ұйымдастыру және басқару формаларын имитациялай оңтайлы нұсқаларды анықтауға болады, сонымен қатар, практикалық жұмыстарға болашақ мамандарды даярлауды қамтамасыз етуге болады.

Қазіргі уақытта психологиялық-педагогикалық зерттеулерде (Берсенадзе Б.В., Соколова А.В., 1999) модельдеудің келесі әдістері қолданылады:

- модельдік-статистикалық;
- модельдік-құрылымдық;
- аналитикалық.



**Сурет 2. Заманауи оқу үрдісі құрылымының моделі (Крысько В.Г 2001).**

Білім берудің әдістемелік жүйесі - бұл реттелген өзара байланысқан студенттердің оқуының тиімділігін арттыруға бағытталған оқу процестерінің бақылауды, сараптауды, түзетуді жоспарлау және жүргізу әдістерінің, формаларының және құралдарының жинағы. Заманауи әдістемелік оқыту жүйесінің негізгі ережелері:

- оқыту процесінің ғылыми негізделген жоспарлауы;
- студенттерді даярлаудың теориялық және тәжірибелік дайындығының бірлігі мен өзара байланысы;

- оқу материалын оқыту қарқынына деген талаптардың жоғарылатылған деңгейі;

- оқудың максималды белсенділігі;

- студенттер жұмысының жеке және топтық формаларының үйлесуі;

- әр түрлі пәндерді зерттеудің интерактивті тәсілі. Диссертациялық зерттеудің бірінші, екінші бөлімінде көрсетілген сараптаманың көрсетуі бойынша, жоғарғы оқу орындарындағы дефектология факультеттерінде медициналық-биологиялық модуль пәндерін оқыту тәсілі арнайы білім беру жүйесінің педагогына және оның 2000 жылғы жоғары кәсіби білім стандарттарына сәйкес біліктілігі сипатына қойылатын заманауи талаптарына толыққанды сәйкес келе алмайды. Осыған сәйкес зерттеудің педагогикалық құраушысы жоғары білімнің бірқатар дидактикалық келесі сұрақтарын шешуге бағытталды:

- зерттеудің теориялық ережелерін жоғары білім педагогикасының базалық әдістемелік негізінде әзірлеу;

- түлектің кәсіби дайындығының мазмұндық және қызметтік байланысының мәнін анықтау;

- педагогикалық эксперимент барысында диссертациялық зерттеудің негізгі теориялық жағдайларының тиімділігін тексеру жүргізу қажеттілігі пайда болды.

Медициналық-биологиялық модуль пәндерінің негізгі ұғымдарын меңгеру ерекшеліктерін эксперименталды зерттеу Абай атындағы ҚазҰПУ-ті, арнайы білім беру кафедрасы 1, 2 курс

студенттерінің қатысуымен жүргізілді. Зерттеуде келесі түрде бөлінген барлығы 116 адам қатысты:

1 курс 2017/2018 оқу жылы - 67 студент, 2 курс 2017/2018 оқу жылы - 49 студент қатысты. Бірінші сатысының тапсырмасы медициналық-биологиялық модуль 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 "Оқушылардың физиологиялық дамуы" және "Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту 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 модуль пәндерін даярлауда базалық болатын " Мүмкіндігі шектеулі балалардың клиникалық даму ерекшеліктері" және "Невропатология" курстарын меңгеруде қажетті негізгі ұғымдардың қалыптасуымен шартталды. Тестілеу жоғарыда көрсетілген пәндерді оқу қортындылары бойынша қысқы емтихан мерзімінде өтті. Эксперименттердің екінші топтамасының тесттік тапсырмалар мазмұны берілді. Әр топтаманың әдістемесін негіздемесі және тапсырмалар мазмұны 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 (2017/2018). Эксперименталды зерттеуді екінші кезеңін жүргізуде де тапсырмалардың екі топтамасы қолданылды. Тапсырмалардың бірінші топтамасы өзгеріссіз ұсынылды. Алынған нәтижелер негізінде бірінші сатыда анықталған оқыту кемшіліктері ескеріліп құрылған қалыптастырушы эксперимент жүргізілді. Екінші сатының тапсырмаларының екінші топтамасы "Мүмкіндігі шектеулі балалардың клиникалық даму ерекшеліктері" және "Невропатология" курстарын оқуда қалыптасатын студенттердің негізгі ұғымдарды игеруін бағалауға, яғни, қалыптастырушы эксперименттің тиімділігін бағалауға бағытталған. Осылайша, екінші тапсырмалар топтамасы бақылау эксперименті ретінде қарастырыла алды. Эксперимент үшін оқу курстарын таңдау себебі дәл оларда "арнайы психология", "арнайы педагогика" пәндерін және арнайы білім әдістерін оқуға қажетті негізгі ұғымдар қалаптасады. Зерттеудің бұл сатысында тапсырмалардың екінші топтамасына кейбір өзгерістер енгізілді, яғни әдістеменің модификациясы жүргізілді. Өзгеріс зерттеудің бірінші сатысында алынған нәтижелер ескеріле жүргізілді. Екінші кезеңінің екінші топтамасының модификацияланған әдістемесі берілген. 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 болды. Тесттік материал оқылған материалдың деңгейін анықтап қана қоймай, сонымен қатар, кәсіби даярлау пәндерімен ассоциациялық өзара қарым-қатынасты қалыптастырады. Эксперименталды тапсырмалардың мазмұнын талдауда қолдағы бағдарламалар, мамандық бойынша білім беру мемлекеттік стандарттары, сонымен қатар, айтарлықтай кең таралған төменде көрсетілген оқу әдістемелері қолданылды.

Эксперименттік жұмыстың тиімділігі нәтижелері мен бағасын анықтау үшін келесі критерийлер пайдаланылды:

- *студенттердің әр түрлі: ақпараттық, кәсіби, қызметтік деңгейлерде кәсіби білімді меңгеруі;*
- *кәсіби ақпараттың мәні мен мазмұнын түсіну;*
- *мүмкінді педагогикалық жұмыста қолдану;*
- *кәсіби білімдер мен қабілеттерге қатынасын сипаттайтын салдарлар.*

Тесттерге медициналық-биологиялық құраушыларынан басқа негізгі жалпы кәсіби ұғымдар мен категориялар, дефектология мамандығы түлегінің біліктілігі сипатымен байланысты педагогикалық мүмкін жағдайлар және арнайы ұғымдар енгізілді. 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 модуль деңгейінде кәсіби білімнің кешенді моделін, жалпы пәндік және кәсіби пәндер блогының интегративті мазмұнын көрсетуге

ұмтылды. Сонымен, біз тесттік материалдар мазмұнында медицина-биологиялық пәндер курсының 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 эфирлеуде 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 (1989ж) ұсынған  $K = \Pi / O$  формуласымен есептеліп шығарылды. Бұнда:

K - меңгеру коэффициенті;

Π - дұрыс орындалған операциялар (тапсырмалар)

O - операциялардың жалпы саны.

Екіншіден, төрт пәннің ("Оқушылардың физиологиялық дамуы", " Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы) ", " Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропотология)") 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 модуль 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 модулі бойынша олигофренопедагогика бөлімінің дефектология факультеттерінің студенттерінің білімдерді меңгеру нәтижелерінің сараптама-математикалық статистика әдістерін қолданумен жүргізілді.

Тесттік тапсырмалардың мазмұны бірнеше топтар бойынша біріктірілді:

- "Оқушылардың физиологиялық дамуы", "Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)" курстарының ақпараттық модульдарында көрсетілген негізгі ұғымдар;

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

- "Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропотология)" курсына қалыптасатын негізгі ұғымдар;

Сапалы сараптауды жүзеге асыру үшін эксперименттің бірінші топтамасының тапсырмалары I-ші кестеде көрсетілген бірнеше ақпараттық модульдарға біріктірілді.

1

кесте

**«Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)», «Оқушылардың физиологиялық дамуы» курстарының негізгі ақпараттық блоктары**

«Медицина білімдерінің негіздері», «Балалар мен жасөспірімдердің анатомиясы, физиологиясы мен гигиенасы»

Отандық ғалымдардың еңбектеріндегі теориялық қалыптар (физиолог, нейрофизиолог, нейропсихолог)	Пәннің интегративті курстарында қалыпты және даму бұзылысы бар үрдістерді зерттеудің жүйелілік ықпал етуі
Жүйке жүйесі іс-әрекетінің қағидалары	Ми қызметінің интегративті деңгейі туралы түсініктер
Жасерекшелік кезеңінің негізгі түсініктері	Жүйке іс-әрекетінің психофизиологиялық негіздері
Даму үрдісінің заңдылықтары	Пәннің арнайы курстарының неврологиялық негіздері
Жоғарғы жүйке әрекеті туралы ілімнің негізгі қалыптары	Даму үрдісіне тұқымқуалаушылықтың ықпалы
Адамның биологиялық ұйымдастырылуы мен жыныстық детерминизм. Биологиялық құрылымдардың сенімділігі	Даму бұзылысының патогенезінің механизмін талдау

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

1 - кесте. "Оқушылардың физиологиялық дамуы" курстарының негізгі ақпараттық блоктары.

Осы ақпараттық блоктардың мазмұнын сараптау негізінде ұсынылған ақпараттық блоктардың материалдарын меңгеруге негізделетін "Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)", "Оқушылардың физиологиялық дамуы" курстарының негізгі ұғымдары анықталды.

2. кесте

**"Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері I (Сөйлеу, көру, есту мүшелерінің анатомиясы, физиологиясы және патологиясы)", "Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері II (Невропатология)" курстарының негізгі ұғымдары.**

<b>"Балалар мен жасөспірімдердің нейрофизиологиясы мен жоғарғы жүйке әрекеті"</b>	<b>"Невропатология"</b>
Онтогенездегі жүйке жүйесі құрылымының морфофункционалды ұйымдастырылуы	Жүйке жүйесінің құрылымдық-морфологиялық ұйымдастырылуының дисонтогенезі
Жүйке жүйесі іс-әрекетінің нейрофизиологиялық механизмдері	Бас миының реттеуші механизмдерінің бұзылысы
Балалар мен жасөспірімдер іс-әрекетінің нейрофизиологиялық механизмдері	Бас миының өткізуші жүйесінің патогенезі
Биологиялық функцияларды реттеудің орталық механизмі	Жүйке жүйесінің гомеостаз үрдістерінің бұзылысы
Жоғарғы психикалық функциялардың реттеудің орталық механизмі	Неврологиялық бұзылыстардағы психикалық ерекшеліктері
Ми әрекетін ұйымдастыру үрдісіндегі системогенез теориясы	Кешенді тексерудегі неврологиялық көрсеткіштер
Оқу іс-әрекеті үрдісіндегі мидың интегративті іс-әрекеті	Даму бұзылысының неврологиялық шарттары
Мидың биоритмологиялық жүйесі	Орталық жүйке жүйесінің морфофункционалды өзгерістерінің патогенезі
Неврологиялық бұзылыстардағы нейрофизиологиялық көрсеткіштер	Неврологиялық бұзылыстардың тұқымқуалаушылық негіздері
Тұқымқуалаушылықтың нейрофизиологиялық механизмдері	Жүйке жүйесінің компенсаторлық механизмдері

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 модуль пәндерін ("Арнайы білім берудің био-клиникалық негіздері III (Генетика негіздері. Балалар психикасының бұзылуы)", "Мүмкіндігі шектеулі балалардың клиникалық даму 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 "Оқушылардың физиологиялық дамуы" курстарының негізгі ұғымдарын меңгеруін экспериментті зерттеу нәтижелерінің сараптамасы емтихан ведомостытары бойынша орта ұпайы және кәсіби білімдерді меңгеру коэффициентін есептеп салыстырылды.

Зерттеудің бірінші сатысының сараптамасы тәжірибелік-эксперименттік жүзеге асуын қамтамасыз еткен қалыптастырушы эксперимент мазмұнын әзірлеуге мүмкіндік берді. Эксперименттік оқытудың негізіне оқу пәндерінің өзінділігін сақтап әр түрлі ғылымдар үшін жалпы заңдылықтарын және әдістерін орнату және оқу процесін болжайтын медициналық-биологиялық модульдың пәндерін оқытудың интегративтік тәсілі салынды. 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 курсы оқуды бөліп алып жүйелендіру.

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

3. Арнайы педагогикасы және арнайы психология 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 негізінқалаушы тақырыптарды меңгеруге қажетті оқу сағаттарының көлемін үлкейту. Бірақ, курстардың тәжірибелік бағытын іске асырушы зертханалық практикумға белгілі сағаттар санын бөліп алу.

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

Қалыптастырушы эксперимент 2017/2018 оқу жылдарында Абай атындағы ҚазҰПУ-ті , арнайы білім беру кафедрасы базасында жүзеге асты. Оның алдында 2017 жылы жүргізілген эксперименттің бірінші топтамасында алынған мәліметтер тексеру нәтижелерімен бірдей дефектология мамандығының 1-ші курс студенттерін студенттерін тесттік тексеру болды.

**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 байланыс заңдылықтарын;

- болашақ арнайы 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 модуль) екінші білім блогына (психологиялық-педагогикалық, пәндік даярлау) көшіру қабілеті негізінде пәнаралық қатынасты жалпылаудың қалыптасқандығы болу керек.

Пәнаралық байланыстардың мәні оқудың сапасын көтеруде күмән келтірмейді, пәнаралық байланыстар рөлі туралы тұтас бір қатар зерттеулерді дәлелдейді:

- білім беру мазмұнын қалыптастыруда (Архангельский СИ., 1991; Бочарова Е.П., 1996; Высоцкая СИ., 1993; Зверев И.Д., 1987; Кузовлев В.П., 1999; Максимова В.Н., 1981; Усова А.В. және т.б.);

- білімдерді жалпылау және жүйелендіру (Белозерцев Е.П., 1994, 1996; Иванова И.Е., 1999; Левина Н.Н., 1991; Медведев В.Е., 2000 және т.б.).

Пәнаралық байланыстар мәселелері кәсіби жоғарғы білімдерде қарастырылмады, соңғы екі он жылдықтарда ғана бір қатар жоғары оқу орындарындағы пәндердің пәнаралық байланыстарының зерттеулері іске асып, олардың кәсіби даярлығының сапасын көтерудегі рөлі анықталды. Соңғы екі онжылдықта ғана бір қатар жоғарғы оқу орындары пәндерінің пәнаралық байланысының зерттеулері жүзеге асырылып, олардың кәсіби даярлық сапасын көтерудегі рөлі анықталды. (Васильковская В.В., Горбачева Н.И., Еремкин А.И., Кантерс З.А., Кириллов В.К., Кожевникова И.А., Крухоткина В.К., Орлова Е.Н.) [ПО]. Алайда, білім, қабілет және дағды жүйесі пәнаралық қарым-қатынаста жеткіліксіз әзірленген, себебі, пәндердің интегративті курстарын зерттеуге жаңа тәсілдерді ескермейді және жалпыпәндік пен арнайы кәсіби модульдің байланысында клиникалық пәндер курстарының мұрагерлігіне негізгі талаптардың бірін көреді. Бірақ, арнайы білім беру педагогын даярлау жүйесінде пәнаралық тәсілді теориялық-әдістемелік негіздеу туралы сұрақ бірінші рет қойылуда. Зерттеудегі мәселе жағдайын зерттеу арасында пайда болған келіспеушіліктер әдістемелік, дидактикалық және құрулық сипаттағы кері пікірлер кешенін көрсетеді:

- пәндік білім беру жүйесімен, мұрагерлік пәндерді оқытудың әртүрлілігімен, оқыту процесіне тұтас тәсіл қажеттілігімен;

- тұлға мен қоғам өмірінде және оның педагогикалық білім алуда көріну деңгейінде табиғи-ғылыми, медициналық-биологиялық білімдердің артқан рөлімен;

- арнайы педагогикасының клиникалық пәндері мен арнайы психология арасында, жеке әдістемелермен дидактикалық және әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлеу деңгейі арасында пәнаралық байланыс орнату қажеттілігімен;

- пәнаралық байланыстарды орнатудың объективті күрделілігімен және пәнаралық негізде медициналық, арнайы психологиялық және арнайы педагогикалық пәндерді құру қажеттілігімен.

Зерттеу барысында оқу материалдарының пәнаралық байланыс негізінде келесі әдістемелік тәсілдер мен жалпылау құралдары анықталды:

- әр түрлі пәндерден өткізу уақыты және оқу материалын мазмұндау логикасы жағынан бөлек оқу бағдарламаларының өзара келісімі;

- пәнаралық мазмұнды тәжірибелік тапсырмасын орындау;

- әр түрлі пәндердің оқу әдістемелерін қолданып материалды зерттеу;

- өзара байланысқан пәндердің пәнаралық ұғымдары тізімін құру;

- түлектің болашақ мамандығын ескеріп, пәнаралық байланыстың мазмұнын таңдау;

Пәнаралық қабілеттің қалыптасу процесі зерттеу барысында қалыптасқан білімнің бір пәннен екінші пәнге ауысуы басталған жерде аяқталады.

Білім пәнаралық сипатқа білімнің пәнаралық жүйесі қалыптасып, зерттеле бастағанда ғана ие бола бастайды. (Медведев В.Е. 2000)

Оқу процесінде пәнаралық байланыстарды мақсатты түрде қолдану маманды кәсіби даярлауда бір қатар өзекті мәселелерді шешуге себепші болатыны анықталды.

### **Әдебиеттер тізімі:**

1.Абдулина О.А.Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.-2-изд.,перерабидоп.-М.: просвещение,1991. -141с. .

2.Агеева Е.Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педагогических вузов:Авторефератдисс... канд.пед.наук.-М.,1996-1 бс.

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 616.98:578.828

МРНТИ : 14.29.00

Байдосова Д.К.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> п. э.магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты.  
dkdina@mail.ru

## **МЕДИЦИНАЛЫҚ ГЕНЕТИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКАЛАУ НӘТИЖЕСІНДЕ ТҰҚЫМ ҚУАЛАУ ПАТОЛОГИЯСЫ ДАМУЫ МЕН ТУУ МҮМКІНДІГІН АЗАЙТУДАҒЫ ПРЕВЕНТИВТІ ЖОЛДАРДЫ ТАЛДАУ**

Аңдатпа

Мақалада қазіргі таңда медициналық генетикалық диагностикалаудың заманауи әдістері жәйінде , оның теориялық пен тәжірибедегі орны, алдыдағы азда болса нәтижеге қол жеткізерлік жоспары туралы айтылады. Ауру немесе ауытқушылығы бар ұрпақтың дүниеге келуі отбасы мен ата-ана үшін үлкен қайғы-қасірет. Сондықтан отбасын құратын, әсіресе, тегінде тұқым қуалайтын аурулары бар адамдар медициналық-генетикалық кеңес алғаны жөн. Медициналық генетикалық диагностикалау нәтижесінде болашақ аналардың балаларының патологиялық дамуы мен туу міндігін алдын ала ескертеді. Диеталық, симптоматикалық, орын басу, коррекциялаушы гормонды немесе хирургиялық емдер қолданылады. Осыған байланысты ерте диагностикалау мен алдын алудың нәтижелілігі жалпы тәжірибелік дәрігердің ауру немесе ауру болуы мүмкін адамдарды дер кезінде анықтап және медико-генетикалық профильді мекемелерге жолдауына байланысты.

Осындай профилактика жоғарыда атап кеткен ақаулардың пайда болу жиілігін бірталай төмендетуге мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** медициналық,генетикалық,диагностикалау, бала, ана, тұқымқуалау, патология, алдын алу.

Байдосова Д.К.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Магистр, ст.преподаватель Института педагогики и психологии КазНПУ имени Абая dkdina@mail.ru  
Аннотация

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕДИЦИНСКОГО, ДИАГНОСТИЧЕСКОГО И ГЕНЕТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У БУДУЩИХ МАМ И ИХ ДЕТЕЙ.**

В статье рассматриваются современные медицинские, генетические и диагностические методы, их теоретическая и практическая значимость. Известно, что для родителей является большой бедой появление их потомства с различными отклонениями и болезнями. Поэтому, семьям с отягощенной наследственностью необходимо проходить генетико- медицинское обследование. Результаты медицинского, диагностического и генетического обследования позволят заранее предупредить различные отклонения у будущих мам и их детей.

Применяется диетическая, симптоматическая и заместительная терапия, корригирующие гормоны или хирургические вмешательства.

В связи с этим можно надеяться, что ранняя диагностика и профилактика, практические навыки врача позволят провести профилактику различных заболеваний и направить пациентов к специалистам соответствующего профиля.

**Ключевые слова:** медицинская, диагностика, генетическая диагностика, ребенок, мать, наследственность, патология, профилактика.

*Baydosova D.K. <sup>1</sup>*

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

## **THE RESULTS OF MEDICAL, DIAGNOSTIC AND GENETIC EXAMINATIONS WILL ALLOW TO PREVENT VARIOUS ABNORMALITIES IN EXPECTANT MOTHERS AND THEIR CHILDREN.**

### *Abstract*

The article considers modern medical, genetic and diagnostic methods, their theoretical and practical significance. It is known that for parents is a great trouble - the appearance of their offspring with various deviations and diseases. Therefore, families with a burdened heredity need to undergo genetic and medical tests. The results of medical, diagnostic and genetic tests will allow to prevent various abnormalities in expectant mothers and their children. Dietary, symptomatic and replacement therapy, corrective harmonies or surgery are used. In this regard, early diagnosis and prevention, practical skills of the doctor will allow to carry out prevention of various diseases and send patients to the appropriate profile.

**Key words:** medical, genetic, diagnostics, child, mother, heredity, pathology, prevention.

Тұқым қуалайтын ауруларды алдын алудың келесі түрлерін ажыратады: медико-генетикалық кеңес, пренатальды диагностикалау, гетерозиготтарды диагностикалау, клиникаға дейінгі диагностика, диспансеризация, тағамдарды, суды, ауаны дәрі-дәрмектерді гигиеналық регламентациялау және мутагендік және тератогендік әсерге тексеру, және медико-генетикалық білімді насихаттау.

2.1. Медико-генетикалық кеңес (МГК) - медициналық көмектің арнайы түрі - тұқым қуалайтын ауруларды алдын алудағы ең кеңінен таралған әдісі. Медико-генетикалық кеңес - тұқым қуалайтын немесе тұқым қуалауы мүмкін аурумен ауратын адамға және оның тума-туысқандарына сол аурудың салдары, ол аурудың дамуы және тұқым қуалау мүмкіндігі, оны емдеу және алдын алу әдістері туралы мәліметгер берілетін процесс.

Қауіпті топқа (яғни медико-генетикалық кеңесті қажет ететіндерге) келесі адамдар жатады:

- қандас некедегілер;
- тұқым қуалайтын немесе тұқым қуалайтын ауру болуы мүмкін аурумен ауыратын туысқандары бар;
- екінші реттік жыныстық белгілері жетілмеген бірінші реттік бедеулігі бар;
- үйреншікті түсік тастайтын (қайталамалы түсік, өлі туу) немесе жүктіліктің жағымсыз дамуы жүретін (түсікке қауіп, көпсулық, ұрықтың жеткілікті дамымауы және т.б.) әйелдер;
- сыртқы ортаның қолайсыз факторларының әсеріне (сәулелену, кейбір дәрі-дәрмектерді қолдану, кәсіби зияндар, зілді инфекциялар) ұшырағандар, әсіресе жүктіліктің бастапқы мерзіміндегі әйелдер;
- 35 жастан асқан әйелдер мен 40 жастан асқан ер адамдар;
- скрининг әдістер арқылы анықталған рецессивті аурулардың гетерозиготалы тасымалдаушылары;
- дене және ой-санасының жетіспеушілігі, неврологиялық бұзылыстары, ішкі мүшелері мен көзінің ақаулары, жыныстық дамудың және т.б. бұзылыстары анықталған балалар.

Осы себептер медико-генетикалық кеңес жүргізуге жалпы көрсеткіштер болып табылады.

Сонымен, МГК негізгі міндеті - кеңеске келген жан ұяға медико-генетикалық болжам беру. Ол үш элементтен (этаптан) тұрады:

- ауруды дәл анықтау;
- генетикалық қауіпті санау;
- қорытынды жасау және кеңес беру.

1 -этап - ауруды анықтау-генетикалық талдаудың арнайы әдістері арқылы жүргізіледі. Генеалогиялық анализ - медико-генетикалық кеңестің бірінші және ең маңызды этапы -белгінің тұқым қуалау типін анықтауға мүмкіндік береді, бұл қауіпті есептеудегі ең бастысы. Бұл кезде белгілерді дәл сипаттаумен барлық мүмкін туыстық байланыстар анықталады (екінші неке, туыстық неке, некеден тыс балалар және т.б.). Хромосомалық ауруды анықтауға цитогенетикалық әдіс міндетті түрде жүргізіледі. Әдетте, пробанд, оның ата-анасы, сибстар және, қажет жағдайда, басқа да туысқандары тексеріледі. Көрсеткіштері бойынша биохимиялық, иммуногенетикалық, молекулалы-биологиялық және т.б. әдістер қолданылады. Қажет жағдайда, басқа мамандардың (невропатолог,

эндокринолог, ортопед, окулист және т.б.) кеңесі тағайындалады.

2-этап - генетикалық қауіпті бағалау және ұрпағын болжау. Генетикалық қауіп дегеніміз - кеңеске келген адамда немесе оның ұрпағында белгілі аурудың көрініс беру ықтималдығының пайыздық немесе мүмкіндік көрсеткіші. Негізінде, екі әдіспен есептелінеді:

1- теориялық есептеу - немесе мендельдік қауіпті есептеу - генетикалық заңдылықтарда негізделген (тұқым қуалау типі анық белгілі болған жағдайда). Бұл кезде ең қиыны - тұқым қуалау типі мен пробандтың генотипін анықтау.

2. Эмпирикалық қауіп - тәжірбие жүзіндегі бақылау және популяциялы-статистикалық зерттеулердің нәтижесіне негізделген. Бұл кезде арнайы эмпирикалық кестелер қолданылады. Мультифакторлық (полигендік) аурулар мен хромосомалық синдромдардың көпшілігін анықтауда қолданылады. Нәтижесі былай деп есептелінеді:

- 5%-тен төмен қауіп - төмен - баланың туылуы үшін қарсы көрсеткіш болмайды.

-6%-тен 20% дейін - орташа - сау бала туылуы мүмкін, бірақ пренатальды диагностика жүргізу қажет (ол туралы төменірек айтылады).

-20%-тан жоғары қауіптілік - жоғары - пренатальды диагностика жүргізуге мүмкіндік болмаған жағдайда бала тууға тиым салынады.

3-этап - тұжырымдау және кепілдеме беру. Нәтижелер адамның білім деңгейіне, жанұяның әлеуметтік-экономикалық жағдайына және жанұя мүшелерінің қарым-қатынасына байланысты максималды түсінікті түрде жариялануы қажет. Бала туу туралы соңғы шешімді пациенттердің өздері қабылдайды. Бұл кезде, шешім қабылдауда дәрігердің ролі - білікті ақыл беру.

Егер пациенттер, жоғары қауіпке қарамай, бала тууға талаптанса, пренатальды диагностикалау мүмкіндіктерін қарастыру қажет.

2.2. Пренатальды диагностика (ПД)- эмбриональдық дамудың алғаш сатысында жүргізілетін ұрықтың саулығын анықтауда қолданылатын әр түрлі әдістер. Бұл кезде, тұқым қуалайтын аурулардың алдын алу мақсаты сау емес эмбриондар мен ұрықтарды түсіру арқылы іске асырылады.

ПД жүргізудің қажетті шарттары:

- аурудың нақты диагнозының болуы;

- осы ауруды анықтайтын пренатальды диагностикалау әдістерінің болуы;

- процедуралардың қатерлі әсері осы патологиясы бар баланың туылу мүмкіндігінен аспауы қажет;

- зерттеу мезгіліне жүктіліктің мерзімі 16-19 аптадан аспауы қажет. Жүкті әйелдерді ПД жолдау шарттары барлық дүние жүзінде шамалас бірдей, олар жоғарыда көрсетілген медико-генетикалық кеңеске жолдау шарттарына сай.

ПД әдістерін екі топқа бөледі: тікелей емес—зерттеу объектісі жүкті әйел, тікелей - ұрықтың өзін зерттеу. Соңғылары инвазивті (оперативті) және инвазивті емес деп бөлінеді.

Ана қанынан маркерлерді - эмбриональды белоктарды: (альфа-фетопропротеин (АФП), хориальдық гонадотропин (ХГ), бос эстрадиол және т.б.) анықтау. Осы аталған белоктар ұрықтың өз жасушаларымен немесе плацента жасушаларымен синтезделіп, анасының қан жүйесіне өтеді. Олардың жүкті әйелдің қан сарысуындағы концентрациясы жүктіліктің мерзіміне және ұрықтың күйіне байланысты өзгеріп отырады. Барлық жетілген елдерде балалары туа біткен және тұқым қуалайтын ауруларлармен туылу қаупі жоғары әйелдерді анықтау үшін барлық жүкті әйелдерде осы белоктардың концентрациясы зерттеледі. Оптималды мерзімде (15-20 апта аралығында) үш тестік-жүйе қолдану арқылы жүргізілген зерттеу ішкі мүшелерінің ақаулары бар ұрықтардың 80%, хромосомалық аурулармен - 65% (мысалы, популяциялық жиілігі 1 : 600-650 Даун ауруын) анықтауға мүмкіндік береді

*АФП анықтаудың ең оптималды мерзімі* - жүктіліктің 19-20 апта аралығы. Әдетте, АФП концентрациясының 139,7 мг/мл жоғары болуы орта жүйке жүйесінің (spina, bifida анэнцефалия), бүйректің (поликистоз, нефроз), ас қорыту және т.б. жүйелерінің ақауларының көрсеткіші. Даун синдромында АФП концентрациясының төмендеуі байқалады (27,9 мг/мл төмен).

Хориондық гонадотропинның концентрациясының жоғарылауы түсік болу қаупімен және Даун синдромына байланысты болуы мүмкін.

*Эстрадиолдың төмендеуі Даун синдромы* болған жағдайда байқалуы мүмкін. 17-оксипрогестеронның жоғарылауы бүйрек үсті безінің қызметінің бұзылуын көрсетеді. Ультрадыбыспен зерттеу (УДЗ) - жергілікті туа біткен ақауларды, және көптеген хромосомдық аурулар мен көптеген туа біткен ақаулары бар моногендік синдромдарды анықтауға мүмкіндік береді (анатомиялық ақаулары бар ұрықтардың 80% жуық пайызын). Зерттеудің оптималды мерзімі - жүктіліктің 16-24 апталары. Ана қанындағы АФП зерттеумен бірге жүргізілген УДЗ тиімділігі жоғарылайды. УДЗ орталық жүйке (94,3%) және зәр шығару мен жыныс жүйелерінің

(91,9%) туа біткен ақауларын диагностикалауда өте тиімді, ал жүректің туа біткен ақауларын зерттеуде бұл әдістің тиімділігі төмен.

*Пренатальды диагностикалаудың инвазивті (оперативті) әдістері* - зерттеу үшін тікелей ұрықтың ұлпаларынан немесе провизорлық мүшелердің (плацента, хорион) ұлпаларынан эмбриональдық материал алуға мүмкіндік беретін әдістер. *Хорионбиопсия (7 сурет)* - хорион бұрлерінің кесінділерін алу. Жиі жүктіліктің 8-11 апта аралығында трансабдоминальды (іш пердесін тесу арқылы) немесе трансцервикальды (қынап арқылы) УДЗ аппаратымен бақылау арқылы жүргізіледі. Алынған жасушаларды бірден (молекулалық-генетикалық әдістер арқылы) зерттеуге болады немесе жасанды ортада 1-3 апта өсіріп, әр түрлі әдістермен (биохимиялық, цитогенетикалық, молекулалық-генетикалық) зерттеуге болады. Жатыр бұлшық еттерінің жиырылуы, қан кету, түсік тастау сияқты асқынулар (1 -3 %) болуы мүмкін.

*Амниоцентез (8 сурет)* - ұрық көпіршігін тесу арқылы ұрық айналасындағы сұйықтықты және ондағы ұрық жасушаларын алу әдісі. Жүктіліктің 15-18 апта аралығында жүргізіледі. Асқыну қауіптілігі - 0,5-1%. Хромосомдық синдромдарды және туа біткен ақауларды анықтауда амниондық сұйықтық биохимиялық әдіс арқылы зерттеледі (АФП концентрациясын анықтау). Ұрық жасушаларын жасанды ортада 2-4 апта өсіріп цитогенетикалық, биохимиялық және т.б. әдістермен зерттеуге болады. Тікелей (алған бойда) жасушаларды молекулалық-генетикалық әдіспен зерттеуге болады.

*Хориобиопсия мен амниоцентез арқылы, әсіресе молекулалық-генетикалық әдістермен генетикалық талдау қолданған жағдайда (ДНҚ-дигностика), гендік аурулар мен хромосомдық аурулардың көпшілігін диагностикалауға болады.*

*Кордоцентез* — жүктіліктің 18-22 апта аралығында кіндік тамырынан қан алу әдісі. Алынған қан цитогенетикалық (лимфоцитгер жасанды ортада 2-3 күн өсіріледі), биохимиялық немесе молекулалық-биологиялық әдістердің объектісі ретінде қолданылады. Жиі хромосомалық ауруларды (қан лимфоциттерін жасанды ортада өсіріп цитогенетикалық талдау), қанның (гемоглобинопатиялар), иммунитеттің, резус-статусын және т.б. тұқым қуалайтын патологияларын диагностикалауда қолданылады. Асқыну қауіптілігі түрлі мәліметтер бойынша - 1-7%.

Ұрық ұлпаларының биопсиясы -жүктіліктің 2-ші үш айлығында (триместрінде) жүргізіледі. Тері ауруларын диагностикалауда (ихтиоз, эпидермолиз және т.б.) ұрықтың терісін биопсия арқылы алып патоморфологиялық зерттеу жүргізіледі. Ұрықтың бұлшық еттерінің биопсиясы Дюшеннің бұлшық ет дистрофия синдромын диагностикалауға мүмкіндік береді. Асқыну қауіптілігі - 1-7%.

Қазіргі кезде, ұрықтанудан кейінгі 7 күн аралығында адамның ұрығын бластоциста сатысында зерттеуге болады (гтплантацияға дейінгі диагностикалау). Ана ағзасынан тыс жасанды ұрықтану нәтижесінде алынған ұрықтың жеке жасушаларына (бластомерлеріне) немесе бағыттаушы денешіктерге талдау жүргізіледі. Ұрықтың жынысын анықтауға (бұл жанұяда Х-хромосомасымен тіркес аурулар болған жағдайда өте маңызды) және кейбір жиі таралған тұқым қуалайтын аурулардың (муковисцидоз, гемофилия, Х-хромосомасының сынғақ болу синдромы) ДНҚ-диагностикасын жүргізуге мүмкіндік береді.

Осындай имплантацияға дейінгі диагностика ғылыми зерттеу сатысында кейбір батыс орталықтарда жүргізіліп, сау балалардың туылу жағдайлары тіркелген. ТМД елдерінде бұл әдіс әлі жетілмеген.

Пренатальды диагностикалаудың ілгері дамуы ана қанында кездесетін ұрық жасушаларын алып зерттеу мәселесінің шешілуіне байланысты. Бұл ұрыққа залал келтірмей кариотиптеуге және ДНҚ-дигностикасын жүргізуге мүмкіндік беретін еді. Бұл бағыттағы белсенді зерттеулер АҚШ, Батыс Европа және Ресейдің озық дигностикалау орталықтарында жүргізуде. Бірақ, алынған мәліметтер тәжірбиеде кеңінен қолдануға еңбеген.

2.3. Ерте, клиникалық көрініске дейінгі диагностика- кейбір тұқым қуалайтын аурулар да дер кезінде алдын ала емдеу (нормокопирование-қалыпқа келтіру) мақсатымен жүргізіледі. Бұл - патологиялық белгінің көрініс беру дәрежесін төмендетуге мүмкіндік береді. Осындай алдын алуды жүргізудің мысалы - фенилкетонурияны ерте анықтап мезгілімен емдеу. Қалыпқа келтіру - диета арқылы (ФКУ, галактоземия) немесе дәрі-дәрмек арқылы іске асырылады (гипотиреоз).

Жалпы, осындай ерте диагностикалау келесі жағдайларда ғана тиімді:

- ауруды емдеу әдісі белгілі (кейбір моногендік аурулар);
- қоздырушы (провокациялық) факторды бөгеу немесе ортаны өзгерту арқылы аурудың алдын алуға болады (мультифакторлық аурулардың көпшілігі, дәрі-дәрмектерге төзімсізділік аурулары);
- ауру кеш керініс береді, зардабы өте ауыр - мысалы қарттық ақылының кемуінің әртүрлі формаларымен байланысты (Гентингтон хораясы, Альцгеймер, Паркинсон аурулары). Бұл жағдайда, ауру адамның жанұя мүшелерінің арасында жүргізілген клиникалық көрініске дейінгі диагностика оларға бала табуға шек қоюға мүмкіндік береді.

Клиникалық көрініске дейінгі диагностика кебінесе елеу (скринингтік) бағдарламалар шеңберінде жүргізіледі.

