

## **Құрметті оқырмандар!**

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

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

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

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

### **Уважаемые читатели!**

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№4, 2018-го года) опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации и обновления содержания образования свое отражение находят проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

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

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

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

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

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

УДК 376

МРНТИ: 14.29.01

*Жиенбаева Н.Б.,<sup>1</sup> Қошжанова Г.А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> п.с.ф.д. профессор

<sup>2</sup> 6D010500, PhD 2-курс докторанты Абай атындағы ҚазҰПУ

Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

E-mail: gulshat8@inbox.ru

## ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ- ДЕФЕКТОЛОГТЫҢ ИМИДЖІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

### *Аңдатпа*

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі мектептегі инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру болып табылады.

Инклюзивтік білім беру - бұл барлық балаларға білім беру құқығын беретін, оқушыны құрметтеуді қамтамасыз ететін және мектеп жүйесінің критерийлеріне сай келмегеніне қарамастан, әрбір оқушының даралығын қамтамасыз ететін білімге деген жаңа көзқарас. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім беру жүйесін құру кезінде мұғалім басты рөл атқарады, ол өз кезегінде оны даярлауға ерекше талаптар қояды.

Педагог дефектологтың өзін-өзі қадағалауы, эмоционалды тұрақтылығы балалардың арасында, балалар мен мұғалім арасындағы қақтығыстарды болдырмауға мүмкіндік береді, бұл балалардың жүйке жүйесін қорғайтын қорғаныс режимін құру кезінде білім беру процесін дұрыс ұйымдастыру үшін ерекше маңызды. артық шамадан тыс күш пен шаршау.

**Түйін сөздер:** педагогикалық имидж, позитивті имидж, инклюзивтік білім беру, кәсіби, педагогикалық оптимизм.

*Жиенбаева Н.Б.<sup>1</sup>      Г.А. Қошжанова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> д.п.с.н. профессор

<sup>2</sup> Докторант PhD по специальности 6D010500-Дефектология, 2 курс КазНПУ им. Абая,  
г. Алматы, Казахстан

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА- ДЕФЕКТОЛОГА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

### *Аннотация*

Одной из основных задач Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы является совершенствование системы инклюзивного образования в школе. Инклюзивное образование-это новый подход к образованию, дающий право на образование всем детям, обеспечивающий уважение индивидуальности каждого ученика. В системе образования детей со специальными образовательными потребностями учитель играет ключевую роль, которая, в свою очередь, предполагает соответствие особым требованиям .

Самоконтроль, эмоциональная устойчивость педагога-дефектолога позволяют избежать конфликты между детьми, между детьми и учителем, что особенно важно для правильной организации образовательного процесса при создании щадящего и здоровьесберегающего режимов в процессе обучения.

**Ключевые слова:** педагогический имидж, позитивный имидж, инклюзивное образование, профессиональный, педагогический оптимизм.

*N. B. Zhienbaeva<sup>1</sup> , Koshzhanova G.A.<sup>2</sup>.*

*<sup>1</sup>d. ps.n. professor*

*<sup>2</sup> PhD Doctoral student in 6D010500 - Defectology Abai KazNPU ,  
Almaty, Kazakhstan*

## **PEDAGOGICAL BASIS OF FORMING IMAGE OF THE FUTURE TEACHER-SPEECH PATHOLOGIST IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN KAZAKHSTAN**

### **Abstract**

One of the main objectives of the state program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 is to improve the system of inclusive education at school. Inclusive education is a new approach to education that gives the right to education to all children, ensuring respect for the student and ensuring the individuality of each student, regardless of whether he or she meets the criteria of the school system. When creating a system of education for children with special educational needs, the teacher plays a key role, which, in turn, imposes special requirements for its preparation. When creating a system of education for children with special educational needs, the teacher plays a key role, which, in turn, imposes special requirements for its preparation.

Self-control, emotional stability of the teacher-defectologist allow to avoid conflicts between children, between children and the teacher that is especially important for the correct organization of educational process at creation of the protective mode of nervous system of children. excessive excess strength and fatigue.

**Key words:** pedagogical image, positive image, inclusive education, professional, pedagogical optimism.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі мектептегі инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру болып табылады[1].