Халықты скрининг-бағдарламалар арқылы елеу кейбір аурулармен ауру мүмкіндігі жоғары адамдарды (қатерлі топтар) табу мақсатымен жүргізіледі. Генетикалық елеу тұқым қуалайтын аурулармен ауру мүмкіндігі жоғары адамдарды ерте анықтау үшін жүргізіледі. Скрининг-бағдарламалар жаппай және таңдамалы түрлеріне бөлінеді. Жаппай скрининг бағдарламалар болжамды қатерлі топты анықтау үшін фенотипі бойынша сау адамдар популяциясын зерттейді. Таңдамалы бағдарламалар ауру адамдар арасында жүргізіледі. Жүкті әйелдердің скринингі, неонатальды скрининг, рецессивті ауруларды гетерозиготалы тасымалдаушылықты анықтауға арналған скрининг (жиі кейбір этностық топтар арасында) және т.б. түрлерін ажыратады.

Жаңа туылған нәрестелердің генетикалық скринингі (неонатальды скрининг) зат алмасу процесінің туа біткен бұзылыстарын ерте анықтауға бағытталған, мезгілімен емдеп орталық жүйке жүйесінің және басқа мүшелерінің калпына келмейтін өзгерістерге ұшырауын алдын алуға мүмкіндік береді. Бұл зерттеулер 1962 жылы Р.Маккриди мен Р.Гатри жаңа туған балалардың қанын сорғыш қағаздарға жинап фенилкетонурияға тестілеу жүргізгеннен бастама алған. Қазіргі кезде неонатальды скрининг жүргізуде түрлі биохимиялық және иммунологиялық әдістер қолданылады. Жаппай неонатальды скринингбарлық нәрестелер арасында келесі талаптарға сай тұқым қуалайтын аурулар бойынша жүргізіледі:

- популяциядағы кездесу жиілігі 1:10000 аралығында, немесе одан жоғары;
- тиімді алдын ала емдеу әдісі белгілі;- мезгілімен емдемеген жағдайда тіршілікке қабілеттілігін төмендетіп, мүгедектікке әкеледі;- бұл ауруды клиникалық көрініске дейін диагностикалау әдістері анық бар;

Тілдердің көпшілігінде жаппай скринингке жататын аурулар - ФКУ, иіктгиреоз, бүйрек үсті безінің туа біткен гиперплазиясы. Кейбір елдер бұл тізімге галактоземия мен муковисцидозды қосады.

Таңдамалы неонатальды скринингбағдарламасы салдары зілді, сирек кездесетін зат алмасудың тұқым қуалайтын бұзылыстарын шыықтауға арналған (зэрдін үйенкі сиропы иісті ауруы, галактоземия іклпе т.б.). Әдетте, балалар туылғаннан кейін алғашқы күн, апта немесе жыл аралығында кейбір симптомдар: құрысу, кома, емуінің қиындауы, күсу, іш өту, тремор (дірілдеу), психомоторлық дамудың бұзылуы, лдсттегідей емес иіс, көру қабылетінің бұзылуы және т.б. байқалғанжағдайда зерттеледі.

Жаппай зерттеуде қолданатын әдістер сенімді, қарапайым, арзан және аз мөлшердегі жеңіл алынатын, көпке сақталынатын материалды қолданатын болуы кажет. Әдетте - бұл сорғыш қағазға өкшеден алынған кепкен кан тамшысы. Сұрыптау скрининг әдістері аса сезімтал болуыкажет.

Жүкті әйелдерді жаппай скрининг бағдарламасы - үш реттік УД-зерттеу (жүктіліктің 10,20 және 30 апта аралығында) және ана қанынан 16-20 апта аралығында эмбриональдық белоктарды анықтау, туа біткен ақаулар болуы қаупі бар әйелдерді анықтау мақсатымен жүргізіледі. Гетерозиготалық тасымалдаушыларға жаппай скрининг -кейбір аурулардың аса жиі кездесуіне байланысты (Тея-Сакс ауруы, орақ тэрізді жасушалы анемия, талассемия, жанұялық гиперхолестеринемия және т.б.) белгілі этностық топтар арасында жүргізіледі - ашкенази-еврейлері, орта мұхит аралы тұрғындары.

Гетерозиготалық жағдайлардың диагностикасы рецессивті тұқым қуалайтын ауруларды зерттеуде қажет. Қазіргі кезде генетикалық жүк экологиялық факторларға және медициналық (эсіресе, медико-генетикалық) көмектің сапасының жоғарылауына байланысты өсуде, болашақта, әрине, оданда әрі өседі. Мысалы, тиімді ерте диагностикалау мен емдеудің арқасында ФКУ-мен ауру адамдар ер жетіп бала тапқан. Мұның нэтижесінде сұрыптаудың әлсіреуіне байланысты популяцияда бұл геннің жиілігі артады. Әлемде 200 миллион гемоглобинопатиялардың тасымалдаушылары, 5% муковисцидоз генінің тасымалдаушысы, 3%-тен туа біткен гипотиреоз және хромосомалық тұрақсыздылық аурулары, 2%-тен адреногенитальды синдром мен фенилкетонурияның тасымалдаушылары таралған. Гетерозиготалы тасымалдаушыларды анықтау қатерлі топты құрып, медико-генетикалық кеңес берубарысында езіне сай алдын алу шараларын қолдануға мүмкіндік береді.

Қазіргі кезде ҚР медициналық генетикалық дағдарысты шешу мақсатында көптеген заңдар мен бағдарламалар қабылдап қолданылып жатыр.

Превентивті (профилактикалық) медицина арсеналында көптеген ауруларға бейімділікті анықтайтын молекулалық-генетикалық тесттер барШизофрения, маниакальды-депрессивті психоз және басқа да мультифакторлық аурулар бойынша гендік карталар дайындалуда.

Соңғы кезде, нерв түтігінің дефектілері, таңдай және ерін жырығы, жүректің және аяқ-қолдарының кейбір туа біткен ақауларында аса тиімді алдын алудың жаңа түрі - периоооонцепциялық

профилактика пайда болды. Бұл әдістің мәні - жұмыртқа жасушасының пісіп жетілуіне, имплантациясына және эмбриогенездің алғаш мерзімінде оптимальды жағдайлар жасау. Ауру баласы бар және тағы бала тууға тілек білдірген некелік жұптар жүктілікке дейін 2-3 ай бойы фолий қышқылы мен витаминдер комплексін қабылдайды. Жүкті болған әйел алғаш 2-3 ай бойы сол емді жалғастырады. Осындай профилактика жоғарыда атап кеткен ақаулардың пайда болу жиілігін бірталай төмендетуге мүмкіндік береді.

Тұқым қуалайтын және туа біткен патологиялардың алдын алу бағдарламасына, сонымен бірге, халық арасында генетикалық білімді насихаттау және жалпы барлық мамандықтағы дәрігерлердің генетикалық білім деңгейін жоғарылату жұмыстары жатады. Осының ішінде соңғы айтылғанның маңызы өте зор, өйткені, дәрігерлердің жұмысының нәтижесінде медико-генетикалық мекемелердің пациенттерінің негізгі контингенті қалыптасады. Осындай профилактика жоғарыда атап кеткен ақаулардың пайда болу жиілігін бірталай төмендетуге мүмкіндік береді.

*Пайдаланылған әдебиеттер:*

1. Қазымбет П.К., Аманжолова Л.Е., Нұртаева Қ.С. Медициналық биология. Алматы, 2002 2. Қуандықов Е.Ө., Әбілаев С.А. Медициналық биология және генетика. Алматы, 2006. 3. Қуандықов Е.Ө., Нұралиева Ұ. Ә. Жалпы және медициналық генетика негіздері.

*Алматы, 2009.*

4. С. Ж. Стамбеков, В. Л. Петухов. Молекулалық биология. Новосибирск-2003г 5. А. Ж. Сейтеметова, С. С. Лиходий. Биологиялық химия. Алматы «Білім»-1994ж.

6. А. В. Костантинюв. Общая цитология. Минск «Вышэйшая школа»-1968г. 7. интернет көзі stud.kz

# ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

## ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК:376: 37.2  
МРНТИ :14.20.21

*Макина Л.Х.<sup>1</sup> . Кугенева А.В.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>к.п.н., доцент, КазНПУ имени Абая, Института Педагоги и Психологии, кафедры  
Специального образования

<sup>2</sup>студентка 4 курса, КазНПУ имени Абая , Института Педагоги и Психологии  
г.Алматы, Казахстан

### РЕЗУЛЬТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.

*Аннотация.*

Данное исследование определяет важные на сегодняшний день проблемы в обществе, а именно: в семьях и образовательных учреждениях, где человек формируется как «человек с большой буквы и как личность».

Именно в подростковый период, в возрасте с 11 до 17 лет, человек входит во взрослую жизнь. В нашем исследовании участвовали дети специальной коррекционной школы № 7 для детей с нарушением интеллекта. Возраст: 12-13 лет. Диагнозы - различны, но всем сопутствует F71. Как мы знаем, общество больше всего влияет на подростка в этом возрасте, перед тем, как он становится взрослым человеком. Поэтому несомненно важно наблюдать за подростками в этот сложный период, уметь находить к ним подход и общаться с ними, ведь они часто не понимают не только взрослых людей, но и самих себя; от этого возникают конфликты с родителями, с учителями, с друзьями.

**Ключевые слова:** агрессивность, девиантное поведение, статистика, опросники, анкеты.

*Макина Л.Х.<sup>1</sup> . Кугенева А.В.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Абай атындағы Қаз ҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру  
кафедрасының, п.с.ғ.к. ,доцент

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру  
кафедрасының 4 курс студенті

### ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ АГРЕССИЯСЫНЫҢ ЭМПИРИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУІНІҢ НӘТИЖЕЛЕРІ

*Аңдатпа*

Бұл зерттеу қазіргі таңдағы қоғамдағы маңызды проблемаларды анықтайды, атап айтқанда: отбасы мен білім беру мекемелерінде, яғни адам «Үлкен бас әріппен жазылған адам және жеке тұлға» ретінде қалыптасатын жерлерде.

Атап айтқанда өтпелі кезеңде, дәлірек 11 жастан 17 жасқа дейін адам ересек өмірге қадам басады. Біздің зерттеуімізде № 7 интелекті бұзылған арналған арнайы түзету мектебінің балалары қатысты . Жастары - 12-13 жас. Диагностдары - (эртүрлі, бірақ бәрінде F71 кездеседі). Біз білетіндей, жасөспірімдер ересек адам болар алдында, оларға бәрінен бұрын, осы жаста, қоғам әсер етеді. Сондықтан осы уақыт кезінде жасөспірімдерді қадағалау өте маңызды, оларға жол тауып және олармен сөйлесу, өйткені олар жиі үлкендерді ғана емес, тіпті өздерін түсінбей жатады, соның кесірінен ата-аналарымен, мұғалімдерімен, достарымен арада кикілжің туындайды.

**Түйін сөздер:** Агрессивтілік, девиантты мінез, статистика, сауалнама.

*Makina L.H.<sup>1</sup> Kugeneva A.V.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences,

<sup>2</sup>student of the Institute of pedagogy and psychology, AbaiKazNPU

### RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.



### Abstract

This study is determined by important problems for the society today, namely: in families and educational institutions, where a person is formed as a person with a capital letter and as a person.

It is during the teenage period, namely from 11 to 17 years, that a person enters adulthood. In our study, children from the special correctional school No. 7 for children with intellectual disabilities participated. Age 12-13 years. Diagnoses - (different, but all accompanied by F71). As we know, society most affects the adolescent at this age, before he becomes an adult. Therefore, it is undoubtedly important to observe the adolescents in this difficult period, be able to find an approach to them and communicate with them, because they often do not understand not only adults but also themselves; from this there are conflicts with parents, with teachers, with friends.

**Key words:** Aggressiveness, deviant behavior, statistics, questionnaires.

Экспериментальная работа проводилась на базе специальной (коррекционной) школы-интерната №7 для детей с интеллектуальными нарушениями развития. В эксперименте участвовали 30 детей с нарушением интеллекта в возрасте 12-13 лет.

До момента проведения эксперимента нами был проведен ряд работ:

Просмотр медицинской и педагогической документации, социального паспорта, психолого-педагогической характеристики на ребенка с нарушенным интеллектом специальной (коррекционной) школы-интерната;

Наблюдение детей специальной (коррекционной) школы-интерната;

Беседа, анкетирование учителей и воспитателей специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с нарушением интеллекта;

Для выявления агрессии у нами выбранных детей была проведена работа с использованием методик:

1. Шкала Кука-Медлей;

2. "Оценка агрессивности в отношениях", "Агрессивность межличностных отношений", Методика диагностики агрессивности, Тест А. Ассингера. (адаптированный для детей с нарушением интеллекта).

**Цель.** Тест А. Ассингера позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отношениях со своими одноклассниками в классе, и легко ли им общаться с ним. Тест позволяет выявить уровень агрессивности в отношениях между сверстниками подросткового возраста.

В начале исследования группе подростков в количестве 30 человек было предложено тестирование по методике диагностики агрессивности по А. Ассингеру, так как необходимо было далее высчитать процент агрессивных детей.

#### **Критерии оценивания:**

• 40 и более очков. *Излишняя агрессия*

Вы излишне агрессивны, при том нередко бываете неуравновешенным и жестоким по отношению к другим. Вы надеетесь добраться до управленческих «верхов», жертвуя интересами окружающих. Поэтому Вас не удивляет неприязнь одноклассников, но при малейшей возможности Вы стараетесь их за это наказать.

• 35-39 очков. *Умеренная агрессия*

Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в Вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

• 34 и менее очков. *Чрезмерное миролюбие*

Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это отнюдь не значит, что Вы как травинка гнетесь под любым ветерком. И все же больше решительности Вам не помешает!

Общие результаты исследования уровня агрессивности по методике А. Ассингера, 5 «В» класс:

Излишняя агрессия-3 чел.

Умеренная агрессия-5чел.

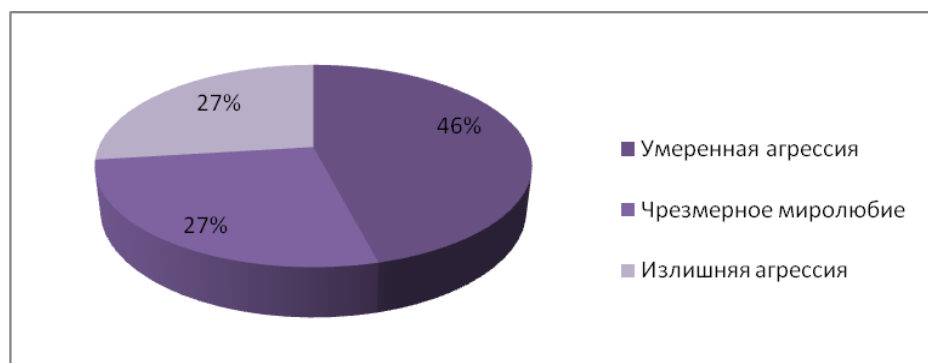
Чрезмерное миролюбие- 3чел.

Трое детей набрали высокий балл агрессии. Это означает, что они излишне агрессивны, при том, что нередко бывают неуравновешенными и жестокими по отношению к другим. Эти дети не умеют полагаться на своих одноклассников, зачастую жертвуя интересами окружающих.

Средний показатель - умеренная агрессия по отношению к людям. Это означает, что дети умеренно агрессивны, но вполне успешно идут по жизни и ладят со своими одноклассниками и окружающими людьми в той или иной мере. Поскольку в них достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

Низкий показатель уровня агрессивности по методике А. Ассингера говорит о том, что такие

люди чрезмерно миролюбивы, что порой обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях, но эти дети всегда могут положиться на окружающих людей, без опаски и раздражительности.



**Рисунок 1**

Результаты исследования агрессии подростков с нарушением интеллекта 5 «В» класса

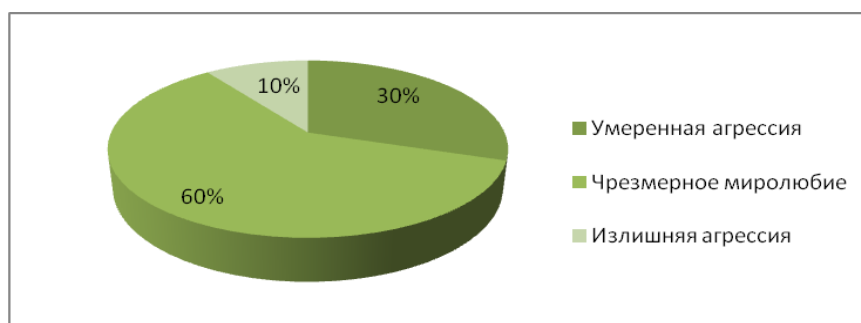
Агрессия – это психологическая стратегия, в основе которой лежат инстинктивные побуждения. Инстинкт агрессии – один из большой четверки инстинктов, свойственных всем животным: голод, страх и нападение (к которому провоцирует агрессия). Чем в большей степени человек воспринимает ситуацию как несущую ему угрозу, тем он более склонен к агрессивным проявлениям. Поэтому мы наглядно показываем, как проявляется агрессия у детей и подростков в школе-интернате, что впоследствии поможет нам подготовить тренинги для преодоления девиантного поведения подростков.

Результаты исследования агрессивности по методике А. Ассингера в 6 «Б» классе

Излишняя агрессия-1 чел.

Умеренная агрессия-3 чел.

Чрезмерное миролюбие- 6чел.



**Рисунок 2** Результаты исследования агрессии подростков с нарушением интеллекта 6 «Б» класса

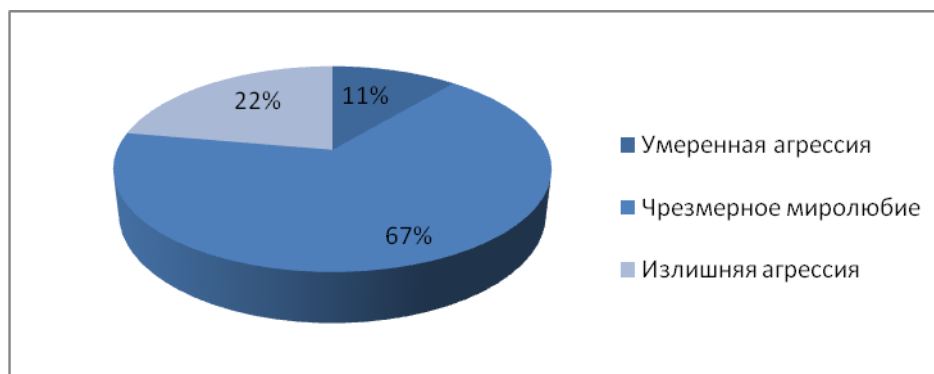
По данным исследования, проведенного в 6 «Б» классе, выявляем следующую картину. Излишняя агрессия, то есть высокий уровень агрессивного поведения по отношению к людям, присущ только 1 обучающемуся: Рифат А. По предположениям классного руководителя, агрессия к окружающему миру свойственна мальчику в связи с тем, что его в детстве обижали родные братья и сестра. Учитель ведет с ним разъяснительные беседы, проводит релаксационные занятия. В целом в данном классе по сравнению с 5 классом агрессия выражена несколько иначе. Здесь дети сотрудничают друг с другом, помогают тем, кто слабее, поддерживают друг друга. Именно поэтому 60% детей относится к «Чрезмерно миролюбивым» детям, что предполагает низкий уровень агрессивности по отношению к одноклассникам.

Результаты исследования агрессивности по методике А. Ассингера в 6 «В» классе

Излишняя агрессия-2 чел.

Умеренная агрессия-1 чел.

## Чрезмерное миролюбие- 6 чел



**Рисунок 3**

### Результаты исследования агрессии подростков с нарушением интеллекта 6 «В» класса

В процессе проведения данной методики в 6 «В» классе, мы предоставляем вот такие результаты .

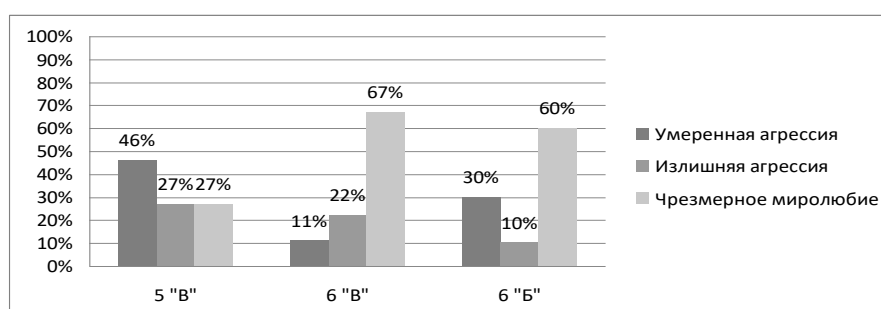
67% детей из 100% имеют низкий уровень агрессии в отношениях со своими одноклассниками и учителями в целом. Дети являются изолированными в классе. Друзей у них нет. Они плохо отзываются о своих одноклассниках и имеют негативное отношение к учебе в целом.

Повышенный уровень агрессии у детей - распространенный случай и зачастую связан с эмоциональным расстройством ребенка. В таком случае необходимо уделять больше времени ребенку, прислушиваться к его просьбам. В наказаниях быть последовательными и не унижать личность ребенка. Научить возможным способам подавления гнева. Развивать способность к сочувствию.Обобщив все результаты данной методики по классам, мы предоставляем Вашему вниманию, сравнительную таблицу агрессивности в отношениях между классами.

Таблица 4

Сравнительная характеристика агрессии учащихся с нарушением интеллекта подросткового возраста

Класс	Чрезмерное миролюбие (низкий уровень)	Умеренная агрессия (средний уровень)	Излишняя агрессия (высокий уровень)
5 «В»	27%	46%	27%
6 «В»	67%	11%	22%
6 «Б»	60%	30%	10%



**Рисунок 4**

Соотношение показателей агрессии представителей разных классов

Следующий эксперимент, который мы проводили-  
*Диагностика враждебности (по шкале Кука-Медлей). Использовались 3 шкалы:*

Шкала цинизма  
 Шкала агрессивности  
 Шкала враждебности

**Интерпретация результатов для шкалы цинизма:**

65 баллов и больше – высокий показатель;  
 40-65 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;  
 25-40 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;  
 25 баллов и меньше – низкий показатель.

**Интерпретация результатов для шкалы агрессивности:**

45 баллов и больше – высокий показатель;  
 30-45 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;  
 15-30 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;  
 15 баллов и меньше – низкий показатель.

**Интерпретация результатов для шкалы враждебности:**

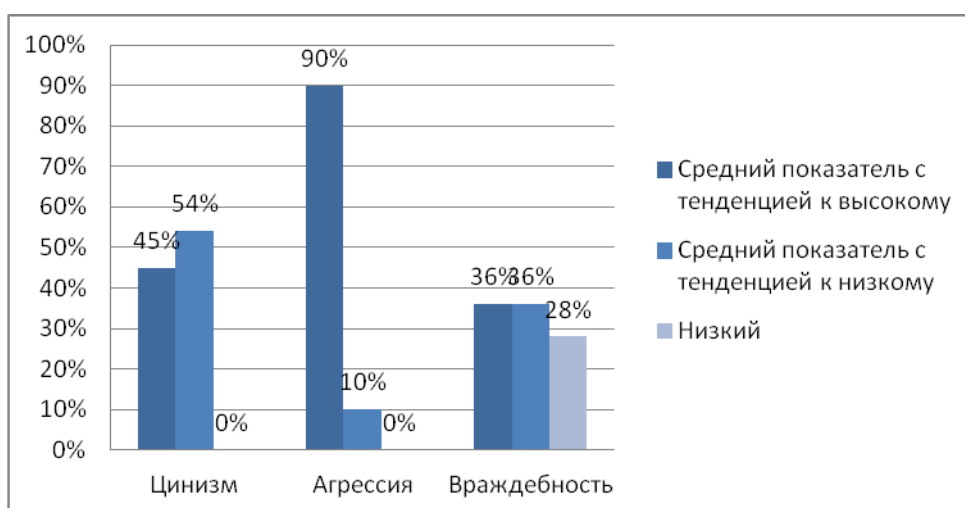
25 баллов и больше – высокий показатель;  
 18-25 баллов – средний показатель с тенденцией к высокому;  
 10-18 баллов – средний показатель с тенденцией к низкому;  
 10 баллов и меньше – низкий показатель

Результаты исследований в 5 «В» по методике Кука- Медлей

Процентное соотношение по шкалам Кука-Медлей

Таблица 6

Критерий оценивания	Цинизм	Агрессивность	Враждебность
высокий показатель;	-	-	-
средний показатель с тенденцией к высокому	45%	90%	36%
средний показатель с тенденцией к низкому	54%	10%	36%
низкий показатель	-	-	28%



**Рисунок 5**

**Соотношение показателей по шкалам Кука-Медлей у обучающихся 5 «В» класса**

Распределение результатов по уровням выраженности диагностируемых свойств отчетливо показывает, что низший и высший уровни в данной выборке практически не представлены. Основной процент выборки сконцентрирован на среднем уровне с тенденцией к высокому.

У 54% обучающихся наблюдается средний уровень цинизма приближенный к высокому что говорит о том, что эти дети проявляют презрение к культурным и нравственным ценностям общества. Они сами по себе являются аморальным, поэтому считает всех вокруг себя таким же. Эти дети убеждены в том, что другие люди в своих поступках руководствуются прежде всего эгоистическими интересами. Такие подростки добиваются своих целей любым, даже безнравственным способом.

Агрессивными детьми в данном случае являются: Бахытжан М., Мадисс Ж., У этих детей проявляется открытая агрессивная реакция на что либо новое, не изведенное для них.

90% - является очень высоким показателем агрессии в классе. Таким образом с детьми обязан работать школьный психолог и предоставлять им нужную помощь.

Процентное соотношение даннах по шкалам Кука-Медлей 6 «В» кл. Таблица 8

Критерий оценивания	Цинизм	Агрессивность	Враждебность
высокий показатель;	12%	-	-
средний показатель с тенденцией к высокому	44%	22%	33%
средний показатель с тенденцией к низкому	44%	78%	67%
низкий показатель	-	-	-

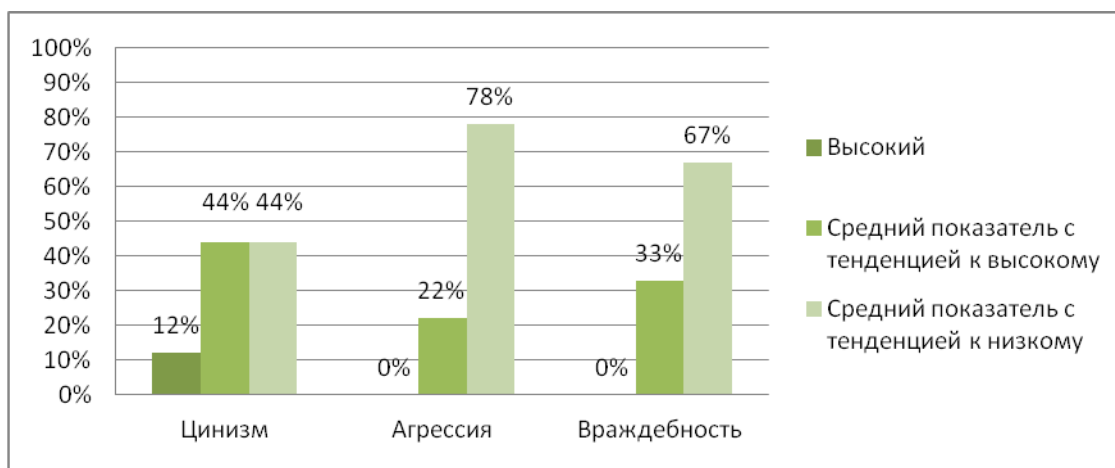


Рисунок 6

Соотношение данных по критериям шкал Кука-Медлей у обучающихся 6 «В»

Таблица 10

Процентное соотношение по шкалам Кука-Медлей 6 «Б» кл

Критерий оценивания	Цинизм	Агрессивность	Враждебность
высокий показатель;	20%	10%	30%
средний показатель с тенденцией к высокому	30%	80%	30%
средний показатель с тенденцией к низкому	50%	10%	40%
низкий показатель	-	-	-

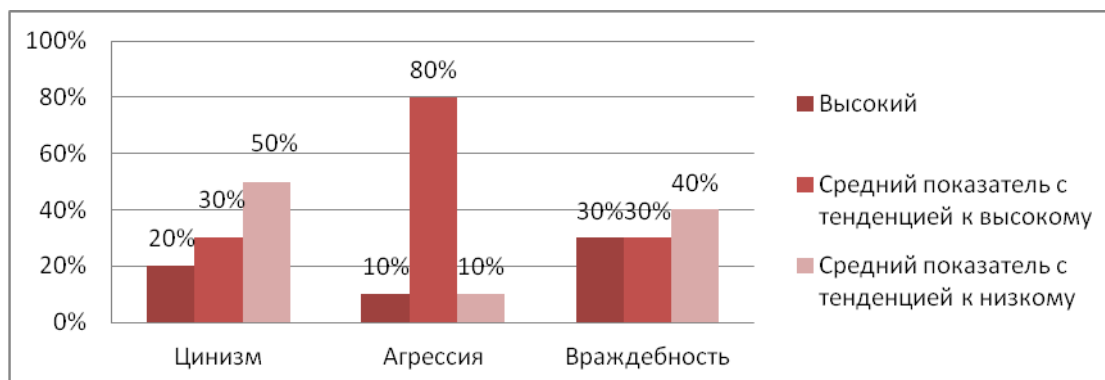


Рисунок 7

Соотношение данных по критериям шкал Кука-Медлей у обучающихся 6 «Б»

В заключении данной статьи хотелось бы сказать, что большинство ценностей,

функционирующих в современном обществе, способствуют тому, что агрессия и насилие активно проявляются и воспроизводятся в социуме. Это, прежде всего, имеет отношение к ценностям, касающимся статусных, имущественных, возрастных отношений, и создающим основу для сильных социальных напряжений, переживаемых большим количеством членов социума.

Если в подростковом возрасте агрессия не была устранена, то во взрослом возрасте с ней бороться будет намного сложнее.

Таким образом, исходя из результатов нашего исследования, мы выяснили:

- 1) Дети с нарушением интеллекта подросткового возраста являются уязвимы к агрессивному состоянию больше чем на среднем уровне.
- 2) Раздражителем в данном случае может являться кто угодно (даже не знакомые люди)
- 3) Важно проводить работу по преодолению агрессивного настроения детей и подростков.

Таким образом, цель нашего исследования особенностей проявления физической агрессии подростка с нарушением интеллекта, а так же наличия акцентуации характера во взаимоотношениях между сверстниками достигнута.

В результате исследования было выявлено, что большинство учащихся имеют «средний уровень с тенденцией к высокому» показатели по всем методикам.

Следует признать, что, в силу ряда причин, социальное воздействие на личность с выраженным агрессивным поведением часто оказывается малоэффективным. Поскольку агрессия имеет глубокие биологические и социальные корни, искоренить агрессивное поведение, по всей видимости, невозможно. Часть подростков имеют ярко выраженное агрессивное поведение, носящее деструктивный характер.

#### *Использованная литература*

1. Абрамова А.А. Агрессивность при депрессивных расстройствах: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 2005. - 152 с.
2. Сборник методик по агрессии у детей и подростков: Учебное пособие/ Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
3. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: Дис. ... канд. психол. наук - Екатеринбург, 2005. - 197 с.
4. Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 2005. - 220 с.
5. Козырева Е.В. Дифференциально-психологические аспекты ауто- и гетероагрессивности в подростково-юношеском возрасте и в период ранней взрослости: Дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2006. - 154 с.

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

*Денисова И.А.<sup>1</sup> Зиминская М.В.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>к.п.н., ст.преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая.  
irenadenisova@mail.ru  
Алматы, Казахстан*

*<sup>2</sup>студент 4 курса КазНПУ имени Абая, специальности 5В010500- Дефектология*

*Казахский Национальный педагогический университет имени Абая*

*Алматы, Казахстан*

**ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.*

*В «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан» до 2020 г. формирование функциональной читательской грамотности признано одним из приоритетных направлений.*

*Чтение служит основным проводником человека в информационной среде, во многом определяя его образовательные возможности и успешность дальнейшей социальной адаптации. Этим важнейшим навыком дети, как правило, овладевают в начальной школе. Но, к сожалению, у многих из них резко снижается учебная мотивация из-за трудности усвоения тех или иных дисциплин. Среди школьных предметов на первом месте в усвоении стоят нарушения чтения и письма.*

*Успешное овладение навыком чтения - один из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка, так же как трудности в процессе обучения чтению говорят об отдельных проблемах развития того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, речи).*

**Ключевые слова:** дислексия, чтение.

Денисова И.А.<sup>1</sup>, Зиминская М.В.<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>п. з. к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы аға оқытушысы

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500- Дефектология мамандығының 4 курс студенті

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

## 8-9 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫ СӨЙЛЕУДІҢ АУЫР БҰЗЫЛЫСТАРЫМЕН ОҚИТЫН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

«Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы» 2020 жылға дейін функционалды сауаттылықты қалыптастыру басым бағыттардың бірі ретінде танылады.

Оқу ақпараттық ортаға адамның негізгі дирижері ретінде қызмет етеді, оның білім алу мүмкіндігін және болашақта әлеуметтік бейімделудің табысын айқындайды. Бұл балалар бастауыш мектепте меңгерген ең маңызды дағды. Өкінішке орай, олардың көбі белгілі бір пәндерді игеру қиындықтарына байланысты оқу үрдісіне күрт қысқартты. Мектептегі пәндер арасында оқу және жазу дағдылары игеруде бірінші орын алады.

Оқу дағдысын табысты меңгеру - баланың танымдық белсенділігін дамытудың жалпы деңгейінің көрсеткіштері, сондай-ақ оқу үдерісіндегі қиындықтар, белгілі бір ақыл-ой процесінің дамуының жекелеген мәселелері туралы (есте сақтау, есте сақтау, ойлау, сөйлеу).

**Түйінді сөздер:** дислексия, оқу.

I.Denisova<sup>1</sup>, M.Ziminskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education.

<sup>2</sup> student of 4 cours of KAZNPU named after Abay, special/ 5B010500 Defectology

Kazakh National pedagogical university named after Abai.

Almaty. Republic of Kazakhstan

## FEATURES OF READING OF CHILDREN 8-9 YEARS OLD WITH SEVERE SPEECH DISORDERS.

Abstract

In the "State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan" until 2020, the formation of functional literacy is recognized as one of the priority areas.

Reading serves as the main conductor of a person in the information environment, in many ways determining its educational opportunities and the success of further social adaptation. This is the most important skill that children usually master in primary school. But, unfortunately, many of them dramatically reduced the educational motivation because of the difficulty of mastering certain disciplines. Among school subjects, reading and writing disorders are the first place in mastering.

Successful mastery of the reading skill is one of the indicators of the general level of development of the cognitive activity of the child, as well as difficulties in the learning process of reading, speak of individual problems of the development of a particular mental process (attention, memory, thinking, speech).

**Key words:** dyslexia, reading.

*Чтение* – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат “сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем”.

Чтение на своем первичном этапе, на этапе «формирования технологии чтения», наш известный психолог Б.Д. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это значит, что ребенок должен увидеть букву, дифференцировать букву, определить какая эта буква, а дальше он должен увидеть, дифференцировать и определить следующую букву. И только, если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, не будет забывания, ребенок сможет опознать слог. А эти этапы ребенок проходит достаточно долго.

Расстройства чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Своевременное выявление, точное определение нарушений, их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дислексии от иных, неспецифических ошибок чтения чрезвычайно важны для разработки адекватной системы логопедической работы.

*Дислексия* – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических

функций, участвующих в процессе чтения. В ее основе лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и др.), [1] учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева).

Ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Они имеют специфический характер, – это повторяющиеся и резистентные к педагогическому влиянию ошибки. Процесс овладения чтением при этом замедлен, нарушаются движения глаз по строке. У детей с нарушениями чтения наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в различении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность оптико-пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Достаточная сформированность пространственных представлений является необходимой предпосылкой различения и усвоения ребенком букв. [2]

У детей с дислексией наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они грамматически неправильно оформляют свою речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, часто встречаются нарушения связной речи.

Многие авторы считают, что нарушения устной речи и чтения – результат воздействия единого этиопатогенетического фактора, являющегося их причиной и составляющего патологический механизм. Выделяют разные формы дислексии. *Фонематическая дислексия* вызывается нарушением формирования фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза. В связи с этим выделяются две формы фонематической дислексии.

Первая связана с недоразвитием фонематического восприятия и проявляется в заменах фонетически близких звуков при чтении, в трудностях усвоения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки. Несформированность фонематического восприятия слухо-произносительной дифференциации фонем приводит к трудностям усвоения и различения букв, вызывает смещения букв, обозначающих фонетически близкие звуки. Чаще всего ребенок с этой формой фонематической дислексии смешивает на слух звуки, отличающиеся одним смыслоразличительным признаком (Б – П, Ц – СТ; С – Ш, Ж – Ш, Ч – Щ и др.). Следствием этого является неусвоение и смешение соответствующих букв.

Вторая форма фонематической дислексии связана с недоразвитием фонематического анализа и синтеза. Нарушение формирования фонематического анализа проявляется в специфических ошибках при чтении: побуквенном чтении, искажении звукослоговой структуры слова. Особенно многочисленными являются искажения звукослоговой структуры слова: пропуски согласных при их стечении (СКАМЕЙКА – КАМЕКА, СЛЕЗТЬ-ЛЕТЬ), вставки гласных между согласными (ТАСКАЛИ – ТАСАКАЛИ), перестановки звуков (АРБУЗ – РАБУЗ), пропуски, перестановки слогов и др.

*Аграмматическая дислексия* проявляется в аграмматизмах при чтении, преимущественно морфологических и морфосинтаксических, в нарушении согласования, управления. В процессе чтения ребенок с этой формой дислексии неправильно воспроизводит окончания, префиксы, суффиксы, изменяя грамматические формы слов. В процессе чтения и понимания прочитанного большую роль играет смысловая догадка. Неточность представлений о связях слов в предложении приводит к тому, что ребенок, читая по догадке, искажает морфологическую структуру слов и структуру предложения.

*Семантическая дислексия* проявляется в нарушении понимания читаемого при технически правильном чтении. Это обусловлено, как правило, недоразвитием звукослогового синтеза, ребенок читает механически, не понимая смысла той информации, которую он расшифровывает. Ребенок читает предложение как сумму изолированных слов, не улавливает связи между ними, не понимает читаемого или понимание не соответствует содержанию прочитанного.

*Оптическая дислексия* проявляется в заменах и смешениях графически сходных букв при чтении. Чаще всего дети плохо дифференцируют две группы графически сходных букв:

- буквы, отличающиеся лишь одним элементом (В – З, Д – Л, Ъ – Ь и др.);
- буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (Т – Г, Р – Ъ, Х – К, П – Н – И и др.)

При этом виде дислексии может наблюдаться и зеркальное чтение.

*Мнестическая дислексия* проявляется в нарушении усвоения букв, в трудностях установления ассоциаций между звуком и буквой. Ребенок не запоминает, какая буква соответствует тому или



иному звуку, наблюдаются недифференцированные замены букв. Трудности возникают у детей уже на начальном этапе овладения чтением, на этапе овладения звукобуквенными обозначениями.

В качестве фактора, определяющего возникновение дислексий, некоторыми авторами рассматривается и конфликт при двуязычии. Иногда ребенок дома говорит на одном языке, а в школе, на улице общается на другом. В других случаях родители при общении с ребенком пользуются различными языками. Основным фактором, вызывающим дислексию при двуязычии, чаще является психологический конфликт между тенденцией ребенка к родному языку и необходимостью говорить на другом языке (А. Серту, Ж. Расин, Ж. Мар, М. Гард, А. Хэм). В этом же плане рассматривается возникновение дислексий при семейном двуязычии.[3]

Чтение – это сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ, беглость, правильность, автоматизированность (так называемая «беглость») и понимание прочитанного.

Одна из важнейших задач начальной школы – формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования. Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, - с другой);

б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста.

Изучение навыка чтения у учащихся второго класса проводилось с использованием трех текстов: стихотворения, рассказа-диалога и рассказа-монолога.

Анализ данных показал, что средняя скорость чтения учеников второго класса составляет 33 слова в минуту. Полученные данные можно увидеть на Рисунке 1.

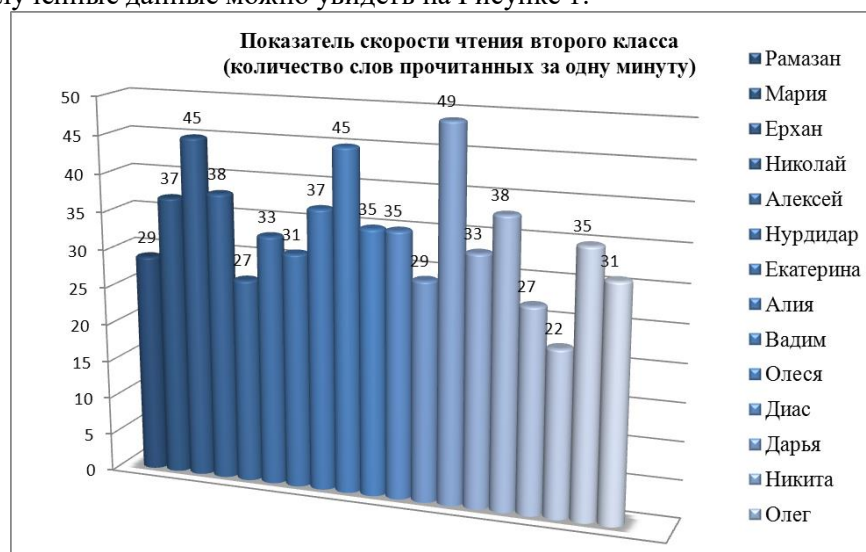


Рисунок 1. Количество слов, прочитанных за одну минуту учащимися вторых классов

Обследование способа чтения проводилось в соответствии с предложенными Т. Г. Егоровым ступенями овладения навыком чтения:

–Первая ступень предполагала побуквенное, позвуковое или отрывистое послоговое чтение.

–Вторая ступень — плавное чтение по слогам.

–Третья ступень — чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтением сложных слов.

–Четвертая ступень — плавное, синтетическое чтение группами слов и целыми предложениями. [4]

Данные, полученные в ходе исследования способа чтения, представлены в Таблице 1.

**Таблица 1 - Овладение способом чтения учащимися вторых классов**

Класс	Ступени овладения навыком чтения
-------	----------------------------------

	первая ступень	вторая ступень	третья ступень	четвертая ступень
Второй	—	55%	45%	

Из таблицы 1 видно, что 55% учащихся вторых классов находятся на второй ступени овладения навыком чтения и 45% на третьей ступени. Учащиеся с ТНР находящиеся на первой и четвертой ступени отсутствуют.

Анализ распределения различных видов ошибок чтения у учащихся с ТНР свидетельствует о том, что треть всех ошибок, составили случаи угадывающего чтения:

- Ошибки в окончаниях слов (65%). К данному виду относятся случаи неправильного прочтения окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени и т. д. Например, жила-была коза — «жили-была коза», «жил-был коза»; у лесных ворот — «у лесной ворот»; им не страшны морозы — им «не страшен» морозы; она увидела — муравей тонет, и бросила ему ветку — она увидела — муравей тонет, и «бросилась» ему ветку.

- Замены слов на основе смыслового сходства (55%). Сюда относятся ошибки, причиной которых также является угадывающее чтение. Они проявляются в замене слов на основе их смысловой близости. Например, укусил его за ногу — «укусил его за руку»; потянулся и закрыл глаза — «потянулся и уснул»; так и год — «так и круг»

- Замены слов на основе оптического сходства (45%). Данный, вид ошибок мы вслед за многими исследователями детского чтения связываем с попыткой ребенка угадать слово на основе всего лишь нескольких опознанных в нем букв, как правило, начальных. Например, на всех деревьях — «на всех дверях»; И внучата — «Иванушки»; голубые — «глубокие». Рис.2

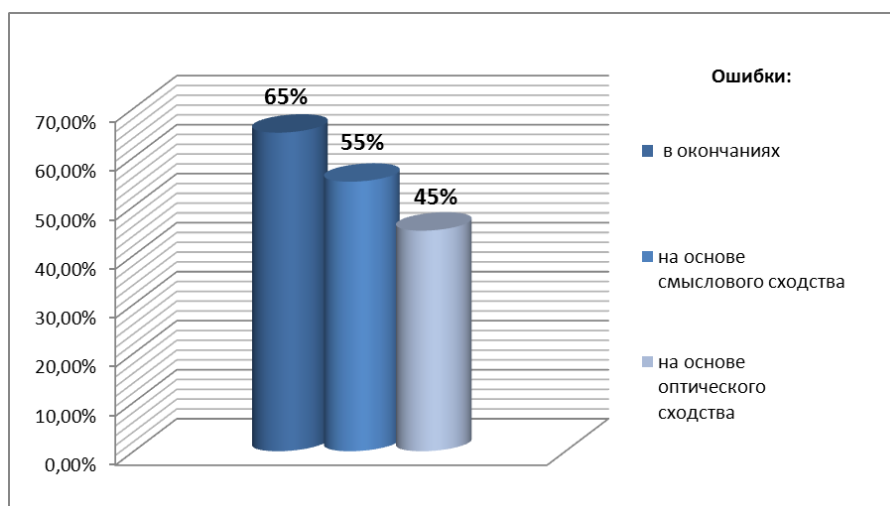


Рисунок 2. Виды ошибок чтения учащихся с ТНР вторых классов

Проанализировав данные с учетом степени овладения чтением, на которой находились испытуемые, мы пришли к выводу, что для школьников с ТНР, читающих по слогам, наиболее характерны смешения гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства обозначаемых ими звуков по типу фонематической дислексии. .),[4] Эти ошибки вызваны незавершенностью процесса формирования звуко-буквенных связей. Ученикам с ТНР, осваивающим синтетические приемы чтения (третья ступень), свойственны ошибки, по типу аграмматической дислексии, в окончаниях слов, связанные со стремлением ускорить прочтение слова, следуя смысловой догадке. Дети с ТНР, овладевшие синтетическим чтением, переходят к глобальному восприятию слов, которое зачастую сопровождается заменами слов на основе смыслового сходства, по типу семантической дислексии. Данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика ошибок чтения обучающихся с ТНР на разных ступенях овладения читательским навыком

Степень овладения чтением	Наиболее характерные ошибки	Форма дислексии	Связь с другими пораженными звеньями речевой системы

Послоговое чтение	Смешение гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства	Фонематическая дислексия	Нарушение слухопроизносительной дифференциации
Синтетическое чтение	Ошибки в окончаниях слов	аграмматическая дислексия	Недоразвитие системы грамматических обобщений
Синтетическое + глобальное	Замены слов на основе смыслового сходства– по общему семантическому полю	семантическая дислексия	Недоразвитие смысловых лексических дифференцировок

В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей, у которых встречаются специфические ошибки чтения, что является одной из важнейших проблем обучения в школе, так как нарушение чтения является распространенным и частым препятствием для полноценного усвоения того или иного учебного материала и школьной программы в целом. .),[1]

У всех детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются специфические ошибки чтения, которые имеют полиморфный характер. Скорость чтения учащихся с ТНР вторых классов составляет в среднем 33 слова в минуту при ориентировочном нормативе 60 слов в минуту («Типовые специальные образовательные программы по чтению для обучающихся с ТНР, 2 класс»)

Такое отставание в формировании технической стороны навыка чтения обусловлено недоразвитием ряда психических функций, главным образом, кратковременной и долговременной зрительной и слухоречевой памяти. Это можно связать с тем, что психические процессы у детей с ТНР все еще находятся в процессе формирования, они еще не достаточно сформированы, и носят непроизвольный характер.

#### **Список использованной литературы:**

1. Корнев А. Н. *Нарушения чтения и письма у детей.* – СПб., 2003.
2. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.* – СПб., 2003.
3. Леонтьев А. Н. *Психологические основы развития ребенка и обучения.* – М., 2009.
4. Егоров, Т.Г. *Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров.* – М.: Просвещение, 1963.

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.25

Мирзахмедова У.А.<sup>1</sup> Серикова М.<sup>2</sup>, Қалдыбек Г.А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ғылыми жетекші, п.ғ.м., оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru),

<sup>2</sup> Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 3 курс студенті [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)

<sup>3</sup> Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 3 курс студенті [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)

### **КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ТҰЛҒАЛАРҒА КЕҢІСТІКТІКТІ БАҒДАРЛАУДА ӘСЕР ЕТЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК ФАКТОРЛАРДЫҢ РӨЛІ**

#### **Аңдатпа**

Көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың кеңістіктікте бағдарлау мүмкіндігі биологиялық факторлармен қаншалықты байланысты болса, соншалықты әлеуметтік факторлармен байланысты. Көру қабілеті зақымдалған адамдардың кеңістіктікте бағдарлауда және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуде қоғамның жоспарлы ұйымдастырылған жұмыстары үлкен роль атқарады.

Қазіргі таңда қоғам көру мүмкіндігінен айырылған жандарды кеңістіктікке бағдарлауға қажетті тифлотехникалық құралдармен қамтамасыз етедуде. Көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың өз бетімен өмір сүруін жақсартуға бағытталған жұмыстар әлеуметтік оңалту орталықтарының және загіптарға арналған мекемелер мен ұйымдардың міндеттері болып табылады. Еңбекке қабілеттілігін дамыту мекемелерінің жұмыстары көрсеткендей, ұйымдастырылған және жүйеленген оқыту жұмыстары нәтижесінде көру қабілеті зақымдалған тұлғалар тез арада бірнеше кезеңнің дағдыларын меңгере алады, содан кейін оларды дербес түрде

кеңейтіп жетілдіре алады.

**Түйін сөздер:** көру қабілеті зақымдалған тұлға, әлеуметтік факторлар, көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған мекемелер, тифлотехникалық құралдар.

*Мирзахмедова У.А.<sup>1</sup>, Серикова М.С.<sup>2</sup>, Қалдыбек Г.А.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *М.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru),*

<sup>2</sup> *студентка 3 курса по специальности 5В010500 Дефектология [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)*

<sup>3</sup> *студентка 3 курса по специальности 5В010500 Дефектология [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)*

## РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ФАКТОРА В ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ СЛЕПЫХ

### Аннотация

Возможности пространственной ориентации людей с нарушением зрения зависят как от биологических, так и от социальных условий. Пространственная ориентация слепых предполагает не только приспособление самих незрячих к взаимодействию с окружающей средой с помощью сохранных органов чувств, но и усилия общества по приспособлению среды для деятельности слепых.

В данный момент общество заботится о создании для слепых тифлотехнических средств пространственной ориентации. Работы по улучшению самостоятельной жизни лиц с нарушениями зрения являются основными задачами центров социальной адаптации и учреждений предназначенных для людей с нарушениями зрения. Как показывает работа учреждения развивающие трудовую деятельность в результате организованной и систематизированной работы дети с нарушениями зрения могут усвоить сразу навыки нескольких периодов, а уже потом самостоятельно их развивать.

**Ключевые слова:** человек с нарушением зрения, социальные факторы, учреждений для детей с нарушением, тифлотехнические средства.

*Mirzakhmedova U.A.<sup>1</sup>, Serikova M.S.<sup>2</sup>, Kaldybek G.A.<sup>3</sup>.*

<sup>1</sup> *m.p.s., teacher, Abai KazNPU, [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru)*

<sup>2</sup> *Student of 3<sup>th</sup> course on specialty 5B010500 Defectology [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)*

<sup>3</sup> *Student of 3<sup>th</sup> course on specialty 5B010500 Defectology [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)*

## THE ROLE OF SOCIAL FACTOR IN SPATIAL ORIENTATION OF BLIND PEOPLE

### Abstract

The spatial orientation of visually impaired people depends on both biological and social conditions. The spatial orientation of the blind involves not only the adaptation of the blind themselves to interact with the environment through the preservation of the senses, but also the efforts of society to adapt the environment for the activities of the blind.

At the moment society takes care of the technical for the blind that means care about spatial orientation. Work to improve the independent life of visually impaired persons is the main task of social adaptation centers and institutions designed for visually impaired people. As shown by the work of the institution developing labor activity as a result of organized and systematic work, children with visual impairment can learn skills for several periods, and then independently develop them.

**Key words:** people with visual impairment, social factors, institutions for children with disorders, technical funds of blind people.

Бүгінгі күнге дейінгі зерттеулерге сүйенсек көру қабілеті зақымдалған тұлғалар жасанды ортада жақсы бағдарлай алады: қалаларда, елді мекендерде, ғимараттарда және т.б. Бірақ табиғи ортада, тіпті сезім мүшелері толыққанды дамыған болса да, бағдарлау қиындық туғызады. Өйткені көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың сақталған анализаторларының жұмыс жасау ауқымы шектеулі. Мұндай табиғи орталарға орманды, таулы аймақтарды, шөлді

жерлерді жатқызса болады. Табиғи ортада тіпті есту анализаторы нашар нәтиже береді, өйткені табиғатта кеңістікте бағдарлау мүмкіндігін тударатын қозғалмайтын тұрақты бағдарлаушы бола алатын дыбыс көздері аз. Мысалы: таулар, төбелер, шұңқырлар, тоғандар, ағаштар, тастар және т.б. сияқты бағдарлаушыларды тактильді сезіну мүмкін емес [1].

Мүлдем көрмейтіндер шынайы ортада жердің айырмашылықтарына сүйене отырып өз бетімен жүре алады. Мысалы жерде топырақ, асфальт, тас құм төселген жағдайда бағдарлау оңайға түседі. Осылайша, зағиптардың кеңістікте бағдарлау мүмкіндігі биологиялық себептермен қаншалықты байланысты болса, соншалықты әлеуметтік жағдайлармен де байланысты [2]. Бұл жағдайда жетекші рөл әлеуметтік факторға негізделіп тұр. Зағиптардың кеңістікте өзін-өзі бағдарлауын қамтамасыз ететін әлеуметтік жағдайларды қарастырайық.

Қалаларда, ауылдарда және басқа да елді мекендерде бағдарлау теміржол және автомобиль жолдарының орналасуына және олармен қамтамасыз етілуіне тікелей байланысты. Көшелері төртбұрышты орналасқан қалаларда бағдарлау оңайырақ. Асфальтты көшелер, қатты, тығыз жабылған және жиектері шығыңқы тратуарлар, жерасты және жер үсті өткелдері көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға бағдарлауда жеңілдік туғызады [3]. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға қала ішіндегі көшелерде өз бетімен қауіпсіз жеңіл қозғалу қауіпсіздік ережелерін сақтау арқылы және жол белгілеріне, бағдаршамдарға, темір жол өткелдеріндегі дыбыстық сигналды шлагбаумдарға сүйену арқылы жүзеге асады.

Қала ішінде жолаушыларды тасымалдаушы әр түрлі қоғамдық көліктердің болуы көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың өз бетімен еркін қимыл – қозғалысының мүмкіндіктерін кеңейтеді.

Бүкілқазақстандық зағиптар қауымдастығы көру мүмкіндігінен айырылған жандарға кеңістікте, тұрмыстық және өнеркәсіптік жағдайда бағдарлау үшін кәсіпорындар мен мекемелердің аумағында қолайлы жағдайлар жасауда.

Кеңістіктік бағдарлауда зағиптардың қабілеттілігін арттыратын тиімді әдістерге дене шынықтыру және спорт жатады. Дене тәрбиесі нәтижесінде барлық бұлшықет жиыны күшейтіледі, тыныс алу, қан айналымы, асқорыту және метаболизм органдарының жұмысы жақсарады, жүйке жүйесі нығайтылады. Дене тәрбиесі көру қабілеті зақымдалған тұлғалар үшін барлық сақталған анализаторлардың жұмысын, әсіресе кеңістікте еркін қимыл қозғалысты қамтамасыз ететін сипап сезуді және вестибулярлық аппарат жүйесінің жұмысын жақсартуға өз үлесін қосады [4]. Дене шынықтыру - ағзаның беріктігін күшейтетін, дене қисаюын және жүрісті түзететін құрал болып табылады. Арнайы түзету жаттығуларының арқасында көру мүмкіндігінен айырылған жандар қалыпты адамдардан сырт келбетімен және өзін – өзі ұстау мәнерімен ерекшеленбеуге қол жеткізе алады. Дене шынықтыру - бұл қимыл қозғалыс аппараты қызметінің қалыпты адамдарға қарағанда екі-үш есе төмен зағиптардың моторлық белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретін тиімді құрал болып табылады. Дене шынықтыру - зағип жандардың барлық кедергілерді еңсеру үшін қажет ерік-жігер қасиеттерін: батылдықты, тәуекелшілікті, табандылықты, қайсарлықты тәрбиелеудің құралы.

Сонымен қатар дене шынықтыру - негізгі кеңістіктік көріністер мен тұжырымдарды және кеңістіктік бағдарлаудың бастапқы дағдыларын қалыптастыру үшін маңызды рөл атқарады. Әлеуметтік – еңбек ресурстарын дамыту орталықтарының жұмысшыларының және кеңістікке бағдарлау сабағының мұғалімдері мен нұсқаушылардың негізгі міндеті - көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды спорт үйірмелеріне тарту, олардың денсаулық сақтау мекемелеріне баруын қамтамасыз ету болып табылады.

Қазіргі таңда қоғам көру мүмкіндігінен айырылған жандарды кеңістіктікке бағдарлауға

қажетті техникалық құралдармен қамтамасыз етедуде. Негізгі тифлотехникалық құралдарға ұзындығы, материалы, тұтқалары мен көлемі бойынша ерекшеленетін әр түрлі тростьтер жатады. Тростьтар әртүрлі сезіну мүмкіндігінің аймағын кеңейтіп, зағиптарға әр түрлі бағдарлау жасауға және кедергілерді анықтауға көмектеседі. Тростьтар сезіну, заттардың ара қашықтығын анықтаушы және дыбыс генераторы ретінде қызмет етеді. Жетпісінші жылдары көптеген елдерде ұзақ ақ түсті трость кең тараған. Ақ түске боялған трость, сонымен қатар көрмейтіндер үшін ерекшелік белгісі функциясын орындайды, жолдан өту барысында жүргізушілерге көрмейтін адам өтіп бара жатыр деген сигнал ретінде қызмет атқарады. Кедергілерді анықтау үшін, сондай-ақ дыбыстық сигналдар, эхолокаторлар және бағдарлау мақсаттары үшін басқа электрондық - техникалық құрылғылар пайдаланылады. Сонымен қатар бағдарлау үшін тактильді қабылданатын барлық көрнекі оқу құралдары: рельефтік суреттер, схемалар мен жоспарлар; объектілердің, ғимараттардың, құрылымдардың, құстардың, жануарлардың және т.б. рельефтік-графикалық суреттері қолданылады. Олар зағиптарға тікелей тактильді қарауға қол жеткізе алмайтын заттардың (объектілер) көрінісін қалыптастыруға мүмкіндік береді [5].

Көру қабілеті зақымдалған тұлғалар жұмыс істейтін кәсіпорындарда еңбек өндірістік процесінде бағдарлауды жеңілдететін өндірістік тифлотехникалық құралдар бар. Зағиптарға арналған техникалық құралдар жұмысқа тиімді және тиімді түрде жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Дегенмен, жақсы ұйымдастырылған жасанды орта және әртүрлі техникалық құралдар көру мүмкіндігінен айырылған жандарды толық тәуелсіздікпен қамтамасыз етпейді. Зағиптар басқалардың көмегінен барлық жұмысты өз бетімен істей алмайды. Кеңістіктік бағдарлау процесінде барлық адамдар бір-бірімен өзара әрекеттеседі, бірақ бұл қажеттілік көрмейтіндерге келгенде міндетті түрде ерекше дәрежеде пайда болады. Қала бойынша еркін жүріп бара жатқанда, ол кейде өтетін жердің бағытын немесе объектідегі өзінің орнын айқындау үшін жолдағы өтіп жатқан адамдарға амалсыздан баруға тиіс болады. Көру қабілеті зақымдалған тұлғалар бөтен адамдардан жолаушыларды тасымалдаушы көліктердің бағыттарын және жол қозғалыс бағытын сұрап біледі. Зағип адам үнемі адамдармен байланысқа түсіп, көлікте, дүкендерде, станцияларда, басқа мемлекеттік мекемелерде, қоғамдық жерлерде белгілі қатынастар орнататуға мәжбүр. Жасанды ортада жақсы бағдарлай алу үшін зағип адам ең алдымен адамдармен қалай қарым-қатынас жасау керектігін білуі керек. Осы мақсатта мұғалімдер мен нұсқаушылар әрбір зағип оқушыны таныс адамдардың дауыстарын тануға, сыпайылықпен және сыпайы түрде жолаушыларға қысқа және түсінікті сұрақтар қоюды үйретуі керек. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға ұсынылған көмекті қабылдауға немесе қабылдамауға сыпайы түрде үйрету керек, жағымсыз күйде болған адамдармен байланыс жасаудан аулақ болу керек [2].

Кеңістіктікте бағдарлау мен байланысқа түсудегі әлеуметтік шарттарға көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды оқыту әдістерін ұйымдастыру жатады. Көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың еңбекке қабілеттілігін дамыту мекемелерінің жұмыстары көрсеткендей, ұйымдастырылған және жүйеленген оқыту жұмыстары нәтижесінде көру қабілеті зақымдалған тұлғалар тез арада (үш-төрт айда) бірден II кезеңнің дағдыларын меңгере алады, содан кейін оларды дербес түрде кеңейтіп және жетілдіре алады. Көру қабілеті зақымдалған тұлғалар еңбекке қабілеттілігін дамыту мекемелерінен қажетті мөлшерде тәжірибе және білік жинағаннан кейін әлеуметтік ортаның белсенді және толыққанды мүшелері болады. Бүкілқазақстандық зағиптар қауымдастығы байланыстылықты жоғарылату мәселесіне үлкен

мән бере отырып, жыл сайын ұйымдастырылған білім беру саласын кеңейтуде. Қазіргі уақытта жүйелі ұйымдастырылған түзетуге және дамытуға бағытталған көмектер барлық кәсіпорындарда, әлеуметтік реабилитациялық бөлімдерінде, көптеген аймақтық бастауыш ұйымдарда жүргізіледі. Егер көру қабілетін жоғалтқан адам өзінің қол жеткізе алатын мүмкіндіктері мен жеңілдіктері туралы білмесе және қарапайым реабилитация деңгейінде оқуды бастауды қаламаса қиын жағдайға тап болады. Сондықтан әрбір әлеуметтік оңалту қызметкерінің, әрбір мұғалімнің және кеңістіктікке бағдарлау нұсқаушыларының міндеті көру қабілеті зақымдалған адамдарға қарапайым оңалту курсы өткізу туралы шешім қабылдауға көмектесу болып табылады [1]. Мұғалімдер мен нұсқаушылардың адал және мақсатты жұмысына көрмейтін адамның болашағы тікелей байланысты. Сол себепті көру қабілеті зақымдалған адамдардың бәрі өздігінен байланысқа ие бола алмайтындығын немесе оған жету үшін бірнеше жыл қажет екенін әрқашан есте ұстау керек. Ұйымдастырылған оқыту мен сапалы дайындық арқылы жоғары және сапалы байланысты орнату процесіне қол жеткізу бірнеше есе жылдам болады.

Осылайша, көру қабілеті зақымдалған адамдардың кеңістіктікте бағдарлауда қоршаған ортаға өзара әрекеттесуде сақталған сезім мүшелерінің көмегі ғана емес, сонымен қатар қоғамның зағиптарға қоршаған ортаға бейімделуіне бағытталған күш-жігері де үлкен роль атқарады. Көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың өз бетімен өмір сүруіне бағытталған жұмыстар және қажетті жағдайларды жасау әлеуметтік оңалту орталықтарының және зағиптарға арналған мекемелер мен ұйымдардың көмегімен жүзеге асады. Сонымен бірге, көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың өз бетімен өмір сүруіне ықтимал ететін қоғамның қамқорлығының теріс әсері туралы ұмытуға болмайды: басқалардың негізсіз шамадан тыс қамқорлығы тәуелсіздіктің жоғалуына, тәуелді үрдістердің пайда болуына әкеледі. Отбасы мүшелерінің шамадан тыс көмек көрсетуі, аяныштық білдіруі, оңалту мүмкіндігіне сенбеуі баланың өз бетімен әрекет жасай алу қабілеттерінің жоғалуына әкеліп соғады. Таныс емес адамдардың көру қабілеті зақымдалған балаға аяныш білдіріп, оған түсінбейтін бала ретінде қарауы, баланың мүмкіндіктерін ескермеуі оның өз бетімен іс – әрекет жасауына теріс ықпал етеді. Зағип адамдар кеңістікте адамдардың көмегіне жүгіну арқылы жұмысқа барып, кәсіпорындарды жұмыс істей алады. Бірақ мұндай қамқорлық тәуелсіздікті айырып қана қоймайды, сондай-ақ оның мүмкіндігі шектеулі екендігі туралы сезінуге жағдай тудырады [6].

Кейде кәсіпорындар аумағында тротуардың екі жағында көрмейтіндер үшін металл бағыттауыштары орнатылады. Дегенмен есте сақтау керек, қосымша құрылғылар мен шеттен тыс орналасқан белгілер көрмейтін жандардың кеңістікте өз бетімен жеңіл қозғалуына теріс әсер етеді.

Еңбекке қабілетті көру қабілеті зақымдалған тұлғалар кәсіпорындарда жұмыс істей алады. Кәсіпорындарда көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың кеңістікте бағдарлау жағдайларын жақсарту үшін және оларды жетілдіру үшін белгілі бір шараларды жүзеге асыруға болады. Кәсіпорындар аумағында жүру кезінде топырақтан бірден айыруға мүмкіндік беретін қатты материалмен қапталған және анық шығыңқы шеті бар тротуар еркін жүріп-тұруды қамтамасыз етеді. Сонымен қатар жаяу жүргіншілерге арналған өткелдер ғимараттарға параллель болуы керек, тек бұрылу кезінде тік бұрыштар жасай отырып бұрылуға мүмкіндік туғызуы керек. Жаяу жүргіншілер жолының үстіндегі бос орын көлемі кем дегенде 220 сантиметр болуы керек. Ғимараттар аумағындағы автокөлік тұрағы, жүктерді түсіру және жүктеу орындары көрмейтін адамға қиылысу қажеттілігін туғызбайтын жерлерде жасалуы

керек. Қауіпті жерлерде металдан жасалған тосқауылдар орнатылады, егер ешқандай бағдарлауыштар болмаса немесе жергілікті жерде тротуар салу мүмкін болмаған жағдайда дыбыс шығарғыш маяк орнатылуы қажет. Көру қабілеті зақымдалған тұлға жұмыс істейтін кәсіпорында немесе мекемеде оның физикалық жетіспеушілігіне тікелей көңіл аударылмауы керек. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаның кеңістікте бағдарлауда қосымша құралдарды қолдану туралы мәселе сыни тұрғыдан қаралуы тиіс. Себебі кез келген қосымша құрылғы шынымен қажет болуы мүмкін [2].

Ғимарат ішіндегі кеңістікте бағдарлауға жағдай жасамастан бұрын, ең алдымен, өндірістік, мәдени, тұрмыстық және әкімшілік ғимараттардың тиісті дәреже жоспарлануын қадағалау керек. Ғимараттың қате жоспарлануы көру қабілеті зақымдалған тұлғаға қозғалу кезінде қиындықтар туғызады. Дәліздерді және жабдықтардың арасындағы өтпелерді тым тар етіп жасауға болмайды, себебі көрмейтін адам қарсы келе жатқан адаммен соқтығысып қалуы мүмкін. Сонымен қатар оларды тым кең етіп жасауға болмайды, себебі бағытты сақтау қиынға соғады. Дәліздердегі еден материалы басқа бөлмелердегі еденнен ерекшеленуі керек. Есіктерге арналған рельефті плиталар еденнен 140-160 см биіктікте орналастырылуы керек. Дәліздерде көру қабілеті зақымдалған тұлғаның еркін қозғалысына қиындық туғызатын кедергілер болмауы керек. Ғимарат ішінде көрмейтін адамдар саны көп болса объектілерді жиі өзгерту ұсынылмайды [1].

#### ***Пайданылған әдебиеттер тізімі:***

1. Наумов М. Н. *Обучение слепых пространственной ориентировке: учеб. пособие. М. : ВОС, 1982. 115 с.*
2. Сверлов В. С. *Пространственная ориентировка слепых / В. С. Сверлов. М. : Учпедгиз, 1951.*
3. Денискина В. З. *Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III–IV вида: метод. Пособие.*
4. Кручинин В. А. *Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения : учеб. пособие. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. .*
5. 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.*
6. Ермаков ВЛ. *Обучение слепых и слабовидящих школьников. - М., 1989..*

УДК:376:37.2  
МРНТИ :14.20.21

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Советова С.М.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*к. психол. н., КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специального образования*

<sup>2</sup>*студентка 4 курса по специальности 5В010500 -Дефектология  
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

#### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**



### *Аннотация*

В данной статье раскрыты особенности сформированности нравственных качеств учеников начальных классов с нарушениями интеллекта на основе экспериментального изучения и анализа результатов.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, младший школьный возраст, нравственность, нравственные качества

### *Аңдатпа*

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Советова С.М.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Абай атындағы Қаз ҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру кафедрасының, п.ғ.к., доцент*

<sup>2</sup>*Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру кафедрасының 4 курс студенті*

### **Зияты зақымдалған бастауыш мектеп жастағы оқушыларының адамгершілік қасиеттерінің қалыптасу ерекшеліктері.**

Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қасиеттерінің қалыптасу ерекшеліктері экспериментальды зерттеу мен олардың нәтижелерін талдау негізінде ашылған.

**Кілттік сөздер:** зияты зақымдалған балалар, бастауыш мектеп жасы, адамгершілік, адамгершілік қасиеттері.

### *Abstract*

*Lyazzat Makina<sup>1</sup>, Sabina Sovetova<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Candidate of Psychological Sciences, Kazakh national pedagogical University named after Abay. Institute of pedagogy and psychology. Department of Special Education*

<sup>2</sup>*The 4<sup>th</sup> year bachelor student major in 5B010500 – Defectology*

*Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

### **Features of the formation of moral qualities in students of primary school age with intellectual disabilities.**

The article presents the results of experimental studies of peculiarities of moral qualities of primary school children with intellectual disabilities.

**Key words:** Mental retardation, primary school age, moral, moral qualities

В специальном (коррекционном) учреждении формирование начальных этических представлений и нравственных чувств начинается в младших классах и продолжается на протяжении всех лет обучения. Процесс этот длительный и сложный в силу особенной высшей нервной деятельности учащихся. Особенности интеллекта, эмоционально-волевой сферы школьников проявляются в более позднем по сравнению с нормально развивающимися детьми формированием нравственных чувств и представлений [1].

В последние годы проблема воспитания нравственных качеств у младших школьников исследуется в работах Р.Н. Абакаровой, Р.А. Агаева, Г.И. Веденеевой, Г.Х. Махмудовой, Н.М. Трофимовой, Г.Т. Цап и др.

Исходя из важности и актуальности проблемы, мы провели экспериментальное исследование, направленное на изучение сформированности нравственных качеств личности

у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и условий их формирования.

Проведенное нами исследование основывалось на представлении о сформированности нравственных качеств как о сложном многоуровневом психическом образовании, имеющем определенные взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, и отражающем способность осознанно осуществлять выбор той модели межличностного взаимодействия, которая соответствует личностному смыслу добра и зла, сформированному в процессе индивидуального психического развития и усвоения общественных правил поведения [2].

Исследование проводилось на базе специальной школе-интернат №7 для детей с интеллектуальными нарушениями развития г. Алматы. Участие приняли 30 детей в возрасте 8-10 лет. До момента проведения экспериментального исследования были проведены работы: наблюдение за школьниками 2-4 классов, изучение психолого-педагогических характеристик учащихся, беседы и анкетирование учителей-дефектологов специальной коррекционной школы №7 для детей с интеллектуальными нарушениями.

Для определения, имеющегося у младших школьников экспериментальной группы уровня сформированности нравственных качеств была использована серия диагностических методик, направленных на выявление особенностей когнитивной, чувственно-эмоциональной, поведенческой сфер личности учащихся.

При определении критериев уровней развития нравственных качеств мы решили использовать положения Л.М.Фридмана[3].:

1. Нравственная воспитанность человека характеризуется нравственными знаниями (пониманием того, что значит быть нравственным), отношением к ним (стали ли эти знания потребностями и мотивами личности, вошли ли в систему ее ценностных ориентаций и установок) и нравственным поведением (в какой степени эти отношения реализуются личностью в конкретных поступках и действиях). В жизни человека его знания, отношения и поступки тесно связаны между собой, образуют единство, которое выражается в некоторых личностных качествах.

2. Наличие у учащихся этих качеств можно считать критерием нравственной воспитанности.

Уровень развития у школьника того или иного нравственного качества можно установить, изучив представления (знания) ученика о соответствующих этому качеству нравственных нормах, его отношении к ним, а также устойчивость и силу проявления этих отношений в конкретной деятельности.

На основании совокупности всех показателей можно определить три уровня сформированности нравственных качеств в младшем школьном возрасте у детей экспериментальной группы.

Низкий уровень обеспечивает развитие эмпатии, проявляющейся на основе слабо выраженного сопереживания или его отсутствия. Выражается в переживании субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой на основе отождествления с ним. Эти дети имеют обобщенные, часто ошибочные представления о гуманных качествах, их роли в жизни людей, неправильно оценивают смысл ситуаций, не объясняют причины поведения и настроения людей. По отношению к одноклассникам они не проявляют позитивных эмоциональных переживаний.

Средний уровень позволяет ребенку обрести свойства, присущие сопереживанию и сочувствию, такие как переживание субъекта по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру другого. Включает в себя идентификацию субъекта с объектом эмпатии. К этому уровню относятся дети, не имеющие ясного представления о проявлениях гуманных качеств в жизни людей.

Высокий уровень. К этому уровню относятся воспитанники, знающие о проявлениях гуманных качеств в жизни людей, умеющие правильно оценивать различные ситуации (в том числе конфликтные), правильно понимающие и аргументирующие причины поведения и настроения других людей. Эти дети всегда проявляют сочувствие, сопереживание, соподражание по отношению к

сверстникам.