Инклюзивтік білім беру - бұл барлық балаларға білім беру құқығын беретін, оқушыны құрметтеуді қамтамасыз ететін және мектеп жүйесінің критерийлеріне сай келмегеніне қарамастан, әрбір оқушының даралығын қамтамасыз ететін білімге деген жаңа көзқарас. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім беру жүйесін құру кезінде мұғалім басты рөл атқарады, ол өз кезегінде оны даярлауға ерекше талаптар қояды.

Педагог дефектолог арнайы оқуды қажет ететін балалар жетістіктерін қалай бағалайтынын білуі керек. Ұлттық ғылыми-практикалық педагогика орталығының бас сарапшысы Роза Сүлейменова инклюзивті мәселе дефектолог кадрларды дайындалусыз шешілмейді деп санайды. Қазір мыңға дейін дефектолог мамандары жыл сайын шығарылады. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті дефектолог кадрларды дайындаудың базасы болып есептеледі.

Л.А. Леонтьев С.А. Рубинштейн [2] теориясы бойынша педагогикалық саланың ерекшеліктерін анықтаған кезде оқытушының имиджін қалыптастыруды анықтайтын зерттеу маңызды. Педагогикадағы имиджді қалыптастыру мәселесін түсіну үшін Л.С. Выготскийдің «білім беру ортасының реттеушісі» ретінде оқытушының функциясы туралы ғылыми ережелері маңызды екенін көрсеткен[3].

Педагог-дефектологтың жұмысы үш кезеңнен тұрады және алгоритмдік нұсқауларға негізделеді:

1. Даярлау сатысы - отбасының, оның психикалық жай-күйінің диагнозы негізінде баланың әлеуметтік ортасы туралы ақпарат жинау.
2. Ұйымдастыру кезеңі - ақпаратты талдау, ресурстарға сәйкестендіру, баланың мүмкіндіктері, проблемалық алаң, жеке түзету бағдарламасын жасау.
3. Практикалық кезең - түзету бағдарламасын енгізу.

Жұмыстың әр кезеңі өзара бірін-бірі толықтыратын технологиялар мен әдістерді енгізу және қолдану арқылы қолдайды:

- ата-аналармен, психологпен, тәрбиешілермен, дефектологтармен, педагогикалық қызметкерлермен бақылаулар, әңгімелер;
- социологиялық сауалнамаларды талдау;
- ақпарат көздерін зерттеу,
- статистикалық есептілікті талдау,
- нормативтік құжаттарға сәйкестігі;
- кәсіби педагогикалық құжаттаманы талдау.

Дефектологтың кәсіби (дефектологиялық) ойлауы болуы керек. Адамның кәсіптік ойлауы - «кәсіби шындық», яғни пәннің кәсіби қызметінде қалыптасатын құбылыстардың, байланыстар мен қарым-қатынастардың мақсатты, жанама және жалпыланған білімінің көрінісі. Кәсіби ойлау функциясы тек танымнан ғана емес, сонымен қатар жаңа идеяларды шығармашылық тұрғыда қалыптастыруда, сондай-ақ пәннің кәсіби іс-әрекетінің барысында оқиғалар мен әрекеттерді болжауда тұрады. Кәсіби тұлғаның құрылымында кәсіби ойлау бағалау жұмыстарымен тығыз байланысты[4].

Инклюзивті білім беру жүйесінде арнайы мұғалімнің қызметі тек оған тән ерекшеліктері бар:

- даму бұзылысы бар адамда туындайтын қиындықтарды (немесе болжауды), олардың себептерін және жоюдың ықтимал жолдарын анықтау үшін психологиялық және педагогикалық диагностиканы терең меңгеру;

- мүгедектерді әлеуметтендіруге, қоғам өміріне қажетті өз құзыреттерін дамытуға жағдай жасау,

- мүгедектігі бар баланың өз пәнін ұстап тұру әдісімен және өмірді қажетті деңгейде қол жетімді ету үшін әлемді және құзыреттілікті түсіну үшін арнайы оқыту әдістерін және әдістемелерді шебер пайдалану арқылы баса назар аудару.