состояния и состояния других людей, умеют адекватно ситуации выражать свои чувства.

Для решения поставленных задач мы адаптировали и интерпретировали следующие методики: «Какой я?», «Положительные и отрицательные поступки».

Методика "Какой я?" (Стандартизированный комплекс психодиагностических методик Р.С. Немов) [4, с. 39].

Цель методики: определения самооценки ребенка-младшего школьного возраста и его личностных качеств.

Процедура проведения методики: ученику предлагалось оценить себя по десяти различным положительным качествам личности.

Оценка результатов: Оценки типа "да" оцениваются в 1 балл, ответы "нет" - в 0 баллов. Ответы "не знаю" или "иногда" оцениваются в 0,5 балла. Самооценка ребенка определяется по общей сумме баллов, набранной им по всем качествам личности.

Выводы об уровне развития:

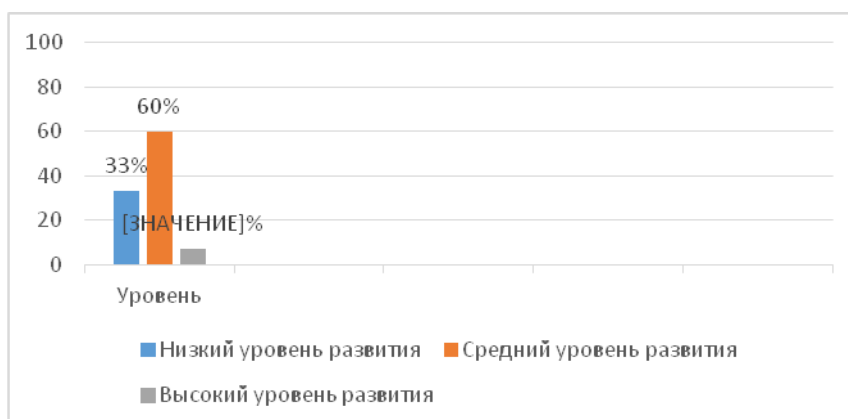
8-10 баллов - высокий;

4-7 баллов - средний;

0-3 балла - низкий;

Результаты исследования представлены в виде диаграммы 2.1.

Анализируя ответы детей по методике Р.С. Немова, выяснилось, что у 18 детей средний уровень самооценки, у 2 детей высокий уровень. Показатель Ерназара А. является самым высоким среди полученных результатов. У 10 детей низкий уровень самооценки.



Уровень личностных особенностей в экспериментальной группе. Рис. 2.1.

На диаграмме мы видим, что 60 % детей находятся на среднем уровне личностных особенностей, 7 % на высоком уровне и 33 % детей на низком уровне личностных особенностей. В основном все дети, входящие в экспериментальную группу, адекватно воспринимают свои личностные особенности.

Методика «Положительные и отрицательные поступки»

Цель методики: исследование эмоционального отношения младших школьников к нравственным нормам.

Процедура проведения: Ученикам мы предъявляли картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. В протоколе фиксировали эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Ребенок дал моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволило нам выявить отношение детей к нравственным нормам. Особое внимание уделяется оценке адекватности эмоциональных

реакций ребенка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный.

Методика выявила следующие результаты:

Низкий уровень (0 баллов). Дети в количестве 10 человек неправильно раскладывали картинки и допускали много ошибок, эмоциональные реакции были неадекватными.

Средний уровень (1 балл). Это 15 детей, которые правильно раскладывали картинки, но не смогли обосновать свои действия, эмоциональные реакции у детей были неадекватными или вовсе отсутствовали;

Высокий уровень (2 балла). Только 4 испытуемых (Александр К., Адина С.) при раскладывании картинок допустили несколько ошибок, но свои действия обосновывали, эмоциональные реакции были адекватными, но слабо выраженными.

Полученные уровни мы отразили в диаграмме 2.2.



*Уровень эмоционального отношения младших школьников с нарушением интеллекта к нравственным нормам. Рис. 2.2.*

На рисунке 2.2. мы наглядно можем увидеть, что основное количество детей экспериментальной группы находится на среднем 50 %, низком 33 % только пять детей (Александр К., Адина С., Сабаун М., Данияр С., Ахмадияр К.) справились с заданием с наименьшим количеством ошибок, что составило 12% от общего количества группы.

Диагностика компонентов, определяющих уровень сформированности нравственных качеств личности младших школьников с нарушением интеллекта, является существенной для рассмотрения путей активизации нравственного воспитания в современных условиях. По результатам исследования, мы видим, что большинство детей экспериментальной группы находятся на среднем и низком уровнях. Дети, получившие самое большое количество баллов и по результатам методик, находятся на высоком уровне, но их знаний всё равно недостаточно, чтобы комфортно чувствовать себя в едином социокультурном пространстве окружающего мира.

В процессе проведения диагностического исследования наиболее полное раскрытие получили понятия: доброта, честность, смелость, отзывчивость, справедливость; менее всего принципиальность, ответственность, порядочность; у многих респондентов отсутствуют представления о поступках людей; у большинства испытуемых достаточный (средний) уровень нравственных качеств личности они обладают определенным объемом знаний о нравственных ценностях, умеют выделить их существенные признаки, привести

примеры их проявления на практике. Младшим школьникам экспериментальной группы с низким уровнем характерны отрывистые знания о нравственных качествах личности, не всегда проявляется умение связать их с реальными проявлениями в жизни, редки оценочные суждения о своем поведении и поведении окружающих людей, а иногда вообще отсутствуют в зависимости от внешних факторов, проявляется сочувствие на уровне намерения.

Практически у всех испытуемых отсутствует устойчивая позиция по отношению к нравственным ценностям, имеются случаи проявления отрицательного поведения.

Причинами могут являться: недоразвитие мыслительной деятельности, недостаточная сформированность мотиваций, своеобразие эмоционально-волевой сферы, а также ошибки воспитания.

При беседе с учителями было выявлено, что до сих пор не разработаны методические пособия для проведения работ по формированию нравственных качеств у детей с нарушениями интеллекта, и это приводит к возникновению определенных трудностей при работе с такими детьми.

Исходя из всего вышесказанного, выявлена необходимость проведения целенаправленной работы по формированию нравственных качеств у детей с нарушением интеллекта в младшем школьном возрасте.

#### **Список использованной литературы:**

1. *Выготский Л.С. Педагогическая психология/ под ред. В.В. Давыдова– М.: Педагогика - Пресс, / <http://www.twirpx.com/file/391290/>*
2. *Кякинен, Э.И. Нравственные ориентации младших школьников с ЗПР / Э.И. Кякинен. – СПб., 2008.*
3. *Фридман Г.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М., 2008 г.*
4. *Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ.высш. пед.учеб.заведений: в кн. – 4- е изд..- М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2008. - кн.2: психология образования*
5. *Белкин, А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А.С. Белкин. М.: Просвещение, 1977.*

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.25

*Мирзахмедова У.А.<sup>1</sup> Қалдыбек Г.А.<sup>2</sup> Серикова М.С.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *п.ғ.м., оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru),*

<sup>2</sup> *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 3 курс студенті [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)*

<sup>3</sup> *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 3 курс студенті [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)*

### **КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ТҮЛҒАЛАРҒА АРНАЛҒАН ЖАЗУДЫҢ ПАЙДА БОЛУЫ МЕН ДАМУ ТАРИХЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада Брайль жүйесі пайда болмағанға дейін, көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды оқытуда қолданылатын шрифт түрлері жайлы сөз қозғалған. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған жазу түрлерінің дамуы және тарихы қарастырылған. Автор қазіргі кездегі әлемге әйгілі және кең таралған Брайль рельефтік-нүктелік жүйесінен басқа, В. Гаюидің рельефтік-сызықтық шрифті, Муна рельефтік-сызықтық шрифттерінің пайда болуы мен ерекшеліктерін сипаттап өткен. Сонымен қатар Брайль рельефтік-нүктелік жүйесін басқа тілдерге аудару барысында пайда болған Д. Оболенскийдің алфавиті, А. Ф. Андрияшевтің алфавиті, А. В. Полежаевтің алфавиттерін сипаттап өткен. Сонымен қатар мақалада Брайль рельефтік-нүктелік жүйесінің орыс тіліне және қазақ тіліне бейімдеу процесі сипатталған.

**Түйін сөздер:** брайль рельефтік-нүктелік шрифті, рельефтік-сызықтық шрифт, муна рельефтік-сызықтық

шрифті, брайль жүйесі.

## ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Мирзахмедова У.А.<sup>1</sup> Қалдыбек Г.А.<sup>2</sup> Серикова М.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> М.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru),

<sup>2</sup> студентка 3 курса по специальности 5B010500 Дефектология [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)

<sup>3</sup> студентка 3 курса по специальности 5B010500 Дефектология [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)

*Аннотация*

В статье речь идет о различных видах письменности, которые применялись в обучении лиц с нарушениями зрения до появления системы Брайля, представлена история развития различных видов шрифтов, по которым обучались лица с нарушениями зрения. Автор описывает особенности появления и недостатки таких шрифтов, как рельефно-точечная система Брайля, рельефно-линейный шрифт В. Гаюи, рельефно-линейный шрифт Муна и т.д. А также были описаны: алфавит Д. Оболенского, алфавит А.Ф. Андрияшева, алфавит А.В. Полежаева, которые возникли в ходе адаптации системы Брайля на другие языки. В статье также представлено описание процесса адаптации рельефно-точечной системы Брайля на русский и казахский языки.

**Ключевые слова:** рельефный-точечный шрифт брайля, рельефно-линейный шрифт, рельефно-линейный шрифт муна, система брайля.

## THE HISTORY OF THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF LITERACY FOR PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Mirzakhmedova U.A.<sup>1</sup> - Kaldybek G.A.<sup>2</sup> Serikova M.S.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> m.p.s., teacher, Abai KazNPU, [uljan-192@mail.ru](mailto:uljan-192@mail.ru)

<sup>2</sup> Student of 3th course on specialty 5B010500 Defectology [g\\_k\\_a\\_l@mail.ru](mailto:g_k_a_l@mail.ru)

<sup>3</sup> Student of 3th course on specialty 5B010500 Defectology [serikova.malika@inbox.ru](mailto:serikova.malika@inbox.ru)

*Abstract*

In this article we are talking about different types of font that were used in education of persons with visual impairments before the appearance of the Braille system. History and development of types of records on which persons with visual impairment were trained. The author describes the features of the appearance of fonts as Braille system, relief-line font V. Gaya, relief-line font Muna, etc., And has also been described by the alphabet of D. Obolensky, alphabet of A. F. Andriyashhev, alphabet of A. V. Polezhaev, which arose in the process of the adaptations of Braille into other languages. The article also describes the process of adaptation of the relief-point Braille system to the Russian and Kazakh languages.

**Key words:** Braille system, Braille, relief-line font, relief-line font mona, Braille.

Брайль рельефтік-нүктелік жүйесі ойлап табылмағанға дейін, көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды оқытуда қолданылатын шрифт түрлері көп болған.

Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды оқытуға арналған жазуға арналған шрифт түрін ойлап табуды тек бір адамнан, жалғыздан жасайтын болған, сондықтан көбінесе сәтсіздікке ұшырайтын. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған алғашқы жазу түрлері арабтармен байланысты. Бұндай жазу түрін алғаш 1312 жылы Багдад қаласының тұрғыны Араб эл Амид жасаған болатын. Алайда бұл жазудың қандай болғаны белгісіз.

XVI ғасырда Европада алғашқы көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған жазу түрі Мадридтегі Франциско Лукастың атымен байланысты. Ол көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған жазуды ағаш тақтайшалардан 1580 жылы жасаған. Бұл жерде әріптер барельеф түрінде көрсетілген болатын. [1]

Осы уақытта рельефті шрифтті Римде Рампазетто деген адам ойлап тапқан. Европада көру қабілеті зақымдалған тұлғаларды оқыту үшін әріптердің рельефті бейнесін қолдану кең тараған болатын.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту үшін көптеген білім беру мекемелері ашылған. Алайда бұндай мекемелер жазу түрін қажет етті.

XVIII-XIX ғасырлар Европаның көптеген ірі қалаларында көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған алфавиттер ойлап табылады. XIX ғасырдың 20 жылдарында бұндай алфавит түрлерінің саны 200-ге дейін жеткен. Көбінесе бір қаланың өзінде әртүрлі мектептерде әртүрлі шрифттерді қолданған. Бұндай алфавиттердің көптігі көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған кітаптарды көп данада шығаруда қиындықтар туғызды. Сонымен қатар әртүрлі мектептен болған көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың бір-бірімен қарым-қатынас орнатуы да қиынға соқты.

Барлық алфавит дерлік қарапайым әріптердің үлкейтілген, жеңілдетілген, рельефті түрі болған.

Осының арқасында көру қабілеті зақымдалған тұлғалар оқи алғанымен, алайда бұл әдіспен жазуға арналған ыңғайлы құралдар жасалмаған болатын.[4]

Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған шрифтті жасау барысында Францияның артилериясының капитаны Шарль Барбьенің қосқан үлесі зор. Шарль Барбье өзінің шрифтінің әскери қызметкерлердің арасында жасырын ақпаратпен алмасу үшін ойлап тапқан. Бұл шрифтің ерекшелігі мәтін транскрипциялық ережелер бойынша жазылатын.

Барбьенің шрифті негізінде 6 жолақтан тұратын 2 бағанда 36 француз алфивитінің әріптер жинағы болған. Жазу картонды тесу арқылы жүргізілген. Әр бағанда ең көп дегенде 12 нүкте болған. Бірінші баған жолақтардың нөмірін білдірген, ал екінші баған әріптерді білдірген.

Барбьенің шрифті бойынша оқудың жалдамдығы тым баяу болған. Оның шрифті тым көп нүктелерден құралған. Нүктелер саусақтың бір басуына сыймаған. Қалыпты адамдардың ойынша Барбьенің алфавиті орфографиялық және грамматика тұрғысынан мүлдем дұрыс болмаған. Сонымен қатар оның ішінде математикалық, ноталық таңбалар болмаған.

1819 жылы Барбье өзінің алфавитін Париждегі көрмеде көрсетіп, оның алфивитімен көру қабілеті зақымдалған тұлғалар да оқи алатынын айтқан. Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған Париж институтының директоры Гилье өзінің тәрбиеленушілерін Барбьенің «түнгі алфавитін» оқытуда қолданып көрген.[6]

1821-1822 жылдар аралығында көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған Париж институтында Барбьенің нүктелік шрифті Гаюидің рельефті-сызықтық шрифтімен бірге оқытылды. Алайда бұл жүйелердің барлығы көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың қажеттіліктерін қамтамасыз ете алмады. Рельефті шрифтілер көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың өздері жазуына ыңғайлы болмады. Бұндай жазу түрімен кітаптарды тек типографиялық жолмен шығару мүмкін болды. Жазу біржақты, әріптер тым үлкен, оқу тым баяу болды.

Рельефті-сызықтық шрифтің ең атақты нұсқасы француз педагогы Валентин Гаюимен жасалған. Ол өзінің шрифтіне латын алфавитінің бас әріптерін қолданған және оны "Унициал" деп атаған.

Шрифт биіктігі 15 мм төмен болмайтын және сипап сезуге өте ыңғайлы болды. Және оқылғаннан кейін шрифт формасы ұзаққа сақталған. "Унициал" әріптері қарапайым жазылатын әріптер сияқты әдемі иілген формада болатын, осыған сәйкес сипап сезу кезінде қындықтар кездесіп отырды.

Алғашқы рельефті - сызықтық шрифт бойынша кітап 1786 жылы жарық көрді. Бұл Валентин Гаюидің "Көрмейтіндерді тәрбиелеу" туралы трактаты болатын. "Унициал" мектеп бағдарламасына кіргізілмеді, бірақ көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған Париж Академиялық Университетінде қолданысқа енгізілді. Гаюидің оқушылары алфавитті мыстан кесілген әріптерді қағазға қарандаш арқылы көшіру арқылы үйренді.

Қазіргі кезге дейін қолданылып келе жатқан рельефті-сызықтық шрифтің түрі Муна шрифті болып табылады. Ол XIX ғасырда Англия мен Германияда кең тараған. Қазіргі уақытта Муна шрифтімен Англияда және АҚШ-тың кейбір аудандарында жүре пайда болған көру қабілетінің бұзылуы бар адамдар қолданады. Себебі олар әріптер туралы елестері бар. Латын әріптерінің жазылуы бұл шрифтіге жеңілдетілген.

Кейіннен Брайль шрифті ойлап табылған. Луи Брайль (1809 – 1852) Париждің шығыста орналасқан Кувр деген шағын ауылында қолөнерші отбасында дүниеге келеді. Шамасы үш жасында пышақпен ойнап, кездейсоқ өзінің бір көзін жарақаттап алады. Инфекция екінші көзіне таралып, бес жасында Луи толығымен көз жанарынан айырылады. Ата-анасы оған білім береміз деп қолдарынан келгендерінің бәрін аямайды. Луи ауыл мектебінде білім ала бастайды, өзінің табиғи ақылдылығы мен керемет жадысының арқасында үздік оқиды. Әкесі оған тақтайға шеге қаққызып, әріптерді ойып, жазуды үйретеді.

Алайда ауыл мұғалімі Луиге арнайы білім қажеттілігін жете түсініп, ол 10 жасында 1819 жылы Париждегі зағиптарға арналған Король институтына жіберіледі. Мектеп тар, дымқыл, денсаулыққа зиян ғимаратта орналасқандықтан зағип оқушылардың көбі, оның ішінде Брайльдің өзі де көкжөтелге шалдығады. Жаңадан келген оқушы оқуға өте зерек болды. [3]

1821 жылы атқыштар әскері қорындағы Шарль-Мари Барбье де ля Серр зағип оқушыларды жауынгерлер түнгі уақытта құрастыра немесе оқи алатын өзі әзірлеген «дыбыстық» немесе «түнгі» хат жүйесімен таныстырады. Бұл бедерлі екі нүкте екі бағанада алты-алтыдан болып келтірілген фонетикалық жүйе еді.

12 жасқа жаңа толған Луи Брайльді Барье жүйесі қанағаттандырмады, себебі онда нүкте көп болған, сауатты жазу ережесі сақталмайды, математикалық таңбалар мен ноталық белгілер жоқ болды. Алайда бедерлі нүктелерді қолдану ойы оған қатты ұнады.

Күндіз ол сабақтарға қатысып, кешке зағиптарға арналған оқу мен жазудың тиімді жүйесін

әзірлеп, оны тәжірибеден өткізіп отырды. Жазғы демалыста сүйікті туған жері Куврдағы диқаншылар оны жол үстінде қатты қағазды инемен тесіп отыратынын жиі көретін.

16 жасқа жетер-жетпестен 1824 жылы Луиге екі бағана бойынша үш-үштен орналасқан алты бедерлі нүктенің түрлі орналасуынан шартты әліпби құрастыруға болады деген керемет ой келеді. Аталмыш жүйеде жалпы 63 алмастыру болуы мүмкін. Брайльдің екі нүктесі арасындағы қашықтық 2-2,5 мм, мәтінді оқырман саусақтары ұшымен ойылған жолдар бойынша оқиды.[2]

1829 жылы Луи Брайль тыныс белгілері, сандар және ноталық белгілермен толықтырылған жүйесі туралы шағын еңбегін жариялап шығарды. Оның бедерлі-нүктелік қарпының соңғы нұсқасы 1837 жылы жарық көрді.

Ресейде Брайль әліпбиі XIX ғасырдың екінші жартысында пайда болды. Брайль жүйесін алғаш болып зағип Дионисий Михайлович Оболенский (кейбір ақпараттарда Денис Оболенский) (1844-1918) зерделеді. 1844 жылы Дионисий Оболенский губерндік хатшы Михаил Андреевич Оболенскийдің отбасында дүниеге келген. Отбасы атақты болған. Дионисийдің атасы Мәскеулік оқыту округының жетекшісі болған.

1850 жылы атасы қайтыс болғаннан кейін 6 жасында Дионисий ауырып көз жанарынан айырылады. Кемістікке қарамастан бала өте зерек, талантты, оқуға құштар болып өседі. Дионисийдің үйінде орыс және француз тілінде сөйлескен. Және бұл кейіннен оның көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған шрифтті ойлап табуына көмек болған.

1858 жылы Дионисий Германияға сапарға шығып, Лозанна деген қалада «көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың үйі және училищесімен» танысады. Ол жерде Дионисий тәрбиеленушілерді кім және қалай оқытатынын, олардың жұмыс орындарын және ұйықтайтын төсектерін, рельефті карталар мен Саундерсонның санауға арналған құралы мен рельефті-сызықты шрифтпен басып шығарылған кітаптармен танысады. Бірақ жас Дионисийдің есінде қалғаны көру қабілеті зақымдалған адамның токарлық станокта жұмыс істегені болды. Осы кезден бастап токарлық жұмыспен айналысуды армандайды, бірақ оның ата-анасы оған рұқсат бермейді.

Кейіннен Дионисий үшін оның әкесі Гейдельберг университетінің студенті Отто Румпты баласын оқыту үшін шақыртқан. Отто Румп балаға математика, тарих және неміс грамматикасынан сабақ берген. Отто Румп арқылы Дионисий Гебольттың тегіс жазуға арналған құралы мен Гаюидің рельефті-сызықтық жазуымен танысады.

1859 жылы Дионисий 15 жасында шетелге оқуға рұқсат алған соң, алдымен Баденге, күз бен қыста Гейдельберге болады. Осы уақытта Отто Дионисийге заң факультетінде тыңдаушы ретінде Гейдельберг университетіне орналасуға көмектеседі.

Кейіннен Дионисий Сперлинг ханыммен танысады. Сперлинг ханымның көру қабілеті зақымдалған баласы болған. Және осы уақытта Сперлинг ханым арқылы Дионисий Брайль шрифтімен танысады. Брайль шрифтінің ерекшеліктеріне, жазуға және оқуға оны Сперлинг ханымның қыздары үйретеді.

1861 жылы Дионисий Брайль шрифтімен 3 тілде меңгерген болатын. Енді Брайль шрифті орыс тіліне бейімдетудің қажет екенін түсінеді.

Брайль шрифті орыс тіліне бейімдеу үшін ол Брайль алфавитінің французша нұсқасын алады, себебі ол дыбысталуы жағынан орыс тіліне ең қатты ұқсас болды.

Дионисий 20 әріптің рельефтік нүктелерін өзгертпей, тек қалған 20 әріпке жаңа комбинациялар ойлап тапқан.

Көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған орыс әліппесі Германияның ұлттық Брайлдік жазу жүйесіне қарағанда 20 жыл бұрын ойлап табылған.

Князь Оболенскийдің алфавитінің негізгі принципі - оның оқығанда және жазғанда әріптерді білдіретін нүктелердің аздығы болды. Дионисий нүктелердің аз болған сайын оқу және жазу соғұрлым тезірек болады деп есептеген.

Әліппесін жасап біткен соң Дионисий оны сынап көру үшін "Уложения Крестьянство" кітабын біреудің оқуы бойынша жазып шығады. Алайда оны оқу барысында сөзді толықтай жазу тым көп уақыт алады деп ойлаған. Сондықтан ол алғашқы орыс тілінде қысқартып жазу жүйесін ойлап табады, бірақ бұл жүйе сақталмаған.

Князь Оболенскийдің алфавиті 3 жолақта орналасқан. Біріншісі жолақта -12 әріп, екінші жолақта - 10 әріп, үшінші жолақта - цифрлар және цифрлық таңба. Негізінде бұл алфавит қазіргі кездеге алфавитке ұқсас, тек кейбір айырмашылықтары бар. [4]

XIX ғасырдың 70 жылдардың ортасында Брайль әліпбиін орысшаға аудару мәселесі қайта қозғалады. Екінші әліпбиді 1877 ж. «Адамсүйгіш қоғам» Кеңесінің мүшесі А. В. Полежаев құрастырды. Ол өзінің алфавитінде Брайль шрифті қолданды. Бірақ ол Брайль шрифтінің неміс және француз алфавитіне сәйкестендіруді қажет деп таппады. Себебі ол кездегі көру қабілеті



зақымдалған тұлғалардың кедейлігіне байланысты, олар басқа мемлекеттегі көру қабілеті зақымдалған тұлғалармен араласпайды деп ойлайды. Оның алфавитінің негізгі принципі – жиі кездесетін әріптерді аздаған нүктеден тұратын таңба ретінде белгілеу. Оның алфавитінде жиі кездесетін орыс әріпі «о» бір нүктемен белгіленген, келесі жиілігі бойынша «а, е, и, н, с, т» әріптері екі нүктемен белгіленген. Қазіргі таңдағы орыс алфавитімен ұқсастығы көп емес: тек «д, е» әріптері, сандық белгі, 1, 2, 3 сандары, толығымен тыныс белгілер ғана сәйкес келеді.[3]

Бұдан басқа Брайль рельефті-нүктелік жүйесін орыс тіліне бейімдеуге Андрияшев Алексей Фомич атсалысқан. Андрияшев Алексей Фомич - 1826 жылы 17 ақпанда Полтавск губерниясында Золотоношск уезінде дүниеге келген. Перечслава қаласында діни орталықта тәрбиеленеді, Нежинск қаласында заңгерлер лицейінде, кейін Т.Шефченко атындағы Ұлттық Киев университетінде білім алады.

1850 жылы құқық кандидат дәрежесін иеленіп, Черниговск гимназиясында "заңтану" пәнінен мұғалім болып орналасады. 1856 жылы емтиханнан сәтті өтіп, азаматтық құқық қорғау магистрі дәрежесін алады. 1863 жылдан бастап Алғашқы гимназия Киев білім алу округін 28 жыл басқарады. Сонымен қатар қайырымдылық қорымен айналысады. 1867-1876 жылдар аралығы "Друг народа" газетін шығарумен айналысады.

1865 жылы Киев кітапханасының салынуына атсалысады және қажетті материалдармен қамтамасыз етумен айналысады.

1879 жылы желтоқсан айында А.Ф. Андрияшев басқаруымен соғыста көру қабілеті зақымдалған жауынгерлерге көмек көрсету жұмыстары қолға алынады.

Киев Қамқорлық ұйымының басқарушысы Андрияшев Александрo-Маринский Қамқорлық ұйымының басқарушысы К.Г.Гротпен жақсы қарым - қатынаста болады және бір бағытта жұмыс атқарады. 1880 жылы А.Ф.Андрияшев К.Г.Гротқа Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған өзінің алфавитін ұсынады. Андрияшев алфавитінің ерекшелігі дауысты дыбыстар нүктелермен, ал дауыссыз дыбыстар сызықшалармен жазылады. Бұл жазу көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға өте ыңғайсыздық туғызады деп шешіледі, соның нәтижесінде К.К.Грот Германия мемлекетіне көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған білім беру жүйесімен танысу мақсатында педагог Е.Р.Трумбургті жібереді. К.Г. Гроттың келісімімен Трумбург Дрезденск институтының директоры Брютнердің қолдауымен Брайль жүйесіне сүйеніп орыс алфавитін құрастырады және ол 1881 жылы білім беру жүйесіне енгізіледі.

Брайль жүйесінің қазақ алфавиті әріптерімен толықтырылуы – 1961 жылдан басталды. Қазақ брайль жүйесінің пайда болуы – Қазақ соқырлар қоғамының белгілі мүшелері С.Қ. Өтегенов және А.Қ. Қасымовтың баға жетпес еңбектерінің жемісі. Қазақ Брайль жүйесі арқылы зағип азаматтар қазақша кітаптар оқи бастады.[5]

*Пайданылған әдебиеттер тізімі:*

7. Петров Ю. И. *Обучение взрослых слепых письму и чтению по брайлю: методическое пособие.* – М.: ВОС, 1998.

8. 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.

9. *Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. А.Г. Литвака.* - Л., 1981.

10. Ермаков В.П. *Обучение слепых и слабовидящих школьников.* - М., 1989.

11. 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.

12. Чигринова И.П. *Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих.* - Киев, 1986.

**УДК: 376.3**

**МРНТИ: 14.29.27**

**Аутаева А.Н.<sup>1</sup>, Қуанғалиева Н.С.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

п.с.э.к. доцент [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК-ЛОГИКАЛЫҚ ЕСТЕ САҚТАУЫН ДАМУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамытудың теориялық негіздері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту мәселесі бойынша арнайы психологиялық, педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалынды. Есте сақтаудың ерекшеліктері жайлы зерттеген ғалымдардың бірнеше топтастырулары қарастырылған.

Есте сақтау танымдық үдеріс ретінде тұлғалық және тұтастай дамуын қамтамасыз етеді. Есте сақтаудың моторлы, эмоционалды, бейнелік және сөздік-логикалық түрлері арасында мақалада сөздік-логикалық есте сақтауға назар аударылады. Сөздік-логикалық есте сақтау-бұл біздің ой, пайымдау, ой қорытындысын есте сақтауға негізделген қабілетіміз. Есте сақтаудың бұл түрі көптеген ғалымдардың пікірінше, тек қана адамға тән. Бұл есте сақтау түрі сөйлеу тілімен тығыз байланысты, яғни кез келген ойлау міндетті түрде сөзбен білдіріледі. Сөздік-логикалық есте сақтаудың ерекшелігі оқыту үдерісінде ескеріледі. Есте сақтау барынша нәтижелі болу үшін көрнекі сөйлеу тілі және интонация қолданылады.

Есте сақтаудың түрлері және есте қалдырудың тәсілдері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту арқылы оқыту үдерісінде балалардың сөйлеу тілімен бірге есте сақтауын тиімді дамыту көзделеді.

**Түйін сөздер:** есту қабілеті зақымдалған бала, ес, есте сақтау, сөздік-логикалық есте сақтау.

*Аутаева А.Н<sup>1</sup>, Куанғалиева Н.С.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Заведующая кафедрой специального образования*

*к.п.с.н.доцент [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)*

*<sup>2</sup>Магистр 1-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология*

*[Nausha\\_96@mail.ru](mailto:Nausha_96@mail.ru)*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО - ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы развития словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха. Были рассмотрены специальные психолого-педагогические литературы по развитию словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха, а также несколько классификаций особенностей памяти.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности. Из всех видов памяти – моторной, эмоциональной, образной и словесно-логической, особое внимание в этой работе уделяется словесно-логической памяти. Словесно-логическая память – это наша способность запоминать мысли, суждения, умозаключения. Данный вид памяти, по мнению ученых, свойственен только человеку. Этот тип памяти тесно связан с речью, так как любая мысль обязательно выражается словами. Особенности словесно-логической памяти учитываются в процессе обучения. Чтобы запоминание было более эффективным, используются образная речь и интонация.

Рассматриваются типы воспоминаний и виды памяти. Пологается что, развитие словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха обеспечивает эффективность работы над речью и памятью в обучения детей.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, память, запоминание, словесно-логическая память.

*Autaeva A.N<sup>1</sup>, Kuangalieva N.S.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>k.ps.s.docent*

*<sup>1</sup>Head of special education Department*

*[akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru)*

*<sup>2</sup>1-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology*

*[Nausha\\_96@mail.ru](mailto:Nausha_96@mail.ru)*

## **THE THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF VERBAL - LOGICAL MEMORY IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Abstract

The article discusses the theoretical basis for the development of verbal - logical memory in children with hearing impairments. Was considered by the special psychological and pedagogical literature on the development of

verbal-logical memory in children with hearing impairments, as well as several classifications of scientists who studied the features of memory.

Memory as informative process provides integrity and personal development. From all kinds of memory – motor, emotional, figurative and verbal-logical, special attention is paid to verbal-logical memory. Verbal-logical memory is our ability to remember the thoughts, judgments, conclusions. This kind of memory, according to scientists, is peculiar to man. This type of memory is closely connected with it, as any thought is necessarily expressed in words. Features of verbal-logical memory are taken into account in the learning process. To memorize more efficiently, use figurative speech and intonation.

Discusses the types of memories and types of memory. It ought to be that the development of verbal-logical memory in children with hearing loss provides the efficiency of work on speech and memory in children's learning.

**Keywords:** children with hearing, memory, memory, verbal-logical memory.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздік-логикалық есте сақтауы дамыған сайын, есте сақтаудың сапалылығы артады. Есте сақтауды жоғарғы деңгейге жеткізу үшін оны интеллектуалды белсенділікті қажет ететін іс-әрекетке қатыстыру керек.

Қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда олардың психологиялық ерекшеліктері, соның ішінде сөздік-логикалық есте сақтау мәселесі өзекті мәселе болып отыр. Есту қабілетінің зақымдалуына байланысты балалардың ақпаратты қабылдау, жинақтау үрдісі есте сақтауға басымдылық беретіндіктен оларды дамыту жолын тиімді пайдалану балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісін одан әрі жақсарту түспек.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтауының ерекшеліктері туралы теориялық негіздері жайлы А.Н. Леонтьев, Анастаси А., Аткинсон В, Брунер Дж., Венгер А.Л., Цукерман Г.А., Зинченко П.И., Истомина З.М., Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова., Лебедева О., Лурия А.Р., Ляудис В.Я. сондай-ақ Л.В.Занкова, Д.М.Маянц, И.М.Соловьев, Т.В. Розанова, М.М.Нудельман, В.И.Лубовский, В.Ф.Матвеев, Л.М.Барденштейн жұмыстары мен отандық зерттеушілерден Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р., Сүлейменова Р.А., Аутаева А.Н. т.б. ғалымдардың зерттеулері негіз болады.

*Ес дегеніміз* сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының адам миында сақталып, қайтадан жаңғыртылып, танылып, ұмытылуын бейнелейтін процесс. Ес — күрделі психикалық процестердің бірі. Ес есте қалдыру, қайта жаңғырту, тану, ұмыту секілді процестерден тұрады.

Ес— адамның бұрын көрген, естіген, білген нәрселері мен бейнелерін ойында ұзақ уақыт сақтап, қажет кезінде қайта жаңғырту қабілеті, жүйке жүйесінің негізгі қызметтерінің бірі. Адамның есте сақтау қабілеті үнемі дамып, жетіліп отырады.

Әртүрлі авторлар келесідей негіздеулер бойынша есте сақтаудың бірнеше топтастыруларын ұсынады:

1. Р.Аткинсон, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Р. Шифрин материалды уақыт бойынша бекіту мен сақтаудың келесі түрлерін бөледі: мезеттік (икондық), қысқа уақыттық; жедел; ұзақ уақыттық; генетикалық.
2. Жүргізуші анализатор бойынша: көру арқылы; есту арқылы; қимыл қозғалыс; сипап сезу арқылы; иіс сезу арқылы; дәм сезу арқылы.
3. Іс әрекет мақсатының сипатына байланысты (Э.А. Голубева, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, А.Н. Шлычкова): ерікті және еріксіз.
4. Есте сақтау тәсіліне байланысты (Л.М. Житникова, А.А. Люблинская): механикалық, мағыналық.
5. Есте сақталып отырған материалдың сипаты бойынша (А.М. Вейн, С.Л. Рубинштейн): түстік, сандық, көрнекі бейнелік мазмұнына, абстрактілік мазмұнына, математикалық формулаларға, түрлеріне.
6. Есте сақтау деңгейлеріне (А.Р. Лурия): сенсорлы, қысқа және ұзақ уақыттық.
7. Іс әрекетте жүргізуші психикалық белсенділік сипатына қарай (А. Бергсон, П.П. Блонский, Е.П. Ильин, А.А. Люблинская, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн): қимыл-қозғалыс (моторлы), эмоционалды (аффективті), бейнелік (көрнекі-бейнелік), сөздік-логикалық (мағыналық, вербальдік) [1].

Л. С. Выготский естің тарихи дамуын көрсетті, басқаша айтқанда естің филогенезінің дамуын көрсетті. Выготскийдің айтуынша, баланың ойлауы оның есте сақтауына тәуелді, бала үшін ойлану еске түсірумен бірдей. Тек балалық шақта ғана ойлау мен естің арасында қатты байланыс болады. Естің басқа психикалық процесімен байланыстың өзгеруі жасөспірімдік шаққа қарай пайда бола бастайды. Бұл байланыстар балалық шаққа қарағанда керісінше болады.

*Есте қалдырудың түрлері :*

1. Қысқа мерзімді есте қалдыру.
2. Ұзақ мерзімді есте қалдыру.

3. Оперативтік есте қалдыру.
4. Ырықты есте қалдыру.
5. Ырықсыз есте қалдыру. Жаттау - ырықты есте қалдырудағы ең негізгі тәсілдердің бірі болып табылады. Жаттаудың белсенді болуы уақытқа байланысты.
6. Логикалық есте қалдыру.
7. Механикалық есте қалдыруда заттар мен құбылыстардың мазмұны есте сақталмай, олардың ерекшеліктері мен формалары есте сақталады [2].

Логикалық есте қалдыруда – қабылдаған нәрселердің мазмұны есте сақталады.

*Логикалық есте қалдырудың тәсілдері:*

1. Есте сақтауға тиісті материалдың жоспарын құрастыру.
2. Салыстыру.
3. Материалды топтастыру және жіктеу.
4. Есте қалдыру мен қайта жаңғыртуды алмастырып отыру.
5. Бейнелі байланыстарға сүйену.
6. Есте қалдыруда өзін-өзі бақылау.
7. Мағыналы байланысты орнату.

Сөздік-логикалық есте сақтау (ағылш. *verbal memory*) – ойлау, пайымдау және ой қорытындысына негізделген есте сақтау түрі. Мұнда жалпы және елеулі қасиеттің көрінісі мен заттың бейнесі бекітіледі. Психологияда сөздік-логикалық есте сақтау – бейнелі, эмоционалды, қозғалыс секілді есте сақтау түрлерінен ажыратылатын арнайы адамға ғана тән есте сақтау түрі.

Есте сақтаудың бұл түрі сөйлеу тілімен тығыз байланысты, себебі кез келген ой міндетті түрде сөйлеу тілімен жеткізіледі. Сөздік-логикалық есте сақтаудың ерекшелігі оқыту үдересінде көрініс табады. Есте сақтау барынша нәтижелі болу үшін бейнелі сөйлеу тілі және интонация қолданылады. Кейде адамдарда бір мәліметті есте сақтау үшін жатқа жаттап алу арқылы жүзеге асырылады. Бұл есте сақтау түрі көбіне балаларда кездеседі, себебі оларға ересектерге қарағанда оқулықтағы өлеңді немесе ақпаратты жаттау тиімдірек. Егер ақпарат мүлдем ойлауға, талдауға сүйенбесе, онда бұл механикалық есте сақтау болып саналады. Сонымен қатар ақпаратты өз сөзімен жеткізу үлкен қиындық тудырады.

Сөздік-логикалық есте сақтаудың бейнелі есте сақтаудан айырмашылығы ақпарат сөздік түсініктермен есте сақталады. Бұл есте сақтау түрінің мәні ақпараттың сөздік элементтермен байланысы, негізгі мағынасын есте сақтау болып табылады. Біз белгіді бір ақпаратты есте сақтау үшін, мазмұнын түсініп, саралауда сөздік-логикалық есте сақтауды қолданамыз. Ойлау үздіксіз сөйлеу тілімен байланысты, ол біруақытта заттың атауын және оның ерекшеліктерін анықтайды [3].

Сөздік-логикалық есте сақтау екі нұсқада жүзеге асырылады:

1. Қайта жаңғыртуда нақты көріністі есте сақтаусыз, тек қана мағынасын есте сақтау және жеткізу;
2. Мағынасы секілді нақты сөздік бейнесін есте сақтау және жеткізу.

Егер ақпараттың мазмұны түсінікті болмаса, онда сөйлеу тілі механикалық есте сақтау болып табылады.

Сөздік-логикалық есте сақтауды дамыту үшін келесідей ойлау операцияларын меңгеру маңызды: талдау, салыстыру және топтастыру, сонымен қатар индукция және дедукция секілді ой қорытындысы.

Сөздік-логикалық есте сақтау басқа да есте сақтау түрлеріне сүйене отырып, оқуда жаңа ақпаратты оқып білуде маңызды рөл атқарады. Сондықтан есте сақтаудың бұл түрін мектепке дейінгі жастан бастап дамыту қажет. Мысалы, ойын әрекеті кезінде дамыту.

Сөздік-логикалық есте сақтауды дамытуға арналған ойындар баланың белсенділігін арттыруға көмектеседі, сонымен қатар есте сақтаудың көлемін және тек қана есте сақтауды емес, ойлау, қабылдау, сөйлеу тілі де қалыптасады. Оқыту үдерісі барынша эмоционалды және қызықты болады.

Есте сақтау өткеннің көрінісі ретінде оның негізгі қызметтері байқау, сақтау, тану және қабылдаған материалды қайта жаңғыртудың көмегімен жүзеге асырылады. Есте сақтау ерікті және еріксіз болуы мүмкін. Егер адам қандай да материалды есте сақтауды мақсат етіп қоймаса да, соны ешқандай күш жұмсамай есінде сақтап қалса, онда ол еріксіз есте сақтау болады. Егерде адам өз алдына қандай да материалды есте сақтауды мақсат етіп қойса, онда ол ерікті есте сақтау болады. Т.В.Розанованың бір зерттеуінде есту қабілеті зақымдалған балалардың заттың оның орнымен байланысын еріксіз есте сақтап қалатындығын анықтаған.

Көптеген жұмыстар есту қабілеті зақымдалған балалардың алдын ала ойластырылған, ерікті есте сақтауын зерттеуге арналған. М.М.Нуделманның зерттеуінде төрт түрлі балықтың суретін бақылап, есте сақтау берілсе, мұнда есту қабілеті зақымдалған балалар тапсырмаға өте мұқият қарап, оны орындауға тырысты. Есту қабілеті зақымдалған оқушылар бірнеше ұқсас материалды есте сақтау

барысында тапсырманы дұрыс орындау үшін кейбір көмекші тәсілдерді қолдануға тырысты. Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды бақылау барысында олардың қабылдағанын естерінде сақтау үшін көптеген талпыныстар жасағанын көреміз: көздерін жұмып көз алдыларына әрбір объектілерді келтіруге тырысты. Кейбір жағдайларда әрбір балықтың желкенін санады, балықты елестете отырып, ауада контурын сызуға тырысты. Ең бастысы есту қабілеті зақымдалған оқушылар бір балықты екінші балықтан ажырататын жақтарын емес, әрбір балықтың бейнесін сақтап қалуға тырысты [4].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтауын зерттеу Р.Линднерге тиесілі. Р.Линднер бойынша аталған балалар сөздерді жазылған күйде есте сақтайды. У.Вертестің пікірінше аталған балалар сөздерді дыбысталған жағдайда нашар есте сақтайды.

Л.В.Занков және Д.М.Маянцтің зерттеуінше, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауы еститін қатарластарымен салыстырғанда өзіндік ерекшелікке ие. Аталған балалар еститін қатарластары секілді сөздерді мағынасына қарай есте сақтаған. Олар жұп заттарды есте сақтаумен бастаған. Еститін балаларға қарағанда жұп заттарды есте сақтауда сөздік мағынасына келгенде артта қалушылық байқалған.

Д.М.Маянцтің пікірінше аталған балаларда бір сөзді екінші сөзбен шатастыру айқын көрініс тапқан. Р.М.Боскис сөздерді алмастыруын топтастырған:

1. сөздің сырттай ұқсастығына қарай алмастыру, мысалы, доп-топ;
2. мағынасына қарай алмастыру, мысалы, қанат-көгершін, жер-құм;
3. іштей және мағынасына қарай ұқсастық.

П.И.Зинченко және А.А.Смирновтың зерттеулері балалардың мағыналы есте сақтау тәсілдері қалыптастыруын өңдеуге арналған. Есте сақтау мақсатына сәйкес материалды логикалық өңдеу ерікті есте сақтаумен сипатталады. Ерікті есте сақтаудың тәсілдері; талдау, жинақтау, абстрактілеу, жалпылау, салыстыру және т.б. Бұл тәсілдер түрлі материалдарды ойлау, түсіну, түйсіну процестерінің жолдары болып табылады.

А.А. Смирнов материалдарды жақсы түсініп есте сақтау үшін келесі тәсілдерді ұсынады:

1. Материалды бөліктерге бөлуден тұратын жоспар құру, негізгі, нақты, басты бөліктерден тұратын тірек пункттерден айқындау және ойын топтастыру.
2. Балада бар білімді мәтіннің мазмұнымен сәйкестендіре, оның білім жүйесіне жаңаны қосу.
3. Мәтіннің түрлі бөлімдегі мазмұнды бір-бірімен сәйкестендіру.
4. Бейнелерді немесе көрнекілік елестерді қолдану.
5. Мәтіннің мазмұнын өз түсінігі бойынша айту [5].

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Соловьева И.М., Шиф Ж.И., Розанова Т.В., Н.В. Яикова. «Психология глухих детей». М.1971
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: ЧеР, 1981. – с. 816
3. Кобыратова А., Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға дайындығының психологиялық компоненттері. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» №1 (40) 2015
4. А.Н.Аутаева, А.А.Даурамбекова. Сурдопсихология негіздері: Оқулық. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы., 2010.
5. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.

УДК: 376: 7.2

МРНТИ: 14.29.21

Макина Л.Х<sup>1</sup>. Дарменова Ф.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>к.п.н., доцент, КазНПУ имени Абая, Института Педагога и Психологии, кафедры Специального образования

<sup>2</sup>студентка 4 курса, КазНПУ имени Абая, Института Педагога и Психологии  
г.Алматы, Казахстан

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК УРОВНЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **Аннотация**

Изменения, происходящие в социальных и психологических процессах современного общества за последние годы, ведут к существенным изменениям системы отношений ребенка к окружающему миру, к другим людям, и к самому себе.

Эмпатия является одним из важнейших условий гуманизации личностных связей человека с

окружающим миром, его гармоничных отношений с другими людьми. Уровень развития эмпатии опосредует эффективность воспитательного воздействия педагогов, родителей и детей, что необходимо учитывать при планировании и организации учебно-воспитательного процесса.

Как известно, эмоциональные переживания являются неотъемлемой составляющей внутреннего мира любого человека. Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У детей с нарушением интеллекта наличие изменений в эмоциональной сфере способствует формированию психопатологического поведения, появлению новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию его основного нарушения. Вот почему изучение эмпатии у детей с нарушением интеллекта, её формирование в процессе воспитания имеют столь важное значение.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональная эмпатия, эмоциональные переживания, психопатологическое поведение, дети с нарушением интеллекта.

#### *Аңдатпа*

*Макина Л.Х.<sup>1</sup>, Дарменова Ф.А.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Абай атындағы Қаз ҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру кафедрасының, пс.ғ.к., доцент*

*<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және Психология институтының, Арнайы білім беру кафедрасының 4 курс студенті*

### ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЭМПАТИЯ ДЕҢГЕЙЛЕРІНІҢ ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ТАЛДАУЫ

Қазіргі таңда заманауи қоғамда болып жатырған әлеуметтік және психологиялық өзгерістер баланың қарым-қатынастар жүйесін, қоршаған ортаға, басқа адамдарға деген көз-қарастарына елеулі өзгерістерге әкелген.

Адамның қоғамға бейімделуінің, қоршаған ортамен үйлесімділігінің шарттарының бірі болып эмпатия табылады. Эмпатияның даму деңгейі педагогтардың, атааналардың және балалардың тәрбиелік тиімділігіне ықпал етеді, осыны оқутәрбие жоспарлау және ұйымдастыру кезеңінде ескеру қажет.

Белгілі болғандай, эмоционалды күйзелістер- кез келген адамның ішкі әлемінің ажырамас бөлігі болып табылады. Жеке тұлғаның даму барысында, эмоциялармен сезімдер елеулі рөл атқарады. Зияты зақымдалған балалардың эмоционалдық саласындағы өзгерістер, психопатологиялық мінезқұлықтың, жаңа оның теріс қасиеттерінің пайда болуына ықпал етеді, негізгі бұзушылықтың түзету процессіне кедергі келтіреді.

Міне, сондықтан зияты зақымдалған балаларға эмоционалды эмпатияны қалыптастыру және де тәрбиелеу аса маңызды.

**Түйін сөздер:** эмпатия, эмоционалды эмпатия, эмоционалдық күйзелістер, психопатологиялық мінезқұлық, зияты зақымдалған балалар.

#### *Abstract*

*Makina L.H.<sup>1</sup>, Darmenova F.A.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences,*

*<sup>2</sup>student of the Institute of pedagogy and psychology, AbaiKazNPU*

### EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL EMPATHY LEVELS OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Changes taking place in the social and psychological trends of modern society in recent years, lead to significant changes in the system of relations of the child to the world, to other people, and to himself.

Empathy is one of the most important conditions of humanization of personal connections of a person with the world around, his harmonious relations with other people. The level of empathy development mediates the effectiveness of the educational impact of teachers, parents and children, which should be taken into account in the planning and organization of the educational process.

As you know, emotional experiences are an integral part of the inner world of any person. Emotions and feelings play a significant role in the development of the individual. In children with intellectual disabilities, the presence of changes in the emotional sphere, contributes to the formation of psychopathological behavior, the emergence of new negative qualities, which sharply complicate the correction of its main violation. That is why the study of emotional empathy in children with intellectual disabilities, their formation and upbringing are so important.

**Key words:** empathy, emotional empathy, emotional experiences, psychopathological behavior, children with intellectual disabilities.

В последние два десятилетия XX века термин «эмпатия» традиционно воспринимается как способность человека представлять себя другим и телесно-чувственно проживать его воспринимаемые – вспоминаемые - воображаемые состояния. Все чаще эта проблема становится объектом внимания философов (Басин Е.Я., Борисов Е.В., Ветлизен А.Дж., Кеглер Х.Г., Кубанова О.Ю., Маккрил Р.А., Питер Стив Х., Савицки М., Смит Д.В., Филатов В.П., Шилков Ю.М.).

Поведение детей на протяжении всего процесса взросления меняется. В подростковый период особое значение имеют нравственные мотивы поведения, выражающие их отношения к другим

людям. Эти мотивы изменяются и развиваются на протяжении подросткового возраста в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил.

«Эмоциональная эмпатия» в психологии понимается, как способность к эмоциональной отзывчивости, чувствительность и внимание к другим людям, к их проблемам, горестям и радостям. Она проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям подразумевает развитие гуманных ценностей личности, без чего невозможна ее самореализация. «Эмпатия» помогает человеку соединиться с миром людей и не ощущать в нем своего одиночества. Дети с нарушением интеллекта, чем их нормально развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании окружающего мира. Существенную роль в проявлении эмоциональной эмпатии у подростков с нарушением интеллекта играют его ощущения и восприятия. Они создают прочную базу для знакомства с тем, что происходит вокруг него, являются необходимыми предпосылками к практической деятельности. У детей с нарушением интеллекта чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций.

Эмпатия (сопереживание), т. е. склонность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, в процессе мотивации оказания помощи другому человеку играет большую роль.

Практическая часть экспериментальной работы проводилась на базе специальной (коррекционной) школы-интернат №7 для детей с интеллектуальными нарушениями развития. В эксперименте участвовали 30 детей с нарушением интеллекта в возрасте 12-13 лет.

До начала эксперимента была изучена следующая документация:

- Медицинская и педагогическая документации, социальный паспорт, психолого-педагогическая характеристика на ребенка с нарушением интеллекта специальной (коррекционной) школы-интерната;
- Беседа, анкетирование учителей и воспитателей специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с нарушением интеллекта;
- Методики для выявления и составления характеристики уровня развития эмоциональной эмпатии у подростков с нарушением интеллекта;

Для нашего исследования мы использовали следующие методы:

1. Организованное наблюдение, целью которого явилось выявление эмоциональных реакций во время учебной и вне учебной деятельности подростков. Необходимый материал, как мы полагали, можно получить во время режимных моментов (свободном общении со сверстниками и взрослыми, в любых видах деятельности).

В наблюдении нас также интересовали характеристики родительского взаимодействия с детьми. При этом учитывались выраженность вербальных и невербальных реакций и видов поведения детей и родителей, а именно:

- Обращения родителей к детям во время расставания, встречи (характер действий и контактов во взаимодействии);
- Активные высказывания подростка, оказывающие воздействующие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договаривать о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению, компромиссу.
- Степень вовлеченности в коммуникацию в ходе совместной деятельности, включенность в эмоциональные отношения, в совместные переживания;
- Проявления эмоций подростками;
- Реакции детей на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, учет желаний и мнений, внимание к сверстнику, эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

Для этого нами были отобраны характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить уровни развития эмоциональной эмпатии у подростков с нарушением интеллекта в ситуации реального поведения ( взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения (вербальные невербальные, построение взаимодействия, позиции взаимодействия).

Все собранные данные по тому и другому направлению обработаны нами в ключе эмоционального отклика ( на ситуацию, на сверстника, на родителей) или в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию/ сочувствию, причем мы также старались учесть степень эмоционального переживания подростка.

Характеристика эмоциональных и поведенческих проявлений детей во взаимодействии оценивались нами по следующим критериям:

- Эмоциональное отношение к другому, в ситуации взаимодействия:
  - 1.Позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов;
  - 2.Нейтральное отношение (безразличие и игнорирование);
  - 3.Негативное отношение ( агрессивное, враждебное);
- Включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония):
  - 1.Включенность/ автономность;
  - 2.Эмоциональные реакции детей на затруднения и переживания сверстника (сопереживание, сочувствие/ содействие, игнорирование/ неадекватная эмоция);
  - 3.Уровень передачи эмоционального состояния через поведение (адекватность/ неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях).

Для составления характеристик уровней эмоциональной эмпатии у подростков с нарушением интеллекта мы использовали следующие методики:

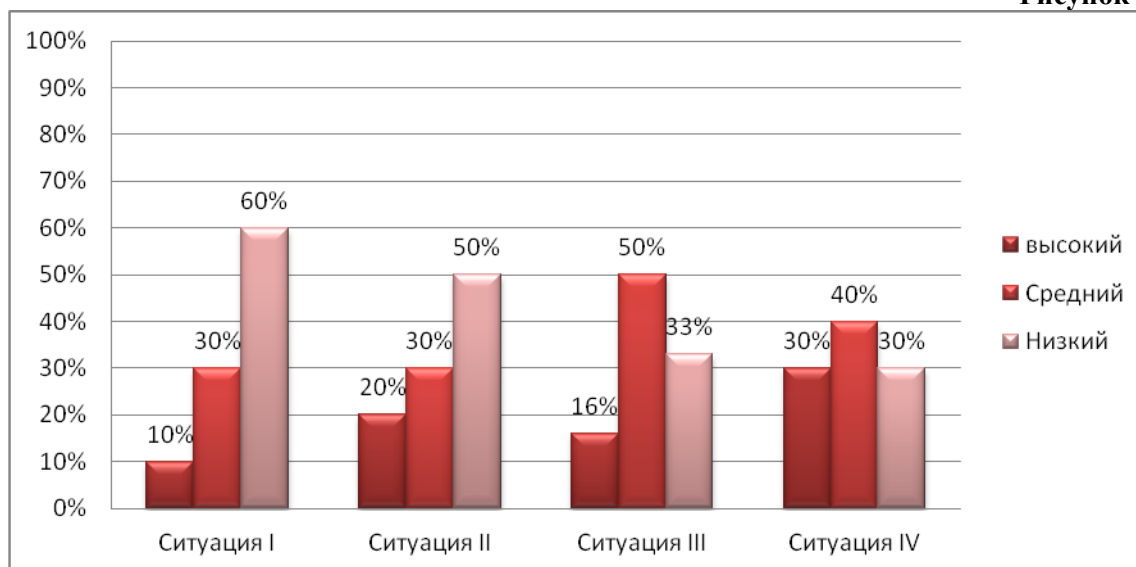
**Методика №1-** Кошелевой А.Д. «Изучение эмоциональных проявлений детей», целью которой является: изучение способов выражения эмоциональной эмпатии и уровня сформированности у них способности к вербализации эмоций при разыгрывании сюжетных сценок. Эксперимент проводился в 2 этапа, в ходе которого мы получили следующие результаты.

#### Этап 1:

Таблица 1

Уровни	I ситуация	II ситуация	III ситуация	IV ситуация
Высокий	3 подростка	6 подростков	5 подростков	9 подростков
Средний	9 подростков	9 подростков	15 подростков	12 подростков
Низкий	18 подростков	15 подростков	10 подростков	9 подростков

Рисунок 1



✓ Высокий уровень из 30 подростков в первой ситуации показали 3 подростка (10%), во второй ситуации 6 подростков (20%), в третьей ситуации 5 подростков (16%), в четвертой ситуации 9 подростков (30%), они изображали эмоциональное состояние, адекватное данной ситуации, без посторонней помощи, используя при этом различные экспрессивно-мимические средства общения.

✓ Средний уровень в первой ситуации показали 9 подростков (30%), во второй ситуации 9 подростков (30%), в третьей ситуации 15 подростков (50%), в четвертой ситуации 12 подростков (40%), они изображали эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации после объяснения эмоционального состояния героев, ограничено использовали экспрессивно-мимические средства общения.

✓ Низкий уровень в первой ситуации показали 18 подростков (60%), во второй ситуации 15 подростков (50%), в третьей ситуации 10 подростков (33%), в четвертой ситуации 9 подростков (30%), они затруднялись изобразить эмоциональное состояние даже после объяснения. При попытках изображения отмечается резко ограниченный набор экспрессивно – мимических средств общения.

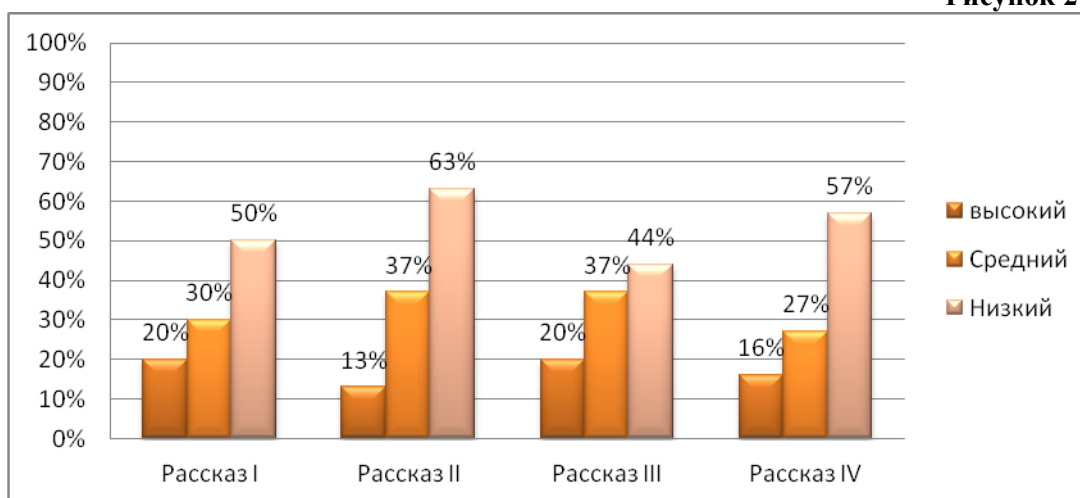
#### Этап 2:

Таблица 2



Уровни	I рассказ	II рассказ	III рассказ	IV рассказ
Высокий	6 подростков	4 подростка	6 подростков	5 подростка
Средний	9 подростков	7 подростков	11 подростков	8 подростков
Низкий	15 подростков	19 подростков	13 подростков	17 подростков

Рисунок 2



✓ Высокий уровень из 30 детей показали в первом рассказе 6 подростков (20%), во втором рассказе 4 подростка (13%), в третьем рассказе 6 подростков (20%), в четвертом рассказе 5 подростков (16%), они самостоятельно и правильно называли эмоциональные состояния всех героев.

✓ Средний уровень показали в первом рассказе 9 подростков (30%), во втором рассказе 7 подростков (37%), в третьем рассказе 11 подростков (37%), в четвертом рассказе 8 подростков (27%), они самостоятельно назвали эмоциональные состояния только некоторых героев, остальные были названы после помощи.

✓ Низкий уровень показали в первом рассказе 15 подростков (50%), во втором рассказе 19 подростков (63%), в третьем рассказе 13 подростков (44%), в четвертом рассказе 17 подростков (57%), они не смогли самостоятельно назвать эмоциональные состояния героев, после помощи назвали только некоторые из них.

И.М.Юсуповым были разработаны серии методик для «Диагностики уровней эмпатии» целью которых было, определение уровня эмпатии (сопереживания), то есть способности поставить себя на место другого человека и умения к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.

**Методика № 2-** «Проявление эмпатии к сверстнику», целью которой является выявить уровень сформированности эмоциональной эмпатии по отношению к сверстникам, одноклассникам и друзьям.

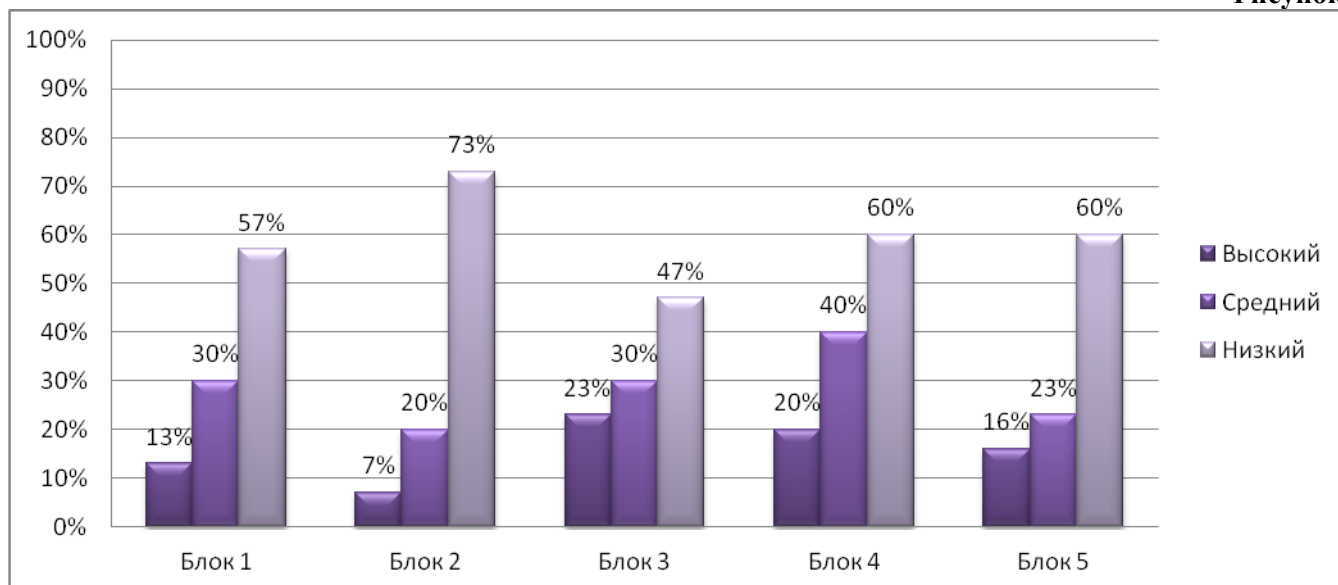
Задания разделены на 5 подгрупп, в которых проявление эмоциональной эмпатии предполагало:

- оказание помощи другому ( 1 блок ситуаций);
- ущемление личных интересов (2 блок ситуаций);
- проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого ( 3 блок ситуаций);
- проявление со радости (4 блок ситуаций);
- оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации (5 блок ситуаций).

К каждому блоку ситуаций были составлены проблемные ситуации, на которые в ходе индивидуальной беседы должны ответить подростки.

Таблица 3

Уровни	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок
Высокий	4 подростка	2 подростка	7 подростков	6 подростка	5 подростков
Средний	9 подростков	6 подростков	9 подростков	12 подростков	7 подростков
Низкий	17 подростков	22 подростка	14 подростков	18 подростков	18 подростков



### Анализ результатов:

Исходя из каждого блока ситуаций, были составлены уровни сформированности эмоциональной эмпатии:

✓ Высокий уровень из 30 подростков показали в первом блоке 4 подростка (13%), во втором блоке 2 подростка (7%), в третьем блоке 7 подростков (23%), в четвертом блоке 6 подростков (20%), в 5 блоке 5 подростков (16%), проявляется в том, что подросток старается быть максимально полезным тем, кто находится рядом.

✓ Средний уровень показали в первом блоке 9 подростков (30%), во втором блоке 6 подростков (20%), в третьем блоке 9 подростков (30%), в четвертом блоке 12 подростков (40%), в 5 блоке 7 подростков (23%), выражается в том, что подросток готов в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремится всецело проникнуться его состоянием.

✓ Низкий уровень показали в первом блоке 17 подростков (57%), во втором блоке 22 подростка (73%), в третьем блоке 14 подростков (47%), в четвертом блоке 18 подростков (60%), в пятом блоке 18 подростков (60%), характеризуется неразвитым чувством сопереживания.

Таким образом, мы должны увидеть что на вербальном уровне подростки готовы проявлять эмоциональную эмпатию своим сверстникам, одноклассникам, друзьям.

Исходя из полученных результатов, мы можем отметить то, что большинство подростков с нарушением интеллекта склонны к низкому уровню эмоциональной эмпатии. Подросток с нарушением интеллекта понимает происходящие события, но адекватных чувств не выражает и не вступает в общение и взаимодействие.

В подростковом возрасте существенную роль в отношении к сверстнику начинают приобретать мотивы действий на основе положительных переживаний. Сочувствие и расположение к товарищу становятся не только условными, но и действенными формами партнерских взаимоотношений, поэтому изучение эмоциональной эмпатии в сфере специального образования является актуальной темой, для дальнейшей социализации детей с нарушением интеллекта.

#### Список использованной литературы

1. Атаханов Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование, - 2007, - №1,
2. Буравцова Н. В. Влияние суверенности личностных границ на проявление эмпатии у будущи педагогов и психологов // Психология в вузе, - 2008, - №1
3. Чеснокова О.Б. Методы диагностики социального интеллекта в детском возрасте // Психологическая диагностика, - 2008, - 3,

## ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИЯСЫН ДАМЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Баланың тұлға ретінде дамуына қоғамдық және отбасылық жағдайлары, ол дамидың нақты тарихи орта, ортаның өмір сүру бейнесі әсер етеді.

Зияты зақымдалған балалардың тұлғалық дамуына бұл факторлардан басқа, оның өзіндік биологиялық ерекшеліктері ықпал етеді. Ақыл ойы кем балалар өздерінің ойлау қабілеттерінің кемшілігіне байланысты жалпы ұғымдар мен заңдылықтарды, адамгершілік, өнегелілік ұғымдары мен қоғамдық құрылым мәселелерін, өздерінің сау құрбыларына қарағанда анағұрлым кеш меңгереді.

Бастауыш сыныптарда олардың жақсы және жаман туралы түсініктеріне үстірттік, терең бойламау сипаттары тән. Олар өнегелілік туралы ережелерді мұғалімнен, ата-аналарынан, кітаптардан оқып үйренеді, бірақ күнделікті өмірлік жағдайларда ережелерге сәйкес ойланып әрекет етпейді. Олар бұл ұғымдарды жете түсінбегендіктен көп жағдайларда түрлі кері әсерлерге ұрынады, қателеседі.

**Кілт сөздер:** ақылы кеміс балалар, эмоция, эмоциялық саласы, эмоция мен сезімдерін, эмоциялық орта, бастауыш мектеп жасы

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных проблем в педагогике и психологии. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего, ребенка. Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов, как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее сложных проблем, поскольку дает представление об общих закономерностях развития психики детей. Педагогическое значение правильного понимания этой проблемы состоит в том, что эмоции играют большую роль в формировании у ребенка способов и приемов овладения деятельностью. Дискуссии ведутся буквально по всему кругу связанных с эмоциями проблем - от вопроса о том, какие психические явления следует относить к эмоциональным, до вопроса о принципиальной роли эмоций в осуществлении процессов жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** эмоция, эмоциональная сфера, дети с нарушениями интеллекта, младший школьный возраст, эмоциональная среда, эмоция и чувства

## FEATURES OF EMOTIONS DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The formation of the emotional sphere of children with intellectual insufficiency is one of the topical problems at pedagogy and psychology. Emotions are the "central link" of a person's mental life, and, above all, of a child. The problem of the development of emotions, role in the emergence of motives, as regulators of child's activity and behavior, is one of the most difficult problems, since it gives an idea of the general laws governing the development of the children's psyche. The pedagogical significance of a correct understanding of this problem is that emotions play a big role in the formation of the child's methods and techniques of mastering the activity. Discussions are conducted literally throughout the whole range of emotion-related problems, from the question of which psychic phenomena should be attributed to the emotional, to the question of the fundamental role of emotions in the implementation of life processes.

**Key words:** emotion, emotional sphere, children with intellectual disabilities, junior school age, emotional environment, emotion and feelings

Тұлғаның психологиялық ерекшеліктерінің ішінде маңыздыларының бірі – ерік-жігер болып табылады. Ол саналы, мақсатты іс-әрекеттерде көрінеді. Қалыпты балаларды ерік-жігерін тірбиелеу ұзақ, күрделі процесс болып табылады. Ал зияты зақымдалған балаларда олардың өзіндік ерекшеліктеріне орай. Одан да қиын болады. Ақыл-ойы кем балаларда бастаманың кемшілдігі, өз істерін бақылай алмай, мақсатты әрекетке қабілетсіздік, т.б. байқалады.

Ақыл-ой кемістігінің жеңіл дәрежесіндегі балалар тұрмыстық жағдайда жол табуға қабілетті, өзіне қажетті нәрсеге қол жеткізу үшін табандылық пен мақсатты әрекетке бара алады.

Ақыл-ойы кем балалардың қажеттіліктері мен интеллектісінің дамуына байланысты оның тұлғалық жетілмегендігі эмоционалды салада да байқалады.

Эмоция мен сезім бала дамуында маңызды рөл атқарады. Олигофрен балада эмоционалды салада жалпы бастапқы өзгерістердің болуы психопатологиялық сипаттың қалыптасуына, жаңа зиянды қасиеттерге ықпал етеді, ол негізгі психикалық ақаулықты түзетуді қиындатады. Сондықтан ақыл-есі кем балалардағы эмоциялар мен сезімдерді зерттеу, оларды қалыптастыру және тәрбиелеу өте маңызды.

Барлық қалған балалар сияқты, ақыл-есі кем балалар өмір бойы дамиды. С.Л. Рубинштейн «Психика тіпті ең күрделі ақыл-ой зақымдалуында да дамиды. психиканың дамуы – бала жастағы ерекшелігі, кез келген ең ауыр ағза патологиясына қарамастан дамиды» [1].

Психиканың нақты дамуымен қатар, ақыл-есі кем балалардағы эмоционалды саланың өзіндік дамуы, ең алдымен, жетілмегендікте көрінеді.

Ақыл-есі кем балалардағы эмоциялар мен сезімдердің жетілмеуі, ең алдымен, оның қажеттіліктерінің, мотивтерінің және интеллектінің даму ерекшеліктеріне байланысты.

Олигофрен оқушыда тұлғаның жетілмеуі ойын әрекетінде айқын көрінеді.

Н.Л.Колимский «Зияты зақымдалған бала ойында пассивті емес, ол қалыпты оқушыға сияқты әлеуметтік тәжірибе алу үшін үлгі бола алмайды. Белсенді түрде ойнай алмайтыны психикалық артта қалудың маңызды диагностикалық көрсеткіші болып табылатыны жайдан жай емес» екендігін айтты [2].

Бұл баланың жаңа әсерлері, қызығушылығы, танымдық қызығушылығы, жаңа қызметті жүзеге асыруға аз мотивациясы өте нашар дамып келе жатқандығына байланысты. Оның қызметі мен мінез-құлқына сыртқы әсерлердің тікелей, жағдайлық шақырулары ықпал етеді. Эмоциялық бұзылулардың симптомдары - бұл тітіркену, қоздырғышты жоғарылату, қозғалтқыштың алаңдаушылығы, алаңдаушылық, мотивацияның жетіспеуі болып табылады. Қалыпты мектеп оқушысына қарағанда, олигофрен балада әлеуметтік сезімдердің қалыптасуы жүзеге асады.

Мектеп жасындағы эмоционалды ортада дамымаушылық баланың алдында күрделі әрекет формасы талабы қойылғанда айқын көрінеді.

Мектеп жасы балалардың дамуында теңдей сатыларда орын алмайтын ерекшеліктер қатарымен ерекшеленеді, және баладан жаңа психикалық әрекеттерді талап етеді. Егер мектепке дейінгі жастағы бала ойнау және басқалармен қарым-қатынас жасау барысында дами берсе, онда мектепте ол қатты бағдарлама бойынша оқыту жағдайына түседі. Ойыннан жаттығуға дейінгі жетекші әрекеттердің түрін өзгерту, мотивтер қайтадан реттеледі. Негізгі мотив мұғалімнің нұсқауы болады.

Зияты зақымдалған баланың эмоционалды саласы төменгі дифференциациямен, тәжірибедегі кедейлікпен сипатталады. С.С. Ляпидевский пен Б.И. Шостак айтып кеткендей, оның «сезімдерді біркелкі, тұрақсыз, екі шеттік жағдаймен шектеледі (қанағаттану мен қанағаттанбау), сол немес өзге тітіркендіргіш әсерінен туындайды [3].

Яғни, зияты зақымдалған балалардың уайымы тәжірибесі қарапайым болып табылады және әлі күнге дейін тәжірибедегі нәзік нюанстар әлі де сараланған жоқ.

Бұл баланың қарапайым қажеттілігі бар екендігімен түсіндіріледі.

Сонымен қатар олигофрен балада эмоцияның тірілігі (ашықтық, сенімділік, сезгіштік) әлсіздігі мен салғырттығымен байқалады. Мұндай балалар бір тәжірибеден екіншісіне оңай ауысады, қызметте тәуелсіздік жетіспеушілігін, мінез-құлық пен ойындарда оңай ұсыныс жасайды, басқа балаларға ереді.

Одан бөлек, олигофрен балада эмоция мен сезімнің адекватты емес әсері жиі байқалады. Бір балаларда шектен тыс жеңілдік пен маңызды өмірлік жағдайды салғырт бағалау байқалады.