Дефектологиялық ойлау - бұл педагогикалық ахуалды біртұтас көзқарасқа негіздейтін ойлау стилі, қазіргі және дереу даму аймағын ескере отырып, адамның дамуына және өзін-өзі дамытуға арналған ішкі резервтерін ескере отырып, оның қасиеттеріне қатысты дамыған адамның жүйелік талдауы, болжамды және креативті икемді құрылысты талап етеді түзету және білім беру бағдарламаларды игеруі. Кәсіби шығармашылық кәсіби ойлаумен тығыз байланысты, яғни кәсіби проблемаларды шешудің жаңа стандартты емес жолдарын табу, кәсіби жағдайларды талдау және кәсіби шешімдер қабылдау.

Шығармашылық ойлау инновациялық кәсіпқой қызметке дайындықтың ажырамас бөлігі болып табылады, өйткені ол жаңа идеяның қажеттілігін, басқа адамдар оны көрмейтін мәселені көруді қамтиды; баламаларды байқай білу, толыққанды жаңа жағынан еңбек тақырыбын көру; кедергілерді тез ауысу және т.б. Мұғалімнің рефлексиялық қызметі маңызды. Ол өз жұмысын талдауға, уақытында түзетулер жасауға, олардың кәсіби жетістіктерін объективті бағалауға, олардың қасиеттерін бағалауға мүмкіндік береді.

Рефлексиялық қызметтің дағдылары өз жеке психологиялық сипаттамаларын білу, өз ақыл-ойының жай-күйін бағалау, сондай-ақ студенттің жеке басын көп қырлы қабылдау және тану мүмкіндігін қамтиды. Мүгедектігі бар адамдармен жұмыс істейтін мұғалімнің кәсіптік және дербес дайындығының маңызды құрамдас бөлігі көмекке дайын.

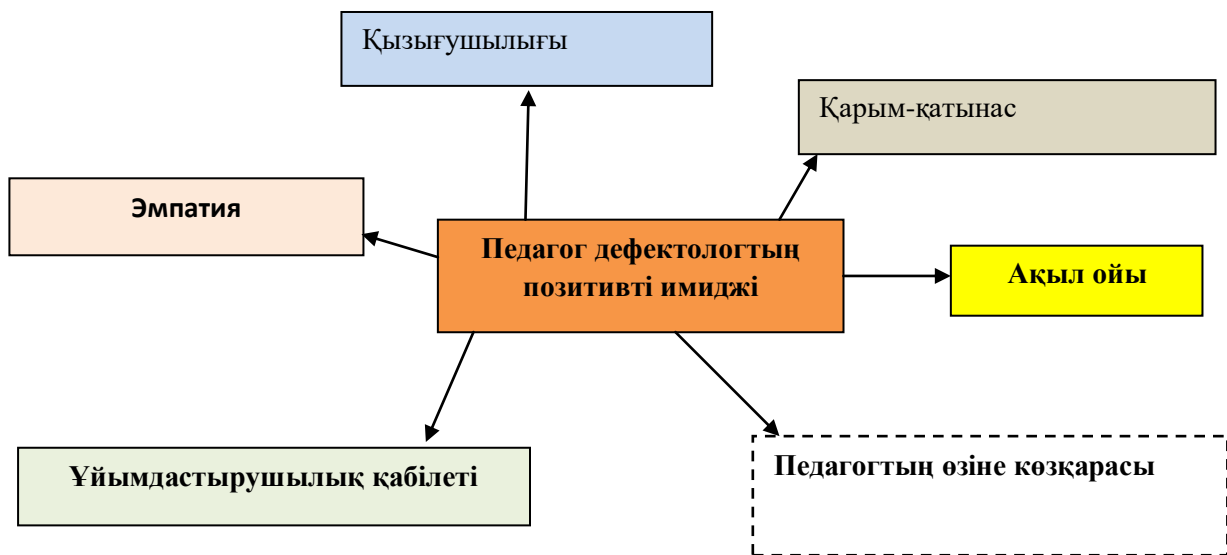
«Көмектің дайын екендігі» ұғымына жақын, қайырымдылық, заманауи дефектолог мұғаліміне қажетті сапа[5].