Зияты зақымдалған баланың ойлау, интеллектінің әлсіздігі мен санасыздығы, мотивациялық-қажетті ортаның қарапайымдығы оларда жоғары сезімдердің қалыптасуын тежейді.

Заманауи этапта олигофренияның алғашқы зерттеушілерінің бірі - Л.С.Выготский ұсынған зияты зақымдалған баланың психикалық даму концепциясы ерекше маңызға ие болады [4].

Даму сатысы алдыңғысына тәуелді болатын зияты зақымдалған баланың даму үрдісін Л.С.Выготский алғашқы дефекті мен екінші даму қиындығын ажырата алу маңызын айтып кеткен. Л.С.Выготский зияты зақымдалған баланың психикасының ерекшеліктерін оның негізгі зақымдалу себебінен – бас миының зақымдалу шартынан айтуға болмайтынын атап өтті. Бұл даму үрдісін елеулі болып табылар еді.

Психиканың бөлек ерекшеліктері негізгі себепке күрделі жағдайда.

Осылайша, мұндай балалардың эмоциясы мен сезімдерін зерттеу, оларды дұрыс қалыптастыру мен тәрбиелеу, оның мінезін, жаңа жағымды тұлғалық қасиеттерін, және нәтижесінде негізгі психикалық дефектінің түзетілуін қалыптастыруға әсер етеді.

Зияты зақымдалған балалардың ерекшеліктерін кеңінен зерттеген кеңес психологтары – И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф, К.И.Веротская, М.М.Нудельман, Э.А.Эвлакова, Е.М.Кудрявцев және т.б. болатын. Зияты зақымдалған балаларға көмек көрсетуді ұйымдастыруда Е.К.Грачеваның еңбектерін атап өтуге болады. Е.К.Грачева алғаш рет Ресейде осы балаларға арналған балалар үйін ашты. М.В.Зверева, А.И.Липтика бұл балалардың ойлауынан мына ерекшелікті, яғни, балалардың заттарды салыстыруда олардың ұқсастықтарынан гөрі айырмашылықтарына көп көңіл бөлетінін байқаған. Сонымен қатар, И.М.Соловьев бұл балалардың ойлау қабілеттерін қарастыруда стереотиптік тенденцияларды анықтайды. Зерттеулердің көрсетіп отырғандай (В.Г.Петрова, Б.И.Пинский, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф және басқалар), осы операциялардың барлығы зияты бұзылған балаларда жеткілікті түрде қалыптаспағандығын және өзіндік ерекшеліктерге ие екендігін көрсетті. Арнайы мектеп оқушыларында психикалық белсенділік тонусының төмен болатындығы Л.С.Выготскийдің, И.Л.Баскакованың, Е.Д.Хомская мен Э.С.Мандрусова зерттеулерінде айқындалады. Алғашқы рет кеңес олигофренопсихологиясында М.С.Певзнер және В.И.Лубовский (1963) клиникалық, педагогикалық және физиологиялық көзқарастарды үйлестіре отырып, зияты зақымдалған балалардың мектепке баруынан бастап, еңбек іс-әрекетінің басталуына дейінгі тұлғаның эмоционалды-еріктік сфералары мен таным іс-әрекетінің дамуына байланысты ұзақ уақыттық зерттеулер жүргізген. Зерттеу нәтижесінде олигофрендердің күрделенбеген топтарының көпшілігінде эмоционалды-еріктік сфералары мен жалпы тұлғаларының дамуы алға басатыны көрсетілген. А.Р.Маллердің пікірі бойынша зияты зақымдалған балалардың психикалық күй-жағдайы тұрақсыз болғандықтан әлеуметтендіру күрделі болып табылады. Ал Е.С.Иванов, Л.М.Шипицина зерттеулерінде зияты зақымдалған балалардың мінез-құлық ауытқуының қалыптаспауына тек биологиялық себептер ескерілетін, психиканың жоғары деңгейлерінің дамымаған ерекшеліктері ғана әсер етпейтіндігін, сонымен қатар, әлеуметтік – психологиялық факторлар, яғни оқу, тәрбие, мектеп, отбасы, құрбыларының тигізетін әсерлері зор екендігін белгілеген. Э.А.Эвлакованың зерттеулері бойынша зияты зақымдалған балалар сүреттегі бейнелерден адамның көңіл-күйін анықтай алмайды деген [5].

Мұндай балалар мадақтауға, қолдауға және ренжісуге әсершіл болып келеді. Дегенмен олар ұнамсыз және еркелету эмоцияларын ажыратады. Бірақ, өз эмоцияларын вербалды түрде көрсете алмайды. Өзінің адамдарға деген қатынасын жымиюмен, бетіне қараумен білдіреді. Мектепке дейінгі жастағы зияты зақымдалған балалар селсоқ, сенімсіз әрекет етеді. Олардың эмоциялары әлсіз, алайда күйзелістері тұрақты, терең болып келеді. Олар айқайлауға, жүгіруге, рұқсатсыз зат алуға, шулауға, қырсығуға болмайтынын түсінбейді. Ал кейбіреулері сөйлемейді, жан-жағына үреймен қарайды, ата-аналарының, тәрбиешілерінің артына тығылады, қарым-қатынастан бас тартады. Зияты зақымдалған балалардың эмоциялық көңіл-күйі көбінесе ойын және еңбек іс-әрекетінде көрініс береді. Қалыпты дамыған мектепке дейінгі балалардың жетекші іс-әрекетінің түрі ойын болып табылады, ал зияты зияты зақымдалған мектепке дейінгі балалардың дамуында ойын қажетті орын иеленбейді. Мұндай балалар сюжеттік-рөдік ойындарды өз беттерінше меңгере алмайды. Ересектердің көмегімен ғана ойын барысында сатушыны, сатып алушыны және т.б рөлдерін ойнайды, алайда өз бастамасымен ойын ұйымдастыра алмайды. Зияты зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық тұрғыдан ерекшелігі – олардың тапсырманың мақсатын түсінбеуінде. Бұл балалардың көпшілігіне өздерінің мүмкіншіліктерін бағалай алмауы тән. Өздерінің нәтижелеріне сыни көзқарастары жоқ, оның үстіне ересектердің бақылауын және көмегін қажет етеді. Мұндай балаларға іс-әрекеттің қысқа мотивациясы, сондай-ақ қарым-қатынастың қарапайым, әлсіз уәждемесі тән. Қарапайым іс-әрекетті орындау барысында ынталарының тез әлсіреуі байқалады. Зияты зақымдалған балалар мінез-құлықтың жалпы қабылданған нормасын, қарым-қатынас дағдысын меңгеруде үлкен қиындыққа кездеседі. Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың көңіл-күйлері әр уақытта көтеріңкі болады, бірақ оның сол жағдайда қарапайым қажеттілігінің болмауынан (қарнының ашуы, шөлдеу, таныс емес бөлме) көңіл-күйлері кенеттен өзгереді. Мұндай балалар тез шаршағыш келеді, зейінін жинақтай алмайды. Эмоционалды реакциялары кедей, мысалы, қолындағы затты тартып алса, ол ренжігенін көрсетпейді, бірден жылап қалады. Кемістіктері өте терең балалар қарапайым эмоцияларын көрсете алмайды (күлу, жылау). Балалардың көпшілігінде аутоагрессиялы талмалары болады (өзіне зақым келтіруге талпыну). Эмоциялары қарапайым, яғни қанағаттану немесе қанағаттанбау сезімімен анықталады. Сонымен қатар, зиятында терең ауытқуы бар балалар ересектер тарапынан берілетін эмоционалды қарым – қатынас белгілеріне немқұрайлы қарайды.

Зияты зақымдалған балалардың қажеттіліктерімен интеллектісінің дамуына байланысты, оның тұлғалық жетілмегендігі эмоционалды саладан да байқалады.

*Біріншіден*, зияты зақымдалған балалардың сезімдері, ұзақ уақыт бойы айқындалмайды. Бұл тұрғыдан қарағанда олар сәби сияқты. Сәбилердің сезім шеңбері шектеулі ғана: қуанады, жабырқайды, жылайды, қорқады т.б қалыпты дамудағы сау балалардың сезімдері алуан түрлі. Мысалы, жақсы баға алғанда –қуану, ұялу, қанағаттану, масаттану сияқты, сан алуан сезімдерді басынан кешіреді. Ал, зияты зақымдалған сезімдері тым қарапайым, олар мұндай жағдайда, тек қанағаттанады немесе керісінше. Ал нәзік сезімдер мүлде болмайды.

*Екіншіден*, зияты зақымдалған балалардың сезімдерінде қарама-қайшылық жиі кездеседі. Кейбір балалар, өмірдегі әртүрлі оқиғаларға тым үстірт, жеңілтектікпен қарайды, көңіл-күйлері тез ауысады. Ал, енді біреулерінде болымсыз нәрсеге бола күшті, инертті күйзеліс пайда болады. Осылайша, сәл ғана өкпелеу, өте күшті, әрі ұзақ эмоционалды реакция тудыруы мүмкін. Зияты зақымдалған балалардың тұлғалық жетілмегендігінің тағы бір айғағы – ол эгоцентристік эмоцияның бағалаушылық пікірге әсері. Бала өзіне жақын, ұнамды адамды жоғары бағалайды, ол тек адамдарды ғана емес, қоршаған ортадағы оқиғаларды да осылайша бағалайды. Яғни, өзіне жағымды жағдайлар – жақсы, ал жағымсыз жағдайлар –жаман.

Зияты зақымдалған балалардың жалпы эмоционалды жетілмеуінен, сезімдерінің кейде тым айқын көрінуі кездеседі. Мұндай кезде, тәрбиеші немесе мұғалім, психологиялық-педагогикалық біліктілік танытып, науқас баламен жұмыс істеу жолын таба білуі тиіс.

Мысалы, тілалғыш, сабырлы бала кенеттен ызақор, ашушаң болып шыға келеді. Мұғалімнің ескертулеріне құлақ аспайды, балалардың әзілдері мен ойындарына, кері реакция жасайды. 1-2 күннен кейін, өз қалпына келеді, яғни көңіл-күйдің бұзылуы ізсіз жоғалады. Бұл дисфория ұстамасы. Егер мұғалім бұл туралы хабарсыз болса, жағдайды асқындыруы мүмкін (жазалау, ата-анасына шағымдану т.б ).

Кейде, көңіл-күйдің бұзылуы, себепсіз, тым көңілді, жоғары көңіл-күйімен көрінеді, бұл – эйфория деп аталады. Қалыпты қуаныш күйлеріне мұның қатысы жоқ, тіпті екілік баға алса да, көңілденіп, бақытты күйде жүреді. Мұндай жағдайда, мұғалім алаңдаушылық танытуы қажет, себебі, эйфория, басталып келе жатқан жүйке ауруының асқынуы болуы мүмкін.

Сол сияқты, апатияда науқастың алды болып саналады. Бұл эмоцияның бұзылуының бір түрі. Кейде, зияты зақымдалған оқушыларда, баланың жасына сай емес, өмірге деген селқостық, ешнәрсеге қызықпау, сүлесоктық пайда болады. Бұл жағдайда, мұғалім баланы бірден невропатологқа көрсетуі керек.

Психологиядағы эмоциялар - бұл жеке өмірдің сыртқы және ішкі жағдайларын тәжірибе түрінде адамның өмірі үшін бағалаудың жеке маңыздылығын көрсететін процестер. Жаңа туған нәресте күшті дыбыстың немесе күтпеген қолдаудың жоғалуы, қозғалуды шектеуде көрінетін наразылық пен қытырлақ, зақым келтіруге байланысты пайда болған қорқыныш сияқты эмоцияларды сезінуге қабілетті.

Бұл қажеттіліктер адам өмірінің эмоционалды іргетасын анықтайды. Егер нәрестелерде қорқыныш күшті дыбыс немесе қолдаудың жоғалуы нәтижесінде туындаса, онда мектепке дейінгі жастағы балалардың себептері биологиялық ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік-мәдени факторлармен де белгіленуі мүмкін.

Қорқыныш сезімі 7 жасында бала мектепке барғанда пайда бола бастайды. Қыздарда ұлдарға қарағанда қорқыныш басымырақ болады.

Мектеп жасына дейінгі балалармен салыстырғанда, кішкентай оқушыларда «қиял» немесе түрлі қауіпті жағдайлардың болжамды тәжірибесі жиілеп кететініне назар аудару пайдалы. Осындай қорқыныш қалыптасуы өткен тәжірибе оқиғалары туралы баланың жадында сақталған идеялар негізінде болжау жұмыстарын дамытудың фонында орын алады. Ғажайып қорқыныштардың - сигналдардың болуы - балалар өмірінің жаңа салаларына (мектепте, көшеде, көлікте) бейімделуге көмектесетін маңызды мінез-құлық.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Бердібаева С.К. Тұлға психологиясы. – Алматы,
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука,
3. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии: Учебник. - М.: Геотар Медиа, 2007. - 640 с.
4. Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии //Вопросы философии, 1970№6. – С. 16-23.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности: Учебник. - М.: Академический проект, 2005. - 496 с.

# ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

ӘОЖ 376.02

МРНТИ: 14.29.37

*Ибрагимова Қ.К.<sup>1</sup>, Өміржанова Г.Б.<sup>2</sup>, Ибраимова Ә.Б.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *Жансүгіров атындағы Жетісу Мемлекеттік университетінің аға оқытушысы, доцент.*

*Талдықорған қаласы;*

<sup>2</sup> *«№1 психологиялық-педагогикалық коррекциялық кабинеті» КММ-нің басшысы, жоғары санатты сурдопедагог. Талдықорған қаласы;*

<sup>3</sup> *«№12 психологиялық-педагогикалық коррекциялық кабинеті» КММ-нің басшысы, жоғары санатты сурдопедагог. Алматы облысы, Ескелді ауданы;*

### КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ АЛУДАҒЫ МҮМКІНДІКТЕРІ

#### Андатпа

Қазіргі ХХІ ғасырда медицинада да, педагогикада да, соның ішінде дефектологияда көптеген жақсы өзгерістер болып жатқаны сөзсіз. Айналадағы алуан түрлі дыбыстарды қабылдамаған, ести алмаған бала, отамен жасалып, салынған кохлеарлы имплант арқылы естіп, ептеп қабылдай бастағанда әр адамда ерекше бақыт сезімдері пайда болатыны сөзсіз.

**Кілт сөздер:** кохлеарлы имплантталған балалар, тіл дамыту, **инклюзивті** білім беру

*Ибрагимова Қ.К.<sup>1</sup>, Омиржанова Г.Б.<sup>2</sup>, Ибраимова А. Б.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *доцент. Жетісуйского Гос. Университета им. Жансугурова. г. Талдықорған*

<sup>2</sup> *Сурдопедагог, Зав. Кабинетом психолого-педагогической коррекции №1. г.Талдықорған*

<sup>3</sup> *Сурдопедагог, зав. Кабинетом психолого-педагогической коррекции №12, Алматинская область, Ескельдинский район;*

### ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОХЛЕАРНО-ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### Аннотация

В настоящее время, в ХХІ веке, и в медицине, и в общей педагогике, и в дефектология есть много технических открытий и достижений, которые ведут к безусловно положительным изменениям в жизнедеятельности и образовании лиц с нарушениями в развитии, благотворно влияя на коррекционный процесс. Кохлеарно имплантированный ребенок приобретает способность слышать звуки природы, окружающего мира и человеческой речи, что обеспечивает им качественно новый уровень личностного развития, самооценки и познавательной мотивации. Исследования показывают, что ранее не слышащий ребенок, обретя слух посредством импланта, сближается с окружающей средой и обществом, что дает им особое ощущение счастья.

Ключевые слова: кохлеарно имплантированный ребенок, развитие речи, инклюзивное образование

*Ibragimova K.<sup>1</sup>, Omirzhanova G.B.<sup>2</sup>, Ibraimova A. B.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> *associate professor. Zhetisuy State University named after Zhansugurov. Taldykorgan*

<sup>2</sup> *Special Teacher, Manager of Centre of psychology and pedagogical correction No. 1. Taldykorgan*

<sup>3</sup> *Special Teacher, manager of Centre of psychology and pedagogical correction No. 12, Almatinsk area, Eskeldinsky district;*

### POSSIBILITIES OF TRAINING OF THE COCHLEAR IMPLANTED CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

#### Annotation

Now, in the 21st century, both in medicine, and in pedagogics, and in defectology there are many technical achievements which lead to certainly positive changes in activity and education of persons with violations in development, well influencing correctional process. Kokhlea- implanted child gains ability to hear sounds of the nature, the world around and the human speech that he provides them qualitatively new level of personal development, a

self-assessment and informative motivation. Researches show that earlier not hearing child, having found hearing by means of an implant, approaches the environment and society that gives them special feeling of happiness  
Key words not hearing child, a cochlear implant, feelings and feelings

Бүгінгі күні Қазақстанда да кохлеарлы имплантталған балалар саны көбейіп, ерте жастан медициналық диагностика жасалып, қаншама естімейтін балалардың ата-аналарына үміт сәулесі сыйлануда. Осыған орай, еліміздің де сурдопедагогтары кохлеарлы имплантталған балаларды оқытуда әртүрлі жаңа әдіс-тәсілдер сараптап, қарастыруда. Отадан кейінгі маңызды мәселелердің бірі – кохлеарлы имплантталған балалардың әлеуметтендіру. Сондықтан да, еліміздің сурдопедагогтары кохлеарлы имплантталған балалардың инклюзивті білім алуын қолдайтыны анық. Әрине, баланың сөйлеу тілі қалыптасқанға дейін (0 мен 1,5 жас аралығында), ерте жасалған ота, уақытында көрсетеліген арнайы психологиялық-педагогикалық көмек қана өз нәтижелерін көрсетуде. Арнайы тіл дамыту әдістемесін жан-жақты шығармашылықпен зерттей отырып, оны жаңаша әдіс-тәсілдермен жан-жақты толықтыру - бүгінгі судопедагогиканың басты мәселесі болып отыр. Оқушылардың ойлау қабілеттері мен сабаққа қызығушылығын арттыру үшін сабақты жүйелі түрде жоспарлап, оны түрлі формада өткізу арқылы сапалы білім нәтижесіне жетуге болатындығы анық. Тұлғаның құрылымдық ерекшеліктерін қарастыру, біздің ойымызша, арнайы мекеме педагогтарымен қатар жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері үшін де аса маңызды мәселе болып табылады. Бала тұлғасының дамуы - ғылыми түйсінуді, дұрыс кәсіби бағыт-бағдарды, көмекті талап етеді. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру - әлеуметтік өмірге бейімдеудің бір тармағы. Осындай баланы әлеуметтендіру – бүгінгі қоғамның басты мәселесі болуы тиіс. Себебі, әр бала біздің болашақ ұрпағымыз, үмітіміз, тірегіміз. [1, 7 б.].

Инклюзивті оқыту – ерекше білімді талап ететін балаларды әлеуметтендіру мақсатында жалпы мектептің оқушыларымен бірлесе оқыту. Қазақстанда білім беруді дамытудың 2020 мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі - инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру болып табылады. Осы бағдарлама аясында 2020 жылға дейін инклюзивті жүйе бойынша білім алатын мүмкіндігі шектеулі бала саны 50%-ға дейін жету керек. Елімізде инклюзивті білім беруге үлкен-үлкен қадамдар жасалынууда [2, 5-6 бб.].

Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында инклюзивті білім беруді іске асыруға мүмкіндік беретін өзара байланысты іс-шаралар кешені мен олардың орындалу уақыты көрсетілген:

- инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын мектептер санын көбейту;
- инклюзивті жүйе бойынша білім алатын мүмкіндігі шектеулі бала санын көбейту;
- жалпы мектептерде білім беру сапасын және инклюзивті білім беру жүйесін жету жетілдіру.

Жалпы білім беретін мекемелердегі кохлеарлы имплантталған балаларға инклюзивті білім алу келесідей мүмкіндіктер туғызады:

- мүмкіндігі шектеулі адамдардың өмірімен шынайы және нақты танысуға мүмкіндік беріледі;
- өздерінен өзгеше келген адамдармен жағымды қарым-қатынас дамытуға мүмкіндік беріледі;
- альтруисттік тәртіппен танысып және бұндай тәртіп түрін қай кезде қолдану керектігін үйренуге мүмкіндік беріледі;

- өмірдің түрлі қиындықтарына қарамастан, мүмкіндігінің шектеулі екендігіне қарамастан өмірде жетістікке жеткен адамдардың жаңа тұлғалық моделін көруге мүмкіндік беріледі;

- сөйлеу тілі мен есту қабілетінің дамуына жақсы мүмкіндіктер беріледі;

Инклюзивті білім беру жүйесі қоғамға келесідей мүмкіндіктер туғызады:

- ерте жас кезіндегі балаларды оқытуға бағытталған ресурстарды үнемдеугі мүмкіндік туады, егер арнайы, бағдарламалар саны шектелсе;

- білім беру саласындағы ресурстарды үнемдеу мүмкіндігі: егер мүмкіндігі шектеулі балалар мектепке дейінгі кезеңде интеграцияланған тірбиеленсе, жалпы білім беретін мекемеде үздіксіз білімін жалғастырады (арнайы мекемелерді құрумен салыстырғанда шығындары азаяды)

Мүмкіндігі шектеулі баласы бар отбасыларға инклюзивті білім беру жүйесі келесідей мүмкіндіктер туғызады:

- қалыпты дамудың не екендігі жайлы толығырақ мәлімет алып, біле алады;
- қоғамның басқа мүшелерімен өзінің бірге екендігін түсіне алады;
- қолдау көрсететін қалыпты дамушы баласы бар отбасылармен қарым-қатынас дамыта алады.

Қалыпты дамушы баласы бар отбасыларға инклюзивті білім беру жүйесі келесідей мүмкіндіктер береді:

- мүмкіндігі шектеулі баласы бар отбасылармен қарым-қатынас дамыта алады.



- әр адамның жекелей ерекшеліктері жайлы, өздерінен өзгеше балаларға түсіністікпен қарап, оларды сол күйінде қабылдай білу керек екендігін өз балаларына түсіндіре алады.

Инклюзивті оқыту - барлық мүмкіндігі шектеулі балаларға төмендегідей мүмкіндік береді:

- мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді,

- оқушылардың тең құқығын анықтайды,

- адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді,

- барлық балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға;

- ата-аналарын белсенділікке шақыруға, балалардың білімділік қажеттіліктеріне бейімделуіне жағдай жасайды.

Мектепке дейінгі жаста имплантталған балаларды өмірге бейімдеу жүйесінің дамуы төмендегі мәселелердің орындалуын қажет етеді:

1. Есту қабілеті мен сөйлеу тілін дамытуға бағытталған коррекциялық жұмыстың инфраструктурасын ұйымдастыру;

2. Кохлеарлы имплантталған балалар үшін интегративтік оқытуды ұйымдастыру:

- есту қызметі бұзылған балаларға арналған арнайы балабақшаларда;

- сөйлеу қызметі бұзылған балаларға арналған арнайы балабақшаларда;

- жалпы білім беретін балабақшаларда;

3. сурдопедагог, логопед мамандары мен тәрбиешілерді кохлеарлы имплантталған балаларға оқу-тәрбие беру арнайы әдістемесі бойынша даярлықтан өткізу;

4. Мамандарға арналған оқу-әдістемелік құралдарды жазу, даярлау;

Мектеп жасында имплантталған балаларды өмірге бейімдеу жүйесінің дамуы төмендегі мәселелердің орындалуын талап етеді:

1. Кохлеарлы имплантталған балалар үшін интегративтік оқытуды ұйымдастыру:

- жалпы білім беретін мектеп қабырғасында, есту қызметі бұзылған балаларға арналған арнайы мектептерде, сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы мектептерде;

2. Сурдопедагог, мектеп тәрбиешілерді және мектеп логопедтерін, кохлеарлы имплантталған балалардың есту қабілеті мен сөйлеу тілін дамыту бойынша жүргізілетін коррекциялық\_оқыту әдістемесі бойынша даярлықтан өткізу;

3. Баланың әлеуметтелуі бойынша оны арнайы мектептен жалпы білім беретін мектептерге ауыстыру мәселесінің шешілуі;

4. баланың есту деңгейі мен сөйлеу деңгейін ескере отырып, оны оқытуда қолданатын жеке дамыту бағдарламасын құрастыру мүмкіндігінің болуы;

5. есту қабілетін дамыту мен фонематикалық есту деңгейін, сөйлеу тілін қалыптастыратын жеке қосымша сабақтар ұйымдастыру;

Жалпы білім беретін мекемелердегі инклюзивті сыныптардың көлемі өкілетті білім беру ұйымы бекіткен нормативтік-құқықтық актілермен анықталады. Инклюзивті білім беру келесідей білім беру мекемелерінде ұйымдастырылуы мүмкін: жалпы білім беретін мектеп, шағынкомплектілі мектеп, түзеу мекемесі бар жалпы білім беретін мектеп, кешкі мектеп, девиантты мінез-құлығы бар балаларға арналған мекеме, мектеп-интернат, емханасы бар мектеп, ерекше тәртіптегі балаларға арналған мекеме [2, 12 б.].

Инклюзивті оқытуға жалпы мектептерде – дәрігер, психолог, әлеуметтік педагог, дефектолог, логопед мамандарынан құрылған ішкі медициналық-педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу көмегін көрсетілуі тиіс. Аталған мамандар инклюзивті жүйеде білім алатын мүмкіндігі шектеулі баламен де, ол баланың ата-анасымен де, мұғалімдермен де кешенді жұмыс жасайды [3, 24-26 б.б.].

Кохлеарлы имплантталған бала өзін-өзі әлеуметтік бейімдеу мақсатында, оның мына ауыспалы өмірде өзін тұлға ретінде дамытылуы үшін тұлғалық-әрекеттік тәсіл қолданып, кәсіби педагогикалық көмек көрсету негізінде шешіледі. Бала тұлғасының дамуы - ғылыми түйсінуді, дұрыс кәсіби бағыт-бағдарды, көмекті талап етеді. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру - әлеуметтік өмірге бейімдеудің бір тармағы. Осындай баланы әлеуметтендіру – бүгінгі қоғамның басты мәселесі болуы тиіс. Себебі, әр бала біздің болашақ ұрпағымыз, үмітіміз, тірегіміз. Оқу үрдісі - өте күрделі процесс. Оның сәтті жүзеге асып, жақсы нәтиже беруіне бірнеше фактор әсер етеді. Солардың негізгілері – баланың даму деңгейі, жеке мүмкіндіктері, оқуға деген ынтасы. Баланың таным үрдістерінің даму жағдайы - оқу үрдісіне үлкен ықпал тигізіп, тікелей әсер етеді. Сондықтан оқу барысында әр педагог осы факторларға ерекше назар аудару қажет. Арнайы түзете-дамытушылық ерекшеліктерге сүйене отырып, құрылған жолдарды ашып көрсету арқылы білім беруде де өзгерістер енгізілуде. Бұл өзгерістер оқу үрдісін белсендіру, оқыту сапасын

көтеру мақсатында жасалуда, сол бағытта педагогикаға, оның ішінде арнайы педагогикаға да жаңаша әдістер, жаңа енгізулер қолданысқа кіруде.

Кохлеарлы имплантталған баланың есту қабілеті мен сөйлеу тілі екі жағдайда ғана дамиды:

1. күнделікті тұрмыс жағдайда, сөйлеу ортасы бар жағдайда (үйде, балабақшада, мектепте).
2. сурдопедагогтың сабақтарында (оның уақыты шектеулі – 20-60 мин, аптасына 1-5 сабақ)

Имплантталған балалармен жүргізілетін жұмыстары нәтижелі болу үшін, оларды дамытуда екі мүмкіндік туғызу керек:

- 1) сөйлеу ортасын ұйымдастыру;
- 2) баланың тек сурдопедагогпен ғана сабақтарды ұйымдастырмай, сонымен қатар логопед, психологтардың сабақтарына қатысу;

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды тең құқылы оқытуға және тәрбиелеуге қол жеткізу, мемлекетіміз ерекше білімді талап ететін жандарды әлеуметтік қорғау, олардың қоғамға етене араласуына, оларды оңалту, жұмысқа орналастыру және жаңа жұмыс орындарын құру, білім алу, оқыту, қайта мамандандыруда қолдан келгенше жағдай жасамақшы [4, 10-12 б.].

Мұндай оқыту түрі арнаулы білім беру жүйесінде дәстүрлі түрде қалыптасқан және даму үстіндегі формаларды ығыстырмайды, қайта жақындатады. Инклюзивті бағыт арқылы мүмкіндігі шектеулі балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру мүмкіншілігін қалыптастырады. Осы бағытты білім беру жүйесіне енгізу арқылы оқушыларды адамгершілікке, ізгілікке, қайырымдылыққа тәрбиелей аламыз. Сонымен қоса, инклюзивті оқыту үрдісі балаларды толеранттылыққа тәрбиелеудің бастауы болмақ.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер*

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. Санкт-Петербург: Каро, 2009. - 183 с.
2. ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған бағдарламасы. Астана, 2011.
3. Абенова И.Б. Мүмкіндігі шектеулі балалардың жанұясымен жұмыс жүргізу ерекшеліктері. Алматы, 2014. – 120 б.
4. Ратнер Ф.Л. Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Владос, 2006. – 175 с.

УДК 376:37.2

МРНТИ: 14.29.21

**В.В. Боброва<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> к.п.н., доцент Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

### *Аннотация*

В данной статье рассмотрены основные направления работы по формированию у детей с задержкой психического развития ценностного отношения к своему здоровью. Определены эффективные формы и методы организации обучения детей с ЗПР знаниям о правилах безопасного поведения в бытовых и экстремальных условиях, обеспечивающих их жизнь и здоровье. Познавая окружающий мир, дети зачастую попадают в ситуации, угрожающие их жизни и здоровью. Это диктует необходимость начинать обучение детей правилам безопасного поведения с дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы автором были сформулированы методические рекомендации по работе с детьми с ЗПР и основные направления воспитательной работы.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, особые образовательные потребности, психолого-педагогические особенности, безопасное поведение.

**В.В. Боброва<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Е.А. Букетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің доценті, п.ғ.к.

# БАЛАЛАР ҮЙІ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПДТ ЕРЕСЕК ТОПТАҒЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҒ ҚАУІПСІЗ ҚЫЛЫҚТАРЫНЫҒ НЕГІЗІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

## Аңдатпа

Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың өз денсаулығының құндылығын бағалау қасиеттерін қалыптастыру жұмыстарының негізгі бағыттары қарастырылған. ПДТ балаларды оқытуда күнделікті тұрмыстық және экстремалды жағдайларда өздерінің денсаулығы мен өмірін қамтамасыз ететін қауіпсіздік ережелері туралы білімін білуге оқытуды ұйымдастырудың нәтижелі формасы мен әдістері анықталған. Қоршаған ортаны тани бастағаннан бастап балалар өздерінің өмірі мен денсаулығына қауіп туғызатын жағдайларға жиі тап болады. Бұл балаларды мектеп жасына дейінгі кезеңнен бастап қауіпсіздік ережелеріне үйретуді қажет етеді. Берілген тақырыпта психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдай келе, ПДТ балалармен тәрбиелік-білім беру жұмыстарының негізгі бағыттары бойынша әдістемелік ұсыныстар жасалды.

**Кілт сөздер:** психикалық дамуы тежелген, ерекше білім беруді қажет ету, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктер, қауіпсіз қылықтар.

*V.V. Bobrova*

*k.p.s., associate Professor of Academician Y.A. Buketov Karaganda State University*

## THE FORMATION OF SAFE-BEHAVIOR BASIC OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH IMPAIRED MENTAL FUNCTION AT ORPHANAGE

### Abstract

In this article, the main directions of work on the formation of a value attitude to one's health in children with a delay in mental development presented. Effective forms and methods of organizing the education of children with impaired mental function knowledge of the rules of safe behavior in the domestic and extreme conditions that ensure their life and health are determined. Knowing the world around them, children often find themselves in situations that threaten their lives and health. So it's necessary to start teaching children the rules of safe behavior from preschool age. Analyzing the psychological and pedagogical literature on this topic, the methodological recommendations on working with children with impaired mental function and the main directions of educational and educational work are formulated.

**Key words:** mental retardation, special educational needs, psychological and pedagogical features, safe behavior.

Актуальность происходящих социально-экономических изменений в жизни нашего общества, постоянное повышение требований к уровню образования связаны с возрастающим числом детей с особыми образовательными потребностями. Все это порождает множество проблем, требующих теоретического осмысления и методологического поиска путей их разрешения. Как показывают исследования, среди дошкольников старшего дошкольного возраста дети с задержкой психического развития составляют примерно 15-20 % от общего числа детей с особыми образовательными потребностями. Задержка психического развития - один из наиболее распространенных психических недугов, который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему [1].

Одним из направлений образовательной области является воспитание основ безопасного поведения. Работа по данному направлению предполагает исключение неблагоприятных факторов влияния на психо-эмоциональное и физическое самочувствие дошкольников [2, с.45].

Мы работаем с детьми с особыми образовательными потребностями, данная категория детей требует к себе особого внимания и особой системы работы в условиях образовательного учреждения это дети с задержкой психического развития. Одним из наиболее важных и актуальных направлений с этими детьми является коррекция недостатков развития ребёнка. Проблема воспитания и обучения детей с ЗПР в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода. Из опыта работы мы знаем, что традиционные методы не всегда эффективны [3, с.69]. Основная задача коррекционно-педагогической работы — создание условий для всестороннего развития детей с ЗПР в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников.

Содержание работы по формированию у детей основ безопасного поведения в быту, социуме,

природе зависит от их возраста. В организации жизнедеятельности младших дошкольников ведущая роль принадлежит взрослым – педагогам. Дети постепенно усваивают, какую опасность могут представлять огонь, вода, стекло, колющие и режущие предметы. Им доступны такие понятия, как высота, глубина. Они понимают, что нельзя играть со спичками, прикасаться к включённым в сеть электроприборам. Детям этого возраста надо объяснять правила безопасного поведения на улицах города, в природе, при общении с незнакомыми людьми.

В работе со старшими дошкольниками на первый план выходит задача воспитания самостоятельности и понимания важности правильного поведения с целью охраны своей жизни и здоровья. Старший дошкольник должен иметь четкие представления о том, что включает в себя понятие «здоровый образ жизни».

Следует научить ребенка оценивать своё самочувствие, вовремя обращаться за помощью к взрослому.

Не менее важно обучить простейшим приёмам самообороны: громко звать на помощь, кричать в случае насильственных действий, сформировать отрицательное отношение к вредным привычкам [4, с.88]. Старший дошкольник должен знать свой домашний адрес, иметь представление о том, к кому можно обратиться за помощью, если потеряться.

Рассмотрим основные направления воспитательно-образовательной работы. Формирование ценностного отношения к своему здоровью, навыков личной гигиены. Педагог объясняет, как сберечь и укрепить здоровье с помощью зарядки, закаливания, соблюдения режима, знакомит со строением тела человека, его органами и их значением.

Одним из основных средств укрепления здоровья является двигательная активность, поэтому особенно важно формировать у дошкольников привычку к ежедневным физическим нагрузкам: утренней зарядке, подвижным играм, физкультурным занятиям, спортивным играм и упражнениям.

Важно уделять внимание вопросам правильного питания. Рассказать о полезных продуктах, витаминах, которые помогают человеку сохранить здоровье. Обратит внимание на продукты, вредные для здоровья человека, но достаточно популярные сегодня (чипсы, газированные напитки и т.п.). Можно предложить старшим дошкольникам опытным путем определить пользу и вред различных жидкостей, употребляемых человеком. В процессе трудовой деятельности дети под наблюдением взрослых знакомятся с различными бытовыми приборами и инструментами, усваивают правила техники безопасности.

Овладевая навыками безопасного поведения, знаниями о мире живой и неживой природы, ребенок узнает, какие опасности могут подстерегать его в быту, на улице, в природе [5, с.107].

Какие же методы помогут педагогу сформировать основы безопасного поведения у дошкольника? Прежде всего - игровые. Большинство авторов предлагают ввести в работу сказочного персонажа, который оказывается в различных ситуациях и вместе с детьми учится правильному, максимально безопасному поведению. Оптимальные проблемные ситуации, из которых надо найти выход и закрепить навыки безопасного поведения, помогает создать сюжетно-ролевая игра. Эффективным методом усвоения и закрепления аналогичных знаний являются и дидактические игры. Наглядность в сочетании с возможностью индивидуальной работы позволяют педагогу поддерживать интерес к изучаемой теме, систематизировать знания, закреплять навыки.

Чтение произведений художественной литературы позволяет детям увидеть последствия пренебрежительного отношения к правилам поведения на улице, в быту. Сказка, рассказ, стихотворение могут стать сюжетом для обсуждения опасной ситуации с последующим определением основных мер предосторожности [6, с.81]. Особенно эффективны стихотворные произведения. Лаконичные по форме и содержанию, они эмоционально воспринимаются и легко запоминаются дошкольниками.

Цель данной работы помочь педагогам в воспитании в детях потребности в здоровом образе жизни, а также научить их правилам безопасного поведения.

В организации занятий большое внимание уделяется игровым методам. В гости к детям приходят герои знакомых сказок, рассказов, мультфильмов. Известные персонажи, попадая в затруднительное положение, обращаются к ребятам за помощью или просят научить тому, чего не знают [7, с.24].

Таким образом, мы предлагаем строить занятия так, где воспитатель отходит от привычной структуры. Обычное занятие превращается в путешествие, а группа – то в волшебный лес, то в чудесную мастерскую. Дети становятся художниками, следопытами. И в то же время обучение не превращается в игру. Занятия, в основе которых положена игровая технология, приучат детей к серьезному труду.

Проблемы, с которыми может столкнуться воспитатель:

1. У воспитанников детского дома либо отсутствует возможность социального опыта родителей путем подражания образцам их поведения и способам преодоления жизненных трудностей (дети из дома ребенка), либо этот опыт носит негативный асоциальный характер (дети из асоциальных семей).

2. Жесткая регламентация и ограниченность социальных контактов, свойственные режиму проживания в детском доме, делают невозможными усвоение ребенком всей гаммы социально – ролевых отношений; в условиях детского дома у ребенка формируется особая ролевая позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в обществе;

3. Ранний детский опыт ребенка – сироты, несет на себе отпечаток материнской депривации и формирует один из серьезнейших феноменов сиротства – утрату базового доверия к миру, который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни.

4. Затруднен процесс саморегуляции, соотносимый с постепенной заменой внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль. Это связано со спецификой организации жизни ребенка в детском доме, где функция контроля полностью удерживается воспитателем.

Познавая окружающий мир, дети зачастую попадают в ситуации, угрожающие их жизни и здоровью. Это диктует необходимость начинать обучение детей правилам безопасного поведения с дошкольного возраста.

Но если систематизировать работу по данному вопросу, и формировать основы безопасности и жизнедеятельности детей в условиях детского дома, то ребенок:

- во-первых, получит необходимую сумму знаний об общепринятых человеком нормах поведения;
- во-вторых, научится адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, владеть элементарными навыками поведения дома, на улице, в парке, в транспорте;
- в-третьих, ребенок станет более самостоятельным и ответственным.

Необходимо отметить, что воспитание основ безопасного поведения детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Применяем обучающие задачи, которые будут:

- формировать знания детей о здоровом образе жизни, способствовать осознанию понятия «здоровый образ жизни»;
- формировать у детей сознательное и ответственное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих;
- расширять и систематизировать знания детей о правильном поведении при контактах с незнакомыми людьми;
- закрепить у детей знания о правилах поведения на улице, дороге, транспорте;
- способствовать эмоциональному и благополучному развитию ребёнка-дошкольника.

Развивающие задачи, которые будут:

- развивать желание заботиться о своем здоровье, о своем организме.
- развивать мышление; развивать диалогическую речь: учить участвовать в беседе, понятно для слушателей отвечать на вопросы, совершенствовать интонационную выразительность речи.
- развивать умение быть бдительным и осторожным в разных опасных для детей ситуациях.
- развивать навыки анализа, синтеза и умения продемонстрировать свои знания, делая выбор в пользу полезных продуктов.
- развивать умение сопереживать, приходить на помощь тем, кто в ней нуждается.
- развивать мышление и умение детей применять полученные знания для правильного выбора своих действий в опасных ситуациях;
- развивать социальные навыки: умение работать в парах, учитывать мнение партнера.
- развивать внимание, воображение, память через дидактические игры и упражнения.
- развивать творческое воображение, творческую самостоятельность;
- развивать и совершенствовать память, воображение, восприятие детей.

Воспитательные задачи, которые будут:

- воспитывать любовь к себе, к своему телу и к здоровому образу жизни;
- воспитывать желание быть здоровым и понимание необходимости заботы о своём здоровье и здоровье окружающих;
- воспитывать осознанное отношение к своему здоровью и чувство ответственности за свои поступки;
- воспитывать интерес к познанию окружающего мира; вызывать радость открытий, полученных из опытов;
- воспитывать в детях желание помочь окружающим, если они в беде;
- формировать опыт нравственно-социального поведения, навыки культуры общения;

- воспитывать социальную уверенность.

Таким образом, ожидаемый нами результат будет следующим:

Ребенок

знает и называет:

- строение тела человека, важные органы;
- основные продукты питания;
- некоторые правила безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах;
- наименования продуктов питания и способы их употребления;

имеет представление о (об):

- основных мерах профилактики заболеваний имеет представление об укреплении здоровья;
- признаках заболевания у себя и других

Умеет:

- своевременно обращаться за помощью к взрослому при физической боли и первых;
- выполнять осознанно правила безопасности жизнедеятельности;

Далее мы предлагаем выработанные нами основные принципы направления работы это:

- принцип целенаправленности - цели и задачи работы строятся на единой концепции государственной политики в области дошкольного образования;
- принцип систематичности и последовательности - начиная с дошкольного возраста необходимо использовать принцип «учимся - играя», прививая детям знания, умения и навыки на практике;
- принцип доступности - учет возрастных особенностей, потребностей, интересов, уровней подготовленности детей, их небольшой жизненный опыт;
- принцип наглядности обучения, предполагает четкое определение:
  - дидактических целей исследования наглядности;
  - методику показа;
  - количество наглядности и последовательность демонстрации;
  - сочетание определённых видов наглядности;
  - включение детей в анализ наблюдаемых объектов;
  - соблюдение требований культуры показа и оформления наглядности;
- принцип интегрированного подхода - взаимосвязь в работе педагогов: воспитателей с музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, с учителем-дефектологом, с учителем-логопедом, с психологом;
- принцип воспитывающего и развивающего обучения предполагает побуждение детей к самостоятельному поиску, импровизации;
- принцип прочности – все сформированные умения и навыки применять на практике, осуществляя индивидуально-дифференцированный подход в процессе каждого занятия.

Список литературы

1. *Общеобразовательная учебная программа дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан, Астана 2016, Рецензенты: А.Е.Жумабаева, д.п.н. профессор, С.Н. Жиенбаева, д.п.н., С.Д. Дуйсенбенова, методист*
2. *Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др., — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014г. – 196с.*
3. *Гарнышева Т.П. «ОБЖ для дошкольников», издательство «Детство-Пресс», 2012г. – 171с.*
4. *Белая К.Ю. «Я и моя безопасность. Тематический словарь картинках»: Мир человека. М. Школьная Пресса, 2010г. – 92с.*
5. *Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А. «Как обеспечить безопасность дошкольников». Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста. Книга для воспитателя детского сада. 5-е изд. М. Просвещение, 2005г.- 286с.*
6. *Князева О.Л., Стеркина Б.Б., Авдеева Н.Н. «Основы безопасности детей дошкольного возраста», М.: Просвещение, 2007г.- 116с.*
7. *О.В.Чермашенцева «Основы безопасного поведения дошкольников» 2008г. – 92с.*

УДК:37.013.42  
МРНТИ:14.43.43

*М.Т.Абишева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Старший преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ  
г.Алматы,Казахстан*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

### *Аннотация*

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность (с 14 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства их самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организм – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит и к отрицанию духовных ценностей из стандартов жизни вообще старшего поколения.

С другой стороны, все более очевидным становятся и дефекты в воспитательной работе с подростками. Особенно значимыми в этом отношении являются неправильные взаимоотношения в семье. Становление как положительных, так и отрицательных черт, напрямую зависит от стиля родительского воспитания (в разной степени и отцовского, и материнского), от характера и количества дисциплинарных взысканий и наказаний.

В данной статье рассмотрены некоторые аспекты социально – педагогических особенностей подростков с агрессивным поведением.

**Ключевые слова:** социально – педагогические особенности подростков, агрессивное поведение, девиантное поведение

*М.Т.Абишева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университетінің аға оқытушысы  
Алматы қ., Қазақстан*

## АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК–ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ КЕЙБІР АСПЕКТІЛЕРІ

### *Аңдатпа*

Жасөспірімдік шақ – адам дамуындағы аса күрделі кезеңдердің бірі. Соған қарамастан салыстырмалы қысқа мерзім аралығында (14 жастан 18 жасқа дейін), ол іс жүзінде жеке тұлғаның бүкіл болашақ өмірін анықтайды. Дәл осы жасөспірімдік шақта жеке тұлғаның мінез-құлқы және жеке тұлғалық қасиеттерінің негіздері қалыптасады. Бұл жағдайлар: ересектердің қамқорлығындағы балалардың дербестікке көшуі, әдеттегі мектептегі оқудың басқа әлеуметтік қызмет түріне ауысуы, сондай-ақ ағзадағы қарқынды гормондық қайта құру – жасөспірімдердің ересектердің және туыстарының бақылауынан, мұғалімдер мен тәрбиешілердің бақылауынан босап шығуға, жағымсыз іс-әрекетке баруға бейім болып келеді. Бұл ұмтылысы ересек ұрпақтың жалпы өмір сүру стандарттарындағы рухани құндылықтарға қарсы келуімен сипатталады.

Екіншіден, жасөспірімдермен жүргізілетін тәрбие жұмысындағы кемшіліктер айқындалады. Отбасындағы қарым-қатынастың дұрыс құрылмауымен де тығыз байланысты. Сонымен қатар, оң және теріс қасиеттердің қалыптасуы ата-аналардың тәрбиелеу стиліне (әр түрлі дәрежеде және әкелік, аналық), мадақтау және жазалаудың сипатына тікелей байланысты.

Мақалада агрессивті мінез-құлықты жасөспірімдердің әлеуметтік – педагогикалық ерекшеліктерінің кейбір аспектілері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** жасөспірімдердің әлеуметтік – педагогикалық ерекшеліктері, агрессивті мінез-құлық, девиантты мінез-құлық

*М.Т.Абишева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*The senior lecturer of Kazakh state womens teacher training university*

## SOME ASPECTS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR

### Annotation

Teenage age - one of the most difficult periods of development of the person. Despite relative short duration (from 14 to 18 years) he almost in many respects defines all further life of an individuum. At teenage age mainly there is a formation of character and other bases of the personality. These circumstances: the transition from the care of adults to their independence, the replacement of the usual school instruction in other types of social activity, as well as the rapid hormonal alteration of the organism - make the adolescent particularly vulnerable and susceptible to negative influences, to the desire to get out of care and control of relatives, teachers and other caregivers.

Often this stenolenie leads to the denial of the spiritual values of the older generation. On the other hand, defects in educational work with adolescents are becoming more obvious. The emergence of both positive and negative traits depends directly on the style of parenting (in different degrees, both the father's and the mother's), on the nature and number of disciplinary penalties and punishments. In this article, some aspects of the socio-pedagogical features of adolescents with aggressive behavior are examined.

Some aspects of socio-pedagogical features of adolescents with aggressive behavior.

**Keywords:** social and pedagogical characteristics of adolescents, aggressive behavior, deviant behavior

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность (с 14 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума [1]. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит к отрицанию духовных ценностей из стандартов жизни вообще старшего поколения. С другой стороны, все более очевидным становятся и дефекты в воспитательной работе с подростками. Особенно значимыми в этом отношении являются неправильные взаимоотношения в семье. Становление как положительных, так и отрицательных черт, напрямую зависит от стиля родительского воспитания (в разной степени и отцовского, и материнского), от характера и количества дисциплинарных взысканий и наказаний.

Стиль и поведение родителей – это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка.

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками – все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний, таких как: сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т.д. В этом возрасте происходят коренные преобразования в строении мотивационной сферы подростка. Она приобретает иерархический характер, мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно принятого решения, многие интересы принимают характер стойкого увлечения. В мотивационной структуре процесса общения происходят значимые перемены: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе.

Существенные преобразования происходят в характере мотивация учебно-познавательной деятельности подростков.

Одной из важнейших особенностей этого периода является повышенный интерес к вопросам полового развития и к сексуальной сфере.

Обнаруживаются четко выраженные гендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

Другой особенностью мотивационной сферы подростков является возникновение потребностей и мотивов, обуславливающих различные поведенческие отклонения: наркоманию, алкоголизм, курение, преступное поведение.

Подростковый период очень важен в развитии Я – концепции, в формировании



самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

В этот период активно формируется самооценивание и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир. [1].

Выделяют следующие типы самоотношения подростка:

1. «Самооценка» ребенка является прямым воспроизведением оценки матери. Дети отличают в себе прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия.

2. Смешанная самооценка, в которой существует противоречивые компоненты: один – это формирующий у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а, принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.

3. Подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей.

4. Подросток воспроизводит в точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.

5. Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть.

6. Подросток не замечает негативной оценки родителей.

Подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я – концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, материальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями [2, с.29].

Подростковый возраст характеризуется тем, что появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Подростковый возраст это время возникновения новообразований – социального сознания и самосознания; самоопределения-осознания себя в качестве члена общества, подготовка к выбору будущей профессии, своего места в жизни. Но в этом же возрасте возможно возникновение дезадаптивных форм поведения (например, агрессивного) и акцентуаций характера.

Личность ребенка и подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Прежде всего, это касается семьи.

Разные авторы выделяют различные типы неблагополучных семей, где появляются дети с отклонениями в поведении. Эти классификации не противоречат, а дополняют, иногда повторяя друг друга.

Бочкарева Г.П. выделяет семьи: 1) с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям; 2) в которых отсутствуют эмоциональные контакты между ее членами, безразличие к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; 3) с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

Дубровина как значимый фактор риска выделяет дисгармоничную семью. Это понятие включает в себя несколько разнородных вариантов психологического неблагополучия: семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью. К наследственному фактору, делающему более вероятным возникновение расстройств у детей, прибавляются непредсказуемость семейной ситуации; собственно дисгармоничные семьи, где основной проблемой являются отношения между членами семьи; и семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания.

Личко А.Е. выделяет 4 неблагополучные ситуации в семье:

1) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведение) до семейной тирании; излишняя забота о

ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками.

2) гипопека, нередко переходящая в безнадзорность; подросткам позволено делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А подростки, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.

3) ситуация, создающая "кумира" семьи - постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи.

4) ситуация, создающая "золушек" в семье - появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям.

Уровни родительских отношений:

1. Безразличное отношение к детям, их чувствам, переживаниям, отсутствие полной привязанности к детям, чувства долга и ответственности перед детьми. Уровень индифферентного отношения.

2. Авторитарные родители: показное уважение к детям, любовь, за стоит безразличие и лицемерие. Это уровень демонстрации своей власти над ребенком, постоянного подавления мыслей и чувств собственных детей.

3. Угождение капризам ребенка, потакание эгоистическим потребностям. Недоверие к ребенку, чрезмерный контроль за его поведением. Борьба за лидерство, за влияние на ребенка. Игнорируют мнение ребенка, его право на поступок, манипулируют им как вещью. Агрессивный стиль поведения.

4. Доверие между родителями и детьми, общность интересов семейных и общественных. Совместное обсуждение проблем, участие в их решении, чувство ответственности. Таким образом, формирование агрессивных тенденций у детей происходит несколькими путями:

1. Родители провоцируют агрессивность в своих детях непосредственно, либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности.

Существует ряд особенностей семейных отношений и воспитания которые способствуют появлению агрессивных качеств личности ребенка [3, с.14]:

- Недостаток тепла и ласки со стороны родителей.
- Незаинтересованность детьми, безразличие к детям.
- Явное отвержение ребенка, проявляющееся в невнимании жестокости, избегания контактов родителей с ребенком.

- Отсутствие или недостаточный контроль за ребенком, сочетается со снисходительным отношением к проявляемому к ним агрессивному поведению.

- Непоследовательность в применении наказаний.

- Использование строгих, в том числе физических, наказаний.

Подросток в группе сверстников. Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

"Девиантное поведение часто формируется под влиянием сверстников. Для подростков существует вероятность связаться с плохой компанией и перейти в разряд малолетних правонарушителей. Агрессивность, жестокость, повышенная тревожность принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в компаниях " [4, с.54]. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально - значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими. Принадлежность к компании не только сталкивает отдельных подростка с определенными ожиданиями, но и ставит его перед необходимостью предъявления

доказательств, своего соответствия и самоконтроля. Повинуясь законам группы, порой столь же иррациональным, сколь и неотвратимым, подростки идут на невероятно жестокие преступления для того, чтобы восстановить жизненно важную для них связь собственного “Я” с группой.

В работе Ю.В.Гущина были получены любопытные результаты. Дело в том, уровень агрессивности в выборке подростков – правонарушителей не больше, чем в выборке социально адаптированных подростков и агрессивность в данном случае не является обязательным свойством подростка – правонарушителя.

Способы общения друг с другом у подростков, т.е. их групповая культура, связаны с переходом в мир взрослых. Взрослые снова и снова оценивают многообразие форм проявления таких культур с точки зрения их тесного соответствия моральным соответствиям и целям общества. Но две темы при этом всегда выносятся за скобки: во – первых, все связанное с сексуальностью, во – вторых, связанных с насилием. Агрессия и насилие остаются прерогативной родителей (насилие в воспитательных целях) и государства (государственное насилие), поэтому они как бы автоматически становятся первым пробным камнем для анти- культуры. Но если у подростка присутствует такая личностная черта как агрессивность, то его стратегии поведения можно дать следующую характеристику (Л.А.Регуш): такие подростки активно стремятся защищать свои позиции и интересы, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, ведут себя импульсивно. Для них характерно эмоциональное принятие себя, недостаточная самокритичность и некоторое самодовольство при оценке собственных поступков, отсутствие тенденции к переосмыслению собственных качеств, не выраженность установки на само изменение. Характерна целостность и установленность образа Я, удовлетворенность им, что определяет эгоизм, стремление к самодостаточности, лидерству, без боязни вызвать чувства отчуждения. Отношения в семье и со школьными учителями расцениваются этими ребятами как основные сферы конфликтов. Агрессивность, свойственная им при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и мешает конструктивному решению проблемы.

Подростковый возраст является кризисным периодом. При влиянии неблагоприятных факторов десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения у подростка может развиваться агрессивное поведение

*Список использованной литературы:*

1. Керимов Л.К. Трифонов В.В Трудный подросток Алматы, 2000
2. Кочетов А.П Теория формирования личности. Минск, :НИО 2001
- 3.Лоренц К. Агрессия М.,2004
- 4.Мудрик А.В Социализация и воспитание подростка поколения М.,2002

**УДК:37.013.42**  
**МРНТИ:14.43.43**

*М.Т.Абишева<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Старший преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ г.Алматы,Казахстан*

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

### *Аннотация*

В рамках данного направления под коррекцией понимается исправление недостатков развития личности.

Ученые-педагоги определяют коррекционно-воспитательную работу как систему педагогических мероприятий по преодолению и ослаблению нарушения психического и физического развития с помощью системы педагогических мероприятий приемов.

Коррекция имеет следующие функции:

- восстановительную, предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах:

- Компенсирующую заключающуюся в формировании у подростка стремления

компенсировать тот или иной недостаток успехом в увлекающей его деятельности (в спорте, труде и т.д.):

- стимулирующую, направленную на активизацию положительной общественно – полезной деятельности ученика: она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. безразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам;

- исправительную, связанную с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающую применение разнообразных методов коррекции поведения (поощрения, убеждение, пример).

В статье рассматриваются основные направления социально – педагогической деятельности по коррекции агрессивного поведения подростков

**Ключевые слова:** социально – педагогические особенности подростков, агрессивное поведение, девиантное поведение

*М.Т.Абишева<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университетінің аға оқытушысы  
Алматы қ., Қазақстан*

**Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзетудегі әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің негізгі бағыттары**

*Аңдатпа*

Осы бағыт шеңберінде түзету (коррекция) дегенімізжеке тұлғаның дамуындағы кемшіліктерді түзеу, жөндеу болып саналады.

Түзетушілік -(коррекциялық) тәрбие жұмысын ғалым-педагогтар жеке тұлғаның психологиялық және физикалық дамуындағы бұзылысты педагогикалық іс-шаралар жүйесі арқылы алдын алу ретінде анықтайды.

Түзету( коррекция),мынадай функцияларды атқарады:

- жасөспірімнің қиын бала болғанға дейінгі жақсы қасиеттерін қалпына келтіру, оның игі істерін есіне түсіру т.б;

- жасөспірімнің жақсы жетістіктерін , табысты іс-әрекеттерін толықтыру (спортта, еңбекте және т. б.):

- жасөспірімнің жеке тұлғасына, оның іс-әрекеттеріне эмоционалды қатынас арқылы селкос қарамау, оның қоғамдық-пайдалы іс-әрекетін белсендіру арқылы ынталандыру:

-жасөспірім мінез-құлқын әртүрлі әдіс тәсілдер арқылы жағымсыз қасиеттерін түзеу(мадақтау, сендіру,өнеге көрсету):

Мақалада жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзетудегі әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің негізгі бағыттары қарастырылады.

**Түйін сөздер:**жасөспірімдердің әлеуметтік –педагогикалық ерекшеліктері,агрессивті мінез-құлық, девиантты мінез-құлық

*M.T.Abisheva<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>The senior lecturer of Kazakh state womens teacher training university  
Almaty, Kazakhstan*

*THE MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL– PEDAGOGICAL WORK FOR CORRECTION OF AGGRESSIVE  
BEHAVIOUR OF TEENAGERS*

*Annotation*

In the framework of this direction, correction is understood as correction of the deficiencies in the development of the personality. Scientists define correctional-educational work as a system of pedagogical measures, to overcome and weaken the violation of mental and physical development through a system of pedagogical activities of receptions.

Correction, has the following functions:

- Restorative, involving the restoration of those positive qualities that prevailed in the adolescent before the emergence of difficult-to-learn, an appeal to the memory of a teenager about his good deeds:

- Compensating the desire to compensate for this or that lack of success in the activities that fascinate him (in sports, work, etc.):

-stimulating, aimed at activating the positive socially useful activity of the student: it is carried out through conviction or approval, i.e. a sensitive, emotional attitude to the personality of a teenager, his actions;

- Corrective, associated with the correction of negative qualities of adolescents and involves the use of a variety of methods of behavior correction (encouragement, persuasion, example).

The main directions of social and pedagogical activity on correction of aggressive behavior of teenagers

The article deals with the main areas of social and pedagogical activity in correcting adolescents' aggressive behavior.

**Keywords:** social and pedagogical characteristics of adolescents, aggressive behavior, deviant behavior

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов развития человека . Несмотря на относительную кратковременность (с 14 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума[1]. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма – делают подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям. Налицо стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей. Нередко это стремление приводит и к отрицанию духовных ценностей из стандартов жизни вообще старшего поколения. С другой стороны, все более очевидным становятся и дефекты в воспитательной работе с подростками. Особенно значимыми в этом отношении хвалятся неправильные взаимоотношения в семье. Становление как положительных, так и отрицательных черт, напрямую зависит от стиля родительского воспитания(в разной степени и отцовского, и материнского), от характера и количества дисциплинарных взысканий и наказаний.

Стиль и поведение родителей – это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка. Общий

рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками – все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний, таких как: сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т.д.

В этом возрасте происходит коренные преобразования в строении мотивационной сферы подростка. Она приобретает иерархический характер, мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно приятного решения, многие интересы принимают характер стойкого увлечения.

В мотивационной структуре процесса общения происходят значимые перемены: теряют актуальность отношения с родителями, учителями, первостепенную значимость приобретают отношения со сверстниками, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе.

Существенные преобразования происходят в характере мотивация учебно-познавательной деятельности подростков.

Одной из важнейших особенностей этого периода является повышенный интерес к вопросам полового развития и к сексуальной сфере.

Обнаруживаются четко выраженные гендерные особенности мотивов сексуальной активности подростков.

Другой особенностью мотивационной сферы подростков является возникновение потребностей и мотивов, обуславливающих различные поведенческие отклонения: наркоманию, алкоголизм, курение, преступное поведение.

Подростковый период очень важен в развитии Я – концепции, в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

В этот период активно формируется самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир. [2].

Выделяют следующие типы самоотношения подростка:

1. «Самооценка» ребенка является прямым воспроизводством оценки матери. Дети отличают в себе прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия.

2. Смешанная самооценка, в которой существует противоречивые компоненты: один – это формирующий у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а, принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.

3. Подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей.
4. Подросток воспроизводит в точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.
5. Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть.
6. Подросток не замечает негативной оценки родителей.

Подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я – концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, материальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями [3, с.29].

Подростковый возраст характеризуется тем, что появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. Подростковый возраст это время возникновения новообразований – социального сознания и самосознания; самоопределения-осознания себя в качестве члена общества, подготовка к выбору будущей профессии, своего места в жизни. Но в этом же возрасте возможно возникновение дезадаптивных форм поведения (например, агрессивного) и акцентуаций характера.

Личность ребенка и подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Прежде всего, это касается семьи.

Разные авторы выделяют различные типы неблагополучных семей, где появляются дети с отклонениями в поведении. Эти классификации не противоречат, а дополняют, иногда повторяя друг друга.

Бочкарева Г.П. выделяет семьи: 1) с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям; 2) в которых отсутствуют эмоциональные контакты между ее членами, безразличие к потребностям ребенка при внешней благополучности отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; 3) с нездоровой нравственной атмосферой, где ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

Дубровина как значимый фактор риска выделяет дисгармоничную семью. Это понятие включает в себя несколько разнородных вариантов психологического неблагополучия: семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью. К наследственному фактору, делающему более вероятным возникновение расстройств у детей, прибавляются непредсказуемость семейной ситуации; собственно дисгармоничные семьи, где основной проблемой являются отношения между членами семьи; и семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания.

Личко А.Е. выделяет 4 неблагополучные ситуации в семье:

- 1) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведение) до семейной тирании; излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками.
- 2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность; подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А подростки, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.
- 3) ситуация, создающая “кумира” семьи - постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи.
- 4) ситуация, создающая “золушек” в семье – появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям.

Уровни родительских отношений:

1. Безразличное отношение к детям, их чувствам, переживаниям, отсутствие полной привязанности к детям, чувства долго и ответственности перед детьми. Уровень индифферентного отношения.

2. Авторитарные родители: показное уважение к детям, любовь, за стоит безразличие и лицемерие. Это уровень демонстрации своей власти над ребенком, постоянного подавления мыслей и чувств собственных детей.

3. Угождение капризам ребенка, потакание эгоистическим потребностям. Недоверие к ребенку, чрезмерный контроль за его поведением. Борьба за лидерство, за влияние на ребенка. Игнорируют мнение ребенка, его право на поступок, манипулируют им как вещью. Агрессивный стиль поведения.

4. Доверие между родителями и детьми, общность интересов семейных и общественных. Совместное обсуждение проблем, участие в их решении, чувство ответственности. Таким образом, формирование агрессивных тенденций у детей происходит несколькими путями:

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно, либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности.

Существует ряд особенностей семейных отношений и воспитания которые способствуют появлению агрессивных качеств личности ребенка [4, с.14]:

- Недостаток тепла и ласки со стороны родителей.
- Незаинтересованность детьми, безразличие к детям.
- Явное отвержение ребенка, проявляющееся в невнимании жестокости, избегания контактов родителей с ребенком.
- Отсутствие или недостаточный контроль за ребенком, сочетается со снисходительным отношением к проявляемому к ним агрессивному поведению.
- Непоследовательность в применении наказаний.
- Использование строгих, в том числе физических, наказаний.

Подросток в группе сверстников. Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

“Девиантное поведение часто формируется под влиянием сверстников. Для подростков существует вероятность связаться с плохой компанией и перейти в разряд малолетних правонарушителей. Агрессивность, жестокость, повышенная тревожность принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в компаниях “ [5, с.54]. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально – значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими. Принадлежность к компании не только сталкивает отдельных подростка с определенными ожиданиями, но и ставит его перед необходимостью предъявления доказательств, своего соответствия и самоконтроля. Повинуясь законам группы, порой столь же иррациональным, сколь и неотвратимым, подростки идут на невероятно жестокие преступления для того, чтобы восстановить жизненно важную для них связь собственного “Я” с группой.

В работе Б.С. Волкова были получены любопытные результаты. Дело в том, уровень агрессивности в выборке подростков – правонарушителей не больше, чем в выборке социально адаптированных подростков и агрессивность в данном случае не является обязательным свойством подростка – правонарушителя. [6]

Способы общения друг с другом у подростков, т.е. их групповая культура, связаны с переходом в мир взрослых. Взрослые снова и снова оценивают многообразие форм проявления таких культур с точки зрения их тесного соответствия моральным соответствиям и целям общества. Но две темы при этом всегда выносятся за скобки: во – первых, все связанное с сексуальностью, во – вторых, связанных с насилием. Агрессия и насилие остаются прерогативой родителей (насилие в воспитательных целях) и государства (государственное

насилие), поэтому они как бы автоматически становятся первым пробным камнем для антикультуры. Но если у подростка присутствует такая личностная черта как агрессивность, то его стратегии поведения можно дать следующую характеристику (В.А. Крутецкий): такие подростки активно стремятся защищать свои позиции и интересы, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, ведут себя импульсивно. Для них характерно эмоциональное принятие себя, недостаточная самокритичность и некоторое самодовольство при оценке собственных поступков, отсутствие тенденции к переосмыслению собственных качеств, не выраженность установки на само изменение. Характерна целостность и установленность образа Я, удовлетворенность им, что определяет эгоизм, стремление к самодостаточности, лидерству, без боязни вызвать чувства отчуждения. Отношения в семье и со школьными учителями расцениваются этими ребятами как основные сферы конфликтов. Агрессивность, свойственная им при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и мешает конструктивному решению проблемы. [7]

Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. Дети из неблагополучных семей «группы риска» имеют ряд специфических особенностей. Они эгоцентричны, страдают взрывом эмоций, грубые, долго не поддаются уговорам, не терпят порицаний, реагируют на них, не соблюдая такта. В их общении со сверстниками наблюдается непостоянство, неумение довести до конца начатое дело. Для таких детей характерны повышенная конфликтность, тревожность, большое количество страхов, агрессивность и враждебность по отношению к окружающим. Общение носит поверхностный, формальный характер и отличается эмоциональной бедностью. У детей в таких семьях наблюдается низкая самооценка, неадекватное представление о значении собственной личности, что может отрицательно сказаться на дальнейшей судьбе.

Чем меньше возраст ребенка, тем труднее складывается для него ситуация развития в неблагополучной семье. Она способствует появлению чувства незащитности и неуверенности приводит к резкому снижению эмоционального фона, к тенденции избегания общения. Нарушается нормальное развитие чувств детей. Отсутствие нормальных взаимоотношений в семье, чувства любви к ребенку приводит к невозможности формирования ощущения собственной значимости. Утрата эмоциональности в отношении со взрослыми и сверстниками, нереализованная потребность в любви и признании, отвержение в семье – таковы главные причины нарушения эмоционального развития детей «группы риска по аддитивному поведению». [8]

Подростки с аддитивным поведением изначально характеризовались нарушенными взаимоотношениями с окружающими, при этом в наибольшей степени страдала откровенность с родителями (особенно с отцом) и учителями. Откровенность с окружающими имела ряд препятствий, главным из которых являлась боязнь ухудшения отношений и дискредитации в глазах значимого микросоциума.

Подростковый возраст является кризисным периодом. При влиянии неблагоприятных факторов десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения у подростка может развиться агрессивное поведение.

#### *Список использованной литературы:*

1. Керимов Л.К. Трифонов В.В Трудный подросток Алматы, 2000
2. Кочетов А.П Теория формирования личности. Минск, :НИО 2001
3. Лоренц К. Агрессия М., 2004
4. Мудрик А.В Социализация и воспитание подросткового поколения М., 2002
5. Майерс Д. Социальная психология. - Питер, 2000
6. Волков Б.С. Психология подростка. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160с.
7. Крутецкий, В.А. Психология. / В.А. Крутецкий. - М.: «Просвещение», 1986
8. Абишева М.Т. / Дети из неблагополучных семей как объект профилактики наркомании/ Межд. научно-практическая конференция Современное дошкольное и начальное образование: теория, методика и опыт. – Алматы, 2017, 28 апрель

**УДК 376**  
**МРНТИ: 14.29.00**

*Аринова К.Н<sup>1</sup>, Алишынбекова Г.К<sup>2</sup>, Рахметова А.М<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> магистрант 1 курса, специальность 6М010500 Дефектология КарГУ им. Е.А. Букетова,



*arinova\_96@mail.ru*

<sup>2</sup> к.б.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова, [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)

<sup>3</sup> к.м.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова,  
[anar\\_m@mail.ru](mailto:anar_m@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ ДЕТЕЙ –ИНВАЛИДОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

### Аннотация

В статье теоретически обосновывается процесс обучения и воспитания личности, имеющей особые образовательные потребности. Раскрываются условия, принципы и механизмы коррекционного обучения, рассматриваются основные направления адаптации к условиям специального обучения, а также особенности инклюзивного образования детей с ООП. Дан анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правового обеспечения профессиональной подготовки учителей к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Рассматривается проблема готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, надомное обучение, социализация, педагог, воспитание.

*К.Н. Аринова<sup>1</sup> Г.К. Алишынбекова<sup>2</sup> А.М. Рахметова<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің 6M010500 - Дефектология мамандығының 1 курс магистранты, Қарағанды қ., Карбышева көш., 7, [arinova\\_96@mail.ru](mailto:arinova_96@mail.ru)

<sup>2</sup> академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының доценті, б.ғ.к., Қарағанды қ., Карбышева көш., 7, [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)

<sup>3</sup> академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының доценті, м.ғ.к., Қарағанды қ., Карбышева көш., 7, [anar\\_m@mail.ru](mailto:anar_m@mail.ru)

### Түйіндеме

## ҮЙДЕ ОҚЫТЫЛАТЫН, БІЛІМ АЛУДА ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мақалада теориялық тұрғыдан білім алуда ерекше қажеттіліктері бар тұлғалардың қалыптасу үрдісі негізделген. Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға инклюзивті білім беру ерекшеліктері, арнайы оқыту жағдайының негізгі бағыттары қарастырылып, сондай-ақ түзете оқытудың қағидалары мен механизмдерінің шарттары анықталған. Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелеу мен оқытуда мұғалімдерді нормативті – құқықтық кәсіби дайындау мен психология – педагогикалық әдебиеттерге талдау берілген. Жалпы білім беретін мектеп ұстаздарының білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға инклюзивті білім беруді іске асыруға дайындық мәселесі қарастырылған.

**Түйінді сөздер:** инклюзивті білім беру, үйде оқыту, әлеуметтендіру, ұстаз, тәрбие.

*Arinova K.N.<sup>1</sup> Alshynbekova G.K.<sup>2</sup> - Rahmetova A.M.<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> 1<sup>th</sup> course master specialty of 6M010500 Defectology, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University, [arinova\\_96@mail.ru](mailto:arinova_96@mail.ru)

<sup>2</sup> k.b.s., associate Professor of chair defectology, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University, [gulnaz\\_gak@mail.ru](mailto:gulnaz_gak@mail.ru)

<sup>3</sup> k.m.s., associate Professor of chair defectology, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University, [anar\\_m@mail.ru](mailto:anar_m@mail.ru)

## Features of work of children with special educational needs studying at home Summary

The article theoretically substantiates the process of personality education, which has special educational needs. Conditions, principles and mechanisms of correctional training are revealed, the main directions of their adaptation to the conditions of special training, and also features of inclusive education of children with special educational needs are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature, normative and legal support of professional training of teachers for the education and upbringing of children with special educational needs. The problem of readiness of teachers of secondary schools for the implementation of inclusive education of children with disabilities in conditions of health is considered.

**Key words:** inclusive education, home-based education, socialization, teacher, upbringing.

Самый первый и самый главный плюс обучения на дому - это возможность хорошего усвоения материала. Сама структура урока намного отличается от индивидуальных занятий. В домашней обстановке уровень усвоения материала улучшается. Например, если ребенок что-то не понял, то можно повторить пройденный материал и остановиться на самых сложных моментах. В быстром темпе усваивается и легкий материал, что дает значительные положительные результаты. И в итоге за короткое время изучается большой объем информации. Молодое поколение, особенно дети, очень неординарны. Например, по ходу урока они могут предложить учителю свои варианты решения того или иного задания. Здесь важно не ограничивать ребенка и давать ему найти себя. Также большой плюс обучения вне коллектива - это то, что ребенок избегает стереотипов в мышлении и находит свои таланты. Конечно, существуют и отрицательные стороны обучения на дому, и не сказать о них будет неправильно. У каждого человека существуют свои психические потребности или же особенности: познавательные, социальные. И если человек не может их удовлетворить, то возникает состояние депривации (состояние, при котором человек испытывает недостаточное удовлетворение своих потребностей.) Обучение на дому может повлиять на удовлетворение потребностей, в особенности эмоциональных. У ребенка возникает данная проблема, после чего он не может заниматься самостоятельно и его успеваемость не соответствует его способностям. Большим минусом может быть отсутствие мотивации. Ребенку не хватает стимула к обучению, к получению знаний. У желания учиться должен быть мотив. Либо социальный - «малыш уже взрослый, ходит в школу», либо внешний - получение положительных оценок, общение со сверстниками. А вот в младшем школьном возрасте высшая мотивация, то есть осознанная потребность в получении знаний, встречается редко [1]. Отсюда уровень обучаемости ребенка в домашних условиях снижается. Также нельзя не отметить тот факт, что повысить уровень учебной деятельности поможет самооценка. Она в большей степени может сформироваться, под влиянием педагога. Дети особое значение придают вниманию своим интеллектуальным способностям и им важно знать, что думают о них их сверстники. Однако во время индивидуальных занятий ребенок не сможет сравнить свои успехи с успехами других детей и реально себя оценить. Если в дальнейшем он окажется в коллективе и увидит детей, чей уровень знаний намного выше его, то это может породить у него ряд комплексов. Самоконтроль сопряжен с чувством ответственности и самостоятельности. При домашнем обучении его формирование может искажаться. В школе же ребенок постоянно оказывается в ситуациях, когда он должен отвечать не только за себя, но и за других, а дома такого, как правило, не происходит. Дети с особыми образовательными потребностями ранимы и их легко обидеть. Учителю важно правильно организовать процесс обучения, чтобы ребенок не испытывал чувства неполноценности. Всегда нужно помнить, что учитель для ребенка – это не только друг, наставник, но и живое воплощение справедливости. Необходимо следить, чтобы ребенок не перенапрягался как физически, так и психически. Надомное обучение - это огромный кропотливый труд. Учителя, которые впервые начинают обучать ребенка на дому, порой приходят в отчаяние, так как в течение длительного времени не видят результатов, которые им нужны. Однако, к такому ребенку следует относиться внимательно и терпеливо. Нужно постоянно поощрять детей даже за маленький их успех, и тем самым мотивировать их, стимулировать работать на уроке еще лучше. Педагогу нужно стать одним из близких людей, чтобы ребенок доверительнее к нему относился. Каждый раз нужно создавать положительный настрой на занятиях, это может помочь в усвоении материала.