Қайырымдылық - бұл адамзаттың маңызды өрнектерінің бірі. Мейірімділік, рухани-эмоционалдық түсінік (өзгелердің ауыртпалығын сезіну) және практикалық импульс (импульс нақты көмек) біріктірілді. Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін инклюзивті білім беру жағдайда дефектологтың негізгі кәсіби имиджі және жеке сапасы:

- осы балаға көмектесуге дайындық,
- мейірімділікке, эмпатияға,
- төзімділік;
- педагогикалық оптимизм (табысқа сенім);
- жұмыста және нәтижелерде тандалған басымдықтарға жауапкершілік

Педагог дефектологтың өзін-өзі қадағалауы, эмоционалды тұрақтылығы балалардың арасында, балалар мен мұғалім арасындағы қақтығыстарды болдырмауға мүмкіндік береді, бұл балалардың жүйке жүйесін қорғайтын қорғаныс режимін құру кезінде білім беру процесін дұрыс ұйымдастыру үшін ерекше маңызды. артық шамадан тыс күш пен шаршау.

Позитивті имиджі бар педагог дефектолог ұсынылған ұстанымдар мен фактілер эмоционалды-сезімтал және эмпатия жағдайы және ақпараттың ортақ бейнесі қалыптасқанда ерекше атмосфераны құра алады. 3-сурет дефектологтың оң имиджінің құрылымын көрсетеді.



3-сурет – педагог дефектологтың оң имиджінің құрылымы

Дефектологтың кәсіби біліктілігі:

- қолайсыз даму параметрлерін анықтау және баланың оқу қиындықтарын анықтау;
- жеке интеграцияланған даму бағдарламаларын құру;
- балалардың психикалық даму деңгейін динамикалық зерттеу және түзету әсерінің нәтижелері;
- таңдалған пішіндердің, әдістер мен әдістемелерді баланың нақты жетістіктеріне сәйкестігін қадағалау;
- ерекше білімді қажет ететін балаларды дамыту, оқыту және тәрбиелеу мәселелері бойынша мұғалімдер мен ата-аналарға консультация беру,
- студенттердің жеке ерекшеліктеріне сәйкес оқыту мен тәрбиенің оңтайлы түрлерін таңдау;
- облыстық ПМПК, арнайы түзеу мекемелері, оңалту орталығы, психологиялық
- педагогикалық түзету және логопедтік пункттердің аудандық бөлімшесі;
- білім беру саласындағы біліктіліктерді жою бойынша арнайы (түзету) және қосымша сабақтар өткізу;
- әлеуметтік педагогтың, арнайы психологтың, логопедтің және мүмкіндігі шектеулі студенттермен жұмыс істейтін мұғалімдердің жұмысын үйлестіру;
- психологиялық-педагогикалық мониторингтің жүзеге асырылуын қадағалау, жеке білім беру және түзету және дамыту бағдарламаларын іске асыру.

Инклюзивті білім беру ұйымындағы мұғалім-дефектологтың негізгі қызметі мүгедектігі бар балаларды, когнитивтік, сенсорлық, қозғалтқышты, сөйлеу салаларында психофизикалық ерекшеліктерге және түрлі үйлесімді бұзылыстарға байланысты негізгі білім беру бағдарламаларын меңгеру қиыншылықтары бар мүгедек балаларды оңалтуға бейімдеуге бағытталған. Сапалы білім беру қызметтерін ұсыну, психофизикалық кемшіліктерді түзету және өтеу үшін мен мүгедектер үшін арнайы жағдайлар жасалады.

Осындай мақсаттық іс-шаралардың нәтижесі қазіргі заманғы инклюзивті білім беру жүйесінде мұғалім-дефектологтың кәсіби имиджі теориялық құзыретке айналады.

#### **Пайданылған әдебиеттер тізімі:**

1. Қазақстан Республикасында 2005-2010 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы. Астана-2004
2. Калюжный А.А. Педагогическая имиджология. Алматы, 2004.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
4. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб.пособие для вузов. М., 2003.