«Учителя-надомники» ориентируются на каждого ученика индивидуально, тем самым учебный материал усваивается более интенсивно. Самому педагогу нужно верить в успех коррекционно-развивающей работы, что является положительным фактором в педагогической терапии и у ребенка возникают положительные эмоции, формируется целеустремленность и сглаживается эмоциональная неуравновешенность. Нужно придать им уверенности в своих силах, уважения к себе, что поможет преодолеть им стоящие перед ними учебные задачи и воспитает в них такие качества как активность и творческую инициативу. Контакт с детьми индивидуально может исправлять ошибки и достигать определенных успехов в этом и есть главное преимущество надомного обучения. Важно как можно лучше изучить особенности каждого из детей, в этом и будет заключаться индивидуальное обучение [2, с.21]. Главный минус в том, что сложно социализировать данную категорию детей, так как они лишены общества своих сверстников. Им также важно иметь элементарные бытовые навыки. Нужно соблюсти тонкую грань, так как нередко дети изолированы от

детского коллектива и у них может возникнуть замкнутость и нежелание общаться с другими детьми. Как показывает практика, дети, которые обучаются на дому, не имеют определенных жизненных навыков и им тяжело в самостоятельном жизнеустройстве. Это обусловлено тем, что дети:

- не умеют взаимодействовать с окружающими людьми и общению с ними;
- не готовы анализировать определенную ситуацию;
- не имеют понятия, как вести себя в окружающей среде;
- не умеют правильно оценивать свои действия с первого раза;
- им тяжело применять имеющиеся знания в жизни.

Личность и общество - два фактора, благодаря которым, детям, обучающимся на дому, возможно социализироваться. Нужно учитывать степень сохранности психики и здоровья - это является одним из основных походов в индивидуальном обучении [3, с.65]. Дети, которые обучаются на дому, - это дети с разными нарушениями развития: нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и.т.д. У них имеются определенные ограничения в различных видах деятельности. Дети с ООП нуждаются в помощи взрослого им тяжело достигнуть самостоятельности. Им нужно получать опыт, глядя на своих сверстников, а это тяжело, так как они лишены широких контактов, что есть у обычных детей. Нужно направить коррекцию на устранение зависимости помощи от других. Мы должны стимулировать их к социальной адаптации. Нужно научить ребенка простейшим трудовым навыкам, что поможет ему занять определенное место в обществе и чувствовать себя на равных с другими – это главная задача учителя надомного обучения. Давайте рассмотрим пути формирования социально-бытовой адаптации детей с ООП в условиях надомного обучения [4, с.7]. Родители играют главную роль в подготовке детей к самостоятельной жизни. Главная задача учителя - это работать в сотрудничестве с родителями. Чаще всего практика показывает, что родители не подготовлены и не смогут дать определенные знания ребенку, и показывают отрицательный пример. В этом случае необходимо проводить разъяснительную работу с родителями. Необходимо дать почувствовать им, что их «особенный» ребёнок является не только личным делом семьи. Сам процесс образования должен строиться исходя из образа жизни ребенка и его семьи. Только вместе с родителями, мы сможем максимально приблизить детей к реальной жизни и помочь социализироваться в обществе. Образование детей с ОВ предусматривает создание специальной образовательной среды, обеспечивающей условия и равные возможности для получения качественного образования в пределах образовательных стандартов, а также развитие их индивидуальных способностей. Обучение на дому — это одна из форм индивидуального обучения и организации учебных занятий, при которой осуществляется педагогическое воздействие учителя на обучающегося, находящегося вне коллектива. Организация обучения детей с ООП на дому осуществляется образовательным учреждением, в котором обучается данный ученик [5, с.81]. Основными задачами индивидуального обучения детей на дому являются:

- реализация общеобразовательных программ с учётом состояния здоровья обучающегося, его потребностей и рекомендаций ПМПК (выполнение минимума содержания образования в соответствии с учебным планом класса, в котором обучается ребёнок);
- обеспечение щадящего режима проведения занятий при организации образовательного процесса на дому;
- социализация ребёнка с ОВ, обучающегося на дому (инклюзивное обучение).

Нужно составлять рациональный режим расписания уроков и проводить занятия в щадящем режиме. Расписание занятий должно составляться на основании недельной учебной нагрузки и в обязательном порядке согласовываться с родителями и утверждаться приказом директора образовательного учреждения. Желательно проводить занятия в первой половине дня. При этом необходимо учитывать здоровые сберегающие технологии, к примеру, во время уроков проводить физкультминутки и динамические паузы. В середине недели давать один выходной день. Также благодаря индивидуальному подходу им необходимо получать сопровождающую помощь логопеда психолога и других специалистов. У детей с ООП интенсивность работы намного ниже, чем у обычных детей. Нередко происходит отвлечение внимания, что приводит к слабой дифференциации элементов воспринимаемого, что обуславливает ослабление познавательных способностей и снижает эффективность обучения. В отличие от здоровых детей им тяжело быстро усваивать учебный материал, в виду их возможностей. Необходимо разработать индивидуальную программу, что поможет более качественно и легче усвоить учебный материал. Учителю нужно адаптировать материал к возможностям детей с ООП, также необходимо давать материал последовательно и усложнять его постепенно, использовать методы облегчения заданий. Можно вводить определенные игровые приемы на уроке. Доброжелательный тон учителя его внимание и поощрения его

малейших успехов могут дать положительный результат. Темп урока необходимо задавать в соответствии с возможностями ребёнка.

Обучение детей с ООП должно носить коррекционно-развивающий характер, направленный на развитие высших психических процессов. Правильная организация процесса обучения на дому детей с особыми образовательными потребностями даёт значительные результаты в обучении детей и их социализации.

1. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. *Инклюзивное образование*. Алматы, - 2014. - 200 с.

2. Акимова О.И. *продвижении идей и принципов инклюзивного образования в России* / О.И. Акимова, А.Д. Насибуллина // *Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. / отв. Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова*. Челябинск, 2016. – С. 20-28.

3. *Инклюзивное образование / сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина*. М., 2010. Вып. 1. С. 65.

4. Алехина С.В. *Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование*. - 2014. - Т.19. - №1. - С.5-16.

5. Корнеева И. Г. *Об индивидуальном обучении на дому// Администратор образования, №12*. – 2009, с.81-92.

УДК 376

**В.В. Боброва<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> к.п.н., доцент Карагандинского государственного университета имени академика Е.А. Букетова,

## ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

### *Аннотация*

В данной статье рассматривается целостность, последовательность и перспективность подхода к трудностям детей с особыми образовательными потребностями при усвоении ими основ безопасного поведения. Обосновывается практический материал в систематизации имеющихся методических рекомендаций и разработок по основам безопасности жизнедеятельности ребёнка с ЗПР, внося в содержание работы воспитателя использование наиболее эффективных форм и методов организации обучения детей знаниям о правилах безопасного поведения в бытовых условиях и экстремальных условиях, обеспечивающих их жизнь и здоровье. Перспективное планирование предусматривает решение задач по основам безопасности жизнедеятельности во всех блоках учебно-воспитательного процесса детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, основы безопасного поведения, задержка психического развития, методическое пособие.

**В.В. Боброва<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> **Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің доценті, п.ғ.к.**

## ПДТ ЕРЕСЕК ТОПТАҒЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚАУІПСІЗ ҚЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ НЕГІЗІ

### **Аңдатпа**

Берілген мақалада білім беруде ерекше қажеттілігі бар балалардың қауіпсіздік ережелерінің негізін меңгеруде кездесетін қиындықтардың кезектестігін, толытығы мен болашақтағы нәтижелілігі қарастырылады. ПДТ балалардың өмір сүру әрекетінде кездесетін қауіпсіздік ережелерінің негізі әдістемелік ұсыныстарға сүйене отырып жасалған тәжірбиелік материалдарға негізделеді. Оның мазмұнына тәрбиешілермен бірге күнделікті тұрмыстық және экстремалды жағдайларда өздерінің денсаулығы мен өмірін қамтамасыз ететін қауіпсіздік ережелері туралы білімін білуге оқытуды ұйымдастырудың нәтижелі формасы мен әдістері туралы жүргізілетін жұмыстар кіреді. Болашақтағы жоспарлау жұмыстары ересек топтағы мектеп жасына дейінгі ПДТ балалардың барлық оқыту-

тәрбиелік жұмыстары барысында кездесетін өмір сүру қауіпсіздігі негізінің барлық міндеттерін шешу жұмыстарын қамтиды.

**Кілт сөздер:** ерекше білім беруді қажет ететін балалар, қауіпсіз қылықтар негізі, психикалық дамуы тежелген, әдістемелік құрал.

*V.V. Bobrova<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *k.p.s., associate Professor of Academician Y.A. Buketov Karaganda State University*

THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR OF OLDER PRESCHOOLERS WITH PSYCHICAL  
RETARDATION  
ABSTRACT

This article discusses the integrity, consistency and prospects of the approach to the difficulties of children with special educational needs when they learn the basics of safe behavior. Substantiates the practical material in the systematization of existing guidelines and development of basics of life safety of the child with mental retardation, making the content of the work of the teacher the use of the most effective forms and methods of teaching children knowledge about the rules of safe behavior in everyday conditions and extreme conditions to ensure their life and health. Long-term planning provides for the solution of problems on the basis of life safety in all units of the educational process of children with the mental retardation of preschool age.

**Key words:** children with special educational needs, the basics of safe behavior, mental retardation, manual.

Реальное воплощение долгосрочных планов социально-экономического развития Казахстана, в первую очередь, зависит от уровня здорового поколения. В последние годы в Республике Казахстан отмечается рост численности детей с ограниченными возможностями. Как показывают исследования, среди дошкольников старшего дошкольного возраста дети с задержкой психического развития составляют примерно 15-20 % от общего числа детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому, в современных условиях возникает острая потребность в совершенствовании процесса обучения, особенно в сфере специального образования [1].

Актуальность данного направления объясняется отсутствием целостного, последовательного и перспективного подхода к трудностям детей при усвоении ими основ безопасного поведения.

Решение обозначенной задачи в методическом пособии на тему: «Формирование основ безопасного поведения у старших дошкольников с ЗПР», убедительно обосновывается в систематизации имеющихся методических рекомендаций и практических разработок по основам безопасности жизнедеятельности ребёнка, внося в содержание работы воспитателя использование наиболее эффективных форм и методов организации обучения детей знаниям о правилах безопасного поведения в бытовых условиях и экстремальных условиях, обеспечивающих их жизнь и здоровье [2, с.45].

Дошкольный возраст – это важнейший период, когда формируется человеческая личность. Дети дошкольного возраста особенно подвержены неблагоприятным воздействиям. В этом возрасте психика детей более восприимчива и они не способны противостоять негативному воздействию окружающего мира. Определить, правильно или неправильно ведет себя человек в тех или иных обстоятельствах, очень сложно. Тем не менее, необходимо выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависит их здоровье и безопасность. Эти правила следует разъяснить детям подробно, а затем следить за их выполнением. Однако безопасность и здоровый образ жизни – это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в неожиданной ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применить в реальной жизни, на практике [3, с.86].

Особого внимания требует к себе категория детей с особыми образовательными потребностями, а

именно это дети с задержкой психического развития. Важным направлением работы с этими детьми является коррекция недостатков развития ребёнка.

На сегодняшний день актуальность данного направления объясняется отсутствием целостного, последовательного и перспективного подхода к трудностям детей с ЗПР, при усвоении ими основ безопасного поведения. Подбор материала по каждому пункту отнимает большое количество времени и существенно тормозит коррекционно-развивающий процесс у детей с ЗПР [4, с.17].

У воспитанников детского дома либо отсутствует возможность социального опыта родителей путем подражания образцам их поведения и способам преодоления жизненных трудностей (дети из дома ребенка), либо этот опыт носит негативный асоциальный характер (дети из асоциальных семей); жесткая регламентация и ограниченность социальных контактов, свойственные режиму проживания в детском доме, делают невозможными усвоение ребенком всей гаммы социально – ролевых отношений [5, с.61]. В условиях детского дома у ребенка формируется особая ролевая позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в обществе; ранний детский опыт ребенка – сироты, несет на себе отпечаток материнской депривации и формирует один из серьезнейших феноменов сиротства – утрату базового доверия к миру, который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни; затруднен процесс саморегуляции, соотносимый с постепенной заменой внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль. Это связано со спецификой организации жизни ребенка в детском доме, где функция контроля полностью удерживается воспитателем[6, с.75].

Таким образом, изучив имеющийся материал и выяснив основные недостатки имеющийся литературы, было разработано методическое пособие «Формирование основ безопасного поведения у старших дошкольников с ЗПР», содержание, которого в целом способствует организации более эффективного коррекционно-развивающего процесса при формировании основ безопасности у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Методическое пособие по формированию основ безопасного поведения для детей с ЗПР в условиях детского дома включает в себя:

- перспективно-тематическое планирование;
- технологические карты организованной учебной деятельности;
- диагностическую карту развития детей 5-6 лет по ОБП;
- картотеки: художественного слова, дидактических игр, подвижных игр, пословиц и поговорок, загадок, бесед по основам безопасного поведения, упражнений на координацию речи с движением.

В данном методическом пособии разработан перспективный тематический план по работе с детьми третьего года обучения с учетом ГОС РК дошкольного воспитания и обучения от 13.05.2016, № 292. Цель этого плана - формировать знания о строении тела человека, важных органах. Расширять знания об основных продуктах питания. Формировать представление об основных мерах профилактики заболеваний. Ознакомить с некоторыми правилами безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах.

Также важно научить ребенка обращаться к взрослым за помощью при ощущении физической боли у себя и у других детей. Формировать понятие о здоровом образе жизни. Развивать желание заботиться о своем здоровье, о своем организме. Развивать умение быть бдительным и осторожным в разных опасных для детей ситуациях. Формировать у детей элементарные экологические знания, учить детей правилам поведения в лесу. Развивать у детей самостоятельность в чрезвычайных ситуациях. Закрепить знания детей о последствиях опасных ситуаций, которые подстерегают детей дома: возможность пораниться острыми и режущими предметами. Вызывать у дошкольников желание соблюдать правила безопасности в доме, путем познания, а не запретов

Разработана карта обследования детей с целью определения уровней сформированности компетенций каждого ребёнка на начало и конец учебного года (таблица-1).

Таблица-1. Карта развития детей 5-6 лет. Образовательная область «Здоровье»

Третий год обучения.

Подобласть «основы безопасного поведения»													
№	Показатели Дети												
		IX	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
1	знает о строении тела человека												
2	имеет представление об основных мерах профилактики заболеваний;												
3	знает некоторые правила безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах;												
4	понимает важность и необходимость закаливающих процедур.												
5	умеет своевременно обращаться за помощью к взрослому при физической боли и первых признаках заболевания у себя и других;												
6	знает наименования продуктов питания и способы их употребления;												
7	выполняет осознанно правила безопасности жизнедеятельности;												
8	имеет представление об укреплении здоровья;												
Всего баллов:	Воспроизводит (1 балл)												
	Понимает (2 балла)												
	Применяет (3 балла)												
Уровень компетентности по подобласти													
Итого баллов/количество освоенных индикаторов													
Уровень компетентности подобласти в %													
% Отношение компетентности по образовательной области «здоровье» (складываем % показатель по подобласти и делим на их количество)													

Даны примерные технологические карты организованной учебной деятельности по основам безопасного поведения (таблица-2).

Таблица-2. Технологическая карта организованной учебной деятельности.

Этапы деятельности	Действия воспитателя	Деятельность детей
Мотивационно-побудительный	<p>Воспитатель проводит упражнение на координацию речи с движением</p> <p><u>«О левой и правой руке»</u></p> <p>Смотрите-ка, вот две руки:</p> <p>Правая и левая!</p> <p>Они в ладоши могут бить –</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>Они мне могут нос зажать –</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>Ладошкой могут рот прикрыть -</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>Дорогу могут показать –</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>И с правою, и с левою!</p> <p>И могут ласковыми быть</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>Обнимут вас, ко мне прижмут –</p> <p>И правая, и левая!</p> <p>Сюрпризный момент  Вывешивает на фланелеграф картинки человека и его части тела  - На рисунке мы видим части тела человека. Все эти части связаны между собой и называются человеческим организмом. Сегодня мы с вами подробнее изучим и рассмотрим, из чего же состоит человеческий организм.</p>	<p>(вытягиваем руки вперед, показывая)</p> <p>(хлопаем в ладоши)</p> <p>(по очереди зажимаем нос правой и левой рукой)</p> <p>(прикрываем рот той и другой)</p> <p>(показываем направление то правой, то левой рукой)</p> <p>(дружеское рукопожатие)  (обхватываем себя руками – “обнимаем”)</p> <p>Рассматривают картинки</p> <p>Узнают, что их беседа пойдёт о частях тела.</p>

Перспективное планирование предусматривает решение задач по основам безопасности жизнедеятельности во всех блоках учебно-воспитательного процесса: организованной деятельности; совместной деятельности; самостоятельной деятельности. А это в свою очередь обеспечивает глубокое и качественное познание окружающего мира, овладение элементарными навыками поведения дома, на улице, в природе, стимулирование у детей самостоятельности в принятии правильных решений и ответственности. Цель данной работы состоит в том, чтобы помочь педагогам



в воспитании в детях потребности в здоровом образе жизни, а также научить их правилам безопасного поведения.

Технологические карты организованной учебной деятельности. В методическом пособии был подобран, систематизирован и успешно использован во всех областях воспитания и обучения детей необходимый дидактический материал (игры и игровые упражнения, художественное слово). Материал представлен в виде карточек.

*Список литературы*

8. *Общеобразовательная учебная программа дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан, Астана 2016г.*
9. *Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др., — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014г. — 196с.*
10. *Гарнышева Т.П. «ОБЖ для дошкольников», издательство «Детство-Пресс», 2012г. — 171с.*
11. *Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А. «Как обеспечить безопасность дошкольников». Конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста. Книга для воспитателя детского сада. 5-е изд. М. Просвещение, 2005г.- 185с.*
12. *Князева О.Л., Стеркина Б.Б., Авдеева Н.Н. «Основы безопасности детей дошкольного возраста», М.: Просвещение, 2007г.- 248с.*
13. *Шорыгина Т.А. «Правила пожарной безопасности детей 5-8 лет» М.Сфера, 2005г. — 129с.*

#### **МРНТИ 14.29.41**

*М.З.Джанбубекова<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>п.ғ.д, профессор м.а. Шәкәрім атындағы Семей мемлекеттік университеті  
Семей қ., Қазақстан*

### **МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК -ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕУ**

*Аңдатпа*

Бұл мақала мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-психологиялық бейімдеу мәселесін қарастырады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғамның нақты өміріне енгізу әлемдегі өзекті мәселе болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі балалар өзінің біртекті емес құрамы және сараланған жасы, жынысы мен әлеуметтік статусы, қоғамның әлеуметтік-демографиялық құрылымындағы алатын орны бойынша халықтың ерекше тобын құрайды, Бұл әлеуметтік топтың ерекшеліктері денсаулығын сақтау, реабилитация, еңбек және тәуелсіз өмірге қатысты өзінің құқықтарын дербес жүзеге асыруға қабілетсіздігі болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық бейімделу адамның еңбек ұйымының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін меңгеруін, ондағы өзара қарым-қатынас жүйесіне ұйым мүшелерімен жағымды өзараәрекеттестуін сипаттайды. Әлеуметтік-психологиялық бейімделу үрдісі адамзат іс-әрекеттерінің төрт бағыттары бойынша өтеді: танымдық, қайта өндіру, құндылық-бағдарлық және коммуникативтік. Бейімделудің осы бағыттарының қалыптатылығы тұтас динамикалық жүйені құрайды, онда әрқайсысы басқаларымен гармониялық үйлесімділікте болады.

**Түйін сөздер:** адаптация, дезадаптация, әлеуметтік-психологиялық бейімдеу, мүмкіндігі шектеулі балалар.

*М.З.Джанбубекова<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>д.п.н., и.о.профессора Государственного университета имени Шакарима  
г.Семей, Казахстан*

#### **Социально-психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями**

*Аннотация*

Данная статья рассматривает проблему социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями. Проблема включения детей с ограниченными возможностями в реальную жизнь общества является актуальной во всем мире. Дети с ограниченными возможностями составляют особую группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества. Особенностью этой социальной группы является неспособность самостоятельно реализовать свои конституционные права на охрану здоровья, реабилитацию, труд и независимую жизнь. Социально-психологическая адаптация заключается в освоении человеком социально-психологических особенностей трудовой организации, вхождения в сложившуюся в ней систему взаимоотношений, позитивном взаимодействии с членами организации. Процесс социально-психологической адаптации протекает по всем четырем направлениям человеческой деятельности: познавательному, преобразовательному, ценностно-ориентированному и коммуникативному. В норме все эти направления адаптации образуют целостную динамическую систему, в которой каждое из них гармонично сочетается с остальными.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, социально-психологическая адаптация, дети с ограниченными возможностями.

*M.Z.Dzhanbubekova<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>doctor of pedagogical sciences, ass. Professor of Shakarim university  
Semei city, Republic of Kazakhstan*

## **Socio-psychological adaptation of children with disabilities**

### *Abstract*

This article considers the problem of socio-psychological adaptation of children with disabilities. The problem of inclusion of children with disabilities in the real life of society is an urgent worldwide. Children with disabilities constitute a special group of people, non-uniform in its composition and differentiated by age, gender and social status, which occupies an important place in the socio-demographic structure of society. A special feature of this social group is the inability to exercise their constitutional right to health care, rehabilitation, employment and independent living. Socio-psychological adaptation is the development of human social and psychological characteristics of the labor organization, joining the existing system of relations in it, positive interaction with the members of the organization. The process of social and psychological adaptation takes place in all four areas of human activity: cognitive, transformative, value-oriented and communicative. Normally, these areas form a coherent adaptation of a dynamic system, in which each of them in harmony with the others.

**Keywords:** adaptation, maladjustment, social and psychological adaptation of children with disabilities.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты халқына Жолдауында білім беруді дамыту мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі дей отырып, адами капитал сапасын жақсарту қажет деп тұжырымдайды [1].

Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттарына баршаның сапалы білім алуға құқытарының теңдігі, әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырылып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі жатады [2].

Инклюзивті білім берудің мақсаты – барлық оқушыларға барынша толыққанды әлеуметтік өмір, ұжымға, жергілікті қауымдастыққа белсене қатысуға мүмкіндік бере отырып, сол арқылы оларға бір-бірімен қауымдастық мүшелері ретінде толық өзара әрекеттестік пен қамқорлықты қамтамасыз ету. Бұл баршаның сапалы білімге қол жетімділігін қамтамасыз етуге бағытталған білім беру жүйесін тарату үрдістерінің бірі 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, социумға кірігуін көздейді. Кең мағынада инклюзивті білім беру кедергілерді жоюға және оқыту үрдісіне ерекше оқытуды қажет ететін барлық адамдарды қосу мен сапалы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету мақсатында оларды әлеуметтік бейімдеуге бағытталған білім беру үрдісі [3].

Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың бірнеше типтері бар, олар: тірек-қимыл аппараттары бұзылған, ақыл-есі кем, психикалық дамуы шектелген, нашар көретін немесе нашар еститін, сөйлеу тілінің кемістігі сияқтылар. Сондықтан бүгінде инклюзивті білім алуға жатқызылатын санаттарды былай топтастырады: денсаулығында ақауы бар балалар (мүмкіндігі шектеулі балалар, мүгедек балалар); қоғамда әлеуметтік бейімделуі қиын балалар (әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық төменгі деңгейдегі отбасылардан шыққан девианттық мінез-құлықты балалар); мигранттардың, оралмандардың, босқындардың отбасыларынан шыққан балалар.

Баланың мінез-құлқының әлеуметтік нормаға сәйкес келмеуі оның денсаулығында мүкіс бар деп есептеледі. Баланың дамуының және әлеуметтенудің ауытқуы бірнеше факторға байланысты. Оларды үш негізгі топқа бөлуге болады: биогенді, әлеуметтік және психогенді. Адамның кез келген факторға байланысты мүмкіндіктерінің қоршаған ортамен байланысының бұзылуын, әлеуметтендірудің құлдырауына әкеліп соғады. Мәдени дамудың үлгісі үнемі белгілі бір топта белгіленген нормамен шектеледі. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекшелігі басқа балалардай емес, оқу бағдарламасын жәй қабылдайды. Олардың интеллектуалдық даму деңгейі, зейіні, есте сақтауы, ойлап қабилеттері төмен болады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті және кіріктіріп оқытуды қажет ететін тұлғаларды жалпы білім беру үрдісіне қосу аясында оларды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру қажет.

Түзету және инклюзивті білім беру бағдарламасының мақсаты - мектеп жасына дейінгі әртүрлі мұқтаждықтағы даму мүмкіндіктері шектеулі балалардың психикалық процестерін дамытуда, білім алуда кешенді психологиялық-педагогикалық көмек көрсету.

Қазіргі заманғы ғылым мен практикада балаларға көмектесу әдістерін дайындауда *адаптация негізгі ұстанымның бірі* болып табылады.

«Адаптация» термині (латын. *adaptatio*) – бейімделу сөзінен шыққан. Оны адам ағзасының, оның қызметтерінің, ағзалары мен жасушаларының белгілі ортаның жағдайына бейімделуі деп түсінуге болады. Адаптация индивид денесіндегі жүйелердің, ағзаларының және психикалық құрылымдарының өзгерген жағдайға бейімделуіне бағытталады [4].

Бейімделу үдеріс, көрініс және нәтиже түрінде қарастырылады. Бейімделу үдеріс ретінде адамның табиғи мүмкіндіктерінің белгілі бір өмірлік жағдайда (мысалы, бала бақшасында, сыныпта, топта, өндірісте, тынығуда т.б.) дамуын, өзінің табиғи мүмкіндіктерін жүзеге асыруымен әлеуметтенуін білдіреді.

Бейімделу көрініс ретінде типтік мінез-құлық, жүрі-тұрыс, яғни іс-қимылын, қарым-қатынасын, нақты орта жағдайындағы адам іс-әрекетінің нәтижесін, оның белгілі мерзімде нақты жағдайға бейімделуін (жағымды көңіл-күйін) сипаттайды. Бейімделу нәтиже ретінде баланың жас ерекшелігіне қарай өмірлік ортаға, белгілі жағдайға және оның іс-қимылы, қарым-қатынасы мен іс-әрекетінің сол әлеуметтік ортаға, әлеуметтік қалыптар мен ережелерге сәйкесуі, оның белгілі әлеуметтік ортаға қандай деңгейде бейімделгенін көрсетеді.

«Бейімделу» (адаптация) ұғымы индивид пен ортаның тепе-теңдік байланыстары туралы гештальтпсихология, ақыл-ойдың даму теориясы сияқты психологиялық концепцияларда маңызды орын алады.

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. Кейде, адекватты емес

мінез-құлық реакциялары, қиын психологиялық ситуациялар туындайды [5].

Деадаптация (лат. қосымша de... немесе фран. des...) - жоғалу, құру, толықтай жоқ болу және өте сирек мағынада төмендеу, кішірею, бір сөзбен айтсақ, бейімделмеуді білдіреді. Кейбір ғылыми әдебиеттерде «деадаптация» (лат. dis – бірінші мағынада – бұліну, қателесу, өзгеру, сирек мағынада жоғалуды білдіреді)[6].

Деадаптация адамның психофизиологиялық және әлеуметтік-психологиялық статусының тіршілік жағдайының талаптарына сәйкес келмеуі, оның өз кезегінде тіршілік ортасына бейімделмеуіне әкеледі. Деадаптация құбылысы жеке (типтік) немесе кез келген ортада орын алады. Мысалы, бала үйде өзін өте жақсы сезінеді және ешқандай деадаптациялық құбылысты сезінбейді, ал бала бақшасында керісінше, өзін дискомфортты, яғни жақсы сезінбейді. Балалардағы деадаптация күйі оңай пайда болғанмен, адаптация үдерістері ұзақ уақытқа созылады. Мүмкіндігі шектеулі балалардың бейімделу немесе адаптация қиындықтарын жеңілдету, психикалық дамуын қалыпты балалардың психикалық дамуы деңгейіне жақындату коррекция және компенсация жолдарымен жүзеге асады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған білім беру қызметтерін Қазақстан Республикасының білім беру қызметтерінің ҚР білім беру туралы заңдарында белгіленген тәртіппен арнаулы ұйымдар: психологиялық-медициналық-педагогикалық түзету кабинеттері, оңалту орталықтары, логопедтік пункттер басқа да арнаулы түзету ұйымдары қызмет көрсетеді. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік байланыс, қарым-қатынас құқықтары халықаралық заңдылықтармен бекітілген. Балалар бірінші кезекте қамқорлық пен көмекке ие болуы тиіс. Адам құқығы Декларациясында былай дейді: «Барлық балалар нәсіліне, ақ-қаралығына, жынысына, тіліне, дініне, саяси және басқа да түсінігіне туған жері мен жағдайына қарамастан төмендегі аты аталған мүмкіндіктердің бәріне құқылы [7].

Бүгінде осы салаға байланысты арнайы сауықтыру орталықтары да жұмыс жасап келеді. Қазіргі уақытта республикалық арнайы түзету мекемелерінде мүмкіндігі шектеулі балалар мен жасөспірімдер тәрбиеленуде. Осы топқа жататын арнайы мектептерде сырқаттары және басқа себептерге байланысты оқуға мүмкіншіліктері жоқ оқушылардың жалпы орта мектептерде білім алуы қиыншылық туғызады. Осы себепті әлеуметтік тәрбиенің мәселелерін көре білу, сезіну және шешу жолдарын қарастыру, мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтендіруге қолайлы шарт жасау және қатарға қосу мен тәрбиелеуді жүзеге асыруды міндет етіп алға қою керек.

Адамның ең маңызды игілігі –жеке басының бостандығы мен құқықтары. Ата Заңымыз Конституцияның «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау» туралы Заңның 4- тарауында кемтар балалардың құқықтары бекітілген, нақты ата-аналарының және өзге де заңды өкілдерінің құқықтары мен міндеттері көрсетілген. 15-бап кемтар балалардың әлеуметтік және медициналық-психологиялық түзеу арқылы қолдауды кепіл түрде тегін алуға құқығын бекітті [8].

«Балалардың құқықтары туралы Конвенцияда» мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекше күтімге, білім алуы мен дайындығына, әлеуметтік ортада, қоғамда толық құқылы өмір сүруін қамтамасыздандыру мазмұны 23-баптарында нақты көрсетілген. Олардың мүмкіндіктері шектеулі болса да, мәртебесі сау адамдармен тең дәрежелі. Атап айтқанда мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың қалыпты дамыған адамдармен әлеуметтік жағынан да, саяси, азаматтық, экономикалық, мәдени жағынан тең құқылы екендігі айтылған [9].

Бейімделудің негізгі түрлеріне сенсорлық бейімделу мен әлеуметтік бейімделу жатады. Сенсорлық бейімделу түйсіктердің бейімделуі. Әлеуметтік бейімделу бейімделудің ең жоғары дәрежесі, бір жағынан, үнемі жүретін индивидтің әлеуметтік орта жағдайларына белсенді түрде бейімделу үрдісі, екінші жағынан, бұл үрдістің нәтижесі. Осы екі компоненттің өзара қатынасы индивидтің қажеттіліктеріне, оларды қанағаттандыру мүмкіндігіне тәуелді. Бейімделу үздіксіз жүретін үрдіс болса да, оны әдетте, адамның өмірінде негізгі әрекеттердің және әлеуметтік ортаның ауысуымен байланыстырады. Психологиялық бейімделудің негізгі көріністері адамның айналасындағы адамдармен белсенді қарым-қатынас жасауы. Психологиялық бейімделудің басты құралы тәрбие, білім, еңбек және кәсіби даярлық болып табылады. Психологиялық адаптация, адам өміріндегі кез келген өзгерістерде жүзеге асады. Мысалы, «үйкүшік» баланың балабақшаға келген соң, жаңа жағдайларға бейімделуіне тура келеді. Мектепке келу, жаңа

талаптарды орындауға, жаңа жағдайларға бейімделуді қажет етеді. Еңбек жолын бастаған жастарда бейімделу кезеңін басынан кешіреді. Тіпті микросоциумдағы (отбасы) өзгерістер: ата-аналардың ажырасуы немесе жақын адамдардың қайтыс болуы т.б. жаңа жағдайлар туғызады.

Коррекция (лат. *Correctio* – түзету) балалардың психикалық және дене бітімдік дамуындағы кемшіліктерін психологиялық-педагогикалық және емдеу-сауықтыру шараларының жүйесі көмігімен түзету. Бұл жүйе баланың психикасының, дене бітімінің ауытқуларын жеңілдетуге және жоюға, түзетуге немесе азайтуға бағытталады. Коррекция түсінігіне жеке кемістіктерді түзетумен қатар (мысалы, көру және тіл мүкісін жөндеу) кемістігі бар баланы оқыту, тәрбиелеу, дамыту барысында қажетті нәтижеге жету мақсатындағы түпкілікті әсер ету де енеді. Баланың танымдық әрекетіндегі және денесіндегі даму кемшіліктерін жою мен түзету «коррекциялық тәрбиелеу жұмысы» ұғымымен белгіленеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалар мәселесі қай заманда болмасын көпшілік бұқараны алаңдататын, мемлекет назарын үнемі өзіне аудартатын үлкен ауқымды мәселе екені анық. Дамудағы ауытқуды түзету немесе коррекция жасаудың тұтас тұжырымдамасын алғаш рет италия педагогы М.Монтессори жасады. Ол сезімдік тәжірибе мен моториканың дамуы автоматты түрде ойлауды дамытады, себебі олар ойлаудың алғышарттары деп есептейді. Ақыл-ой дамуы тежелген, артта қалған балаларға арналған ортофеникалық мектеп ашып, мұнда емдеуші педагогиканың негізі ретінде сенсомоторлық тәрбие жүйесін енгізді [10].

Қорыта келгенде, мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс жеке білім беру және түзету-дамыту бағдарламаларымен жүргізіледі. Әрбір жалпы мектептерде білімді, тәжірбиелі арнайы педагог балаларға арнайы көмек көрсету мен мұғалімдерге кеңес беру қызметін атқарады. Осы атқарылып жатқан игі істердің барлығы мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамда өз орнын табуға, дені сау балалар тәрізді білім алуына мүмкіндік жасайды.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» Қазақстан халқына жолдауы. 2017 жылғы 31 қаңтар

2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заң. - Астана: Ақорда, 2007. – №319-III ҚРЗ. [www.edu.gov.kz](http://www.edu.gov.kz).

3. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. -16б. (қазақ және орыс тілінде).

4. Социальная педагогика и социальная работа: Социально-юридический словарь./Под. Ред. Мухаметзяновой Г.В., М.: ИЧП Магистр, 1995-96 с.

5. Шеримова А.С. Қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-психологиялық бейімдеудің маңызы//Молодой ученый. 2015. №8.1. - С. 41-44.

6. Блейхер В.М., И.В. Крук. Толковый словарь психиатрических терминов.

7. Адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясы. Декларация Біріккен Ұлттар Ұйымы Бас Ассамблеясының резолюциясымен 1948 жылғы 10 желтоқсанда № 217 А (III) қабылданған [ilet.zan.kz/kaz/docs/O4800000001](http://ilet.zan.kz/kaz/docs/O4800000001)

8. Қазақстан Республикасының Конституциясы. - Алматы: Қазақстан. 1995.-47 бет.

9. Бала құқықтары туралы конвенция. 1989 жылғы 20 қарашада Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясы

10. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. - М.: Тип. Гос.снаб., 1993. - 168с.