УДК 373.2-056.26  
МРНТ: 14.23.11

*Г.М.Коржова<sup>1</sup>, Г.С. Оразаева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *к.п.н., профессор, ГУ Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, г. Алматы, Казахстан, [korzhova.galina@inbox.ru](mailto:korzhova.galina@inbox.ru)*

<sup>2</sup> *к.п.н., доцент, КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан, [gulzh69@mail.ru](mailto:gulzh69@mail.ru)*

## **ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС (в помощь специалистам-практикам)**

### *Аннотация*

Проблема включения семьи в процесс коррекционной поддержки выдвигает перед специалистом необходимость решения ряда задач, которые должны быть взаимосвязаны и ориентированы на достижение конкретного результата. В зависимости от решаемых задач, функции специалистов и родителей в процессе их совместной деятельности претерпевают изменения. Четкая постановка целей и задач по включению семьи в коррекционный процесс и определение адекватных механизмов их решения обеспечивают подготовку родителей к выполнению новой роли – субъекта коррекционной деятельности.

В статье раскрываются механизмы решения задач, стоящих перед специалистами-практиками в процессе включения родителей детей с особыми образовательными потребностями в коррекционную работу. При определении механизмов реализации целей и задач включения родителей в коррекционный процесс, одним из основных факторов, является правильный отбор организационных средств и содержания работы с родителями. Принимая активное участие в коррекционной поддержке своего ребенка, родители оказываются способными к выполнению различных социальных ролей, планированию будущего своей семьи.

**Ключевые слова:** включение семьи в коррекционный процесс, дети с особыми образовательными потребностями, субъект коррекционного процесса, мотивационная готовность.

### *Аңдатпа*

*Г.М.Коржова<sup>1</sup>, Г.С. Оразаева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *п.ғ.к., профессор, түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми –практикалық орталығы, Алматы қ., Қазақстан*

<sup>2</sup> *к.п.н., доцент, ҚазМем ҚызПУ, Алматы қ., Қазақстан*

## **ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ АТА –АНАЛАРЫН ТҮЗЕТУ ПРОЦЕСІНЕ ҚОСУДЫҢ МАҚСАТЫ МЕН МІНДЕТТЕРІ (ПРАКТИК МАМАНДАРҒА КӨМЕК)**

Жанұяны коррекциялық түзету жұмыстарына қосу арнайы қызмет көрсететін мамандардың жұмысын ілгері жылжытуға ықпал етеді. Нақты қойған бірқатар міндеттерді шешу, нәтижеге қол жеткізу үшін ата-аналармен бірлесіп жұмыс жүргізу бала дамуында оң өзгерістерге әкеледі. Субъектінің іс әрекетіндегі жаңа рөлді орындауға ата-аналардың дайындығын қамтамасыз етуді шешетін адекватты механизмдерді анықтау және түзету процесіне отбасын тартудың нақты мақсат міндеттерін анықтау.

Бұл мақалада түзету жұмыстарына ерекше білімді қажет ететін балалардың ата-аналарын тарту процесіндегі практик мамандардың алдында тұрған негізі міндеттерді шешу механизмдері қарастырылады. Ата-аналармен жұмыстың мазмұнын және ұйымдастыру құралдарын дұрыс іріктеу ата-аналарды түзету процесіне енгізудің негізгі факторлардың бірі болып саналады. Өз баласын коррекциялық қолдауға белсенді қатысу арқылы ата-ана әр түрлі әлеуметтік рөлде өз отбасының болашақ жоспарын іске асыруда қабілетті болып саналады.

**Түйін сөздер:** коррекциялық процеске жанұяны қосу, ерекше білімді қажет ететін бала, түзету процесінің субъектісі, мативациялық дайындық.

*G.Korzhova<sup>1</sup>, G.Orazayeva<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *c.p.s., professor, GU National scientific and practical center of correctional pedagogic*

<sup>2</sup> *c.p.s., associate professor, KazMemҚызПУ*

### **GOALS AND OBJECTIVES OF INCLUSION OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CORRECTION PROCESS (to help specialists-practitioners)**

#### *Abstract*

The problem of including the family into the process of correctional support raises the need for the specialist to solve a number of problems that must be interrelated and oriented towards achieving a concrete result. Depending on the tasks to be accomplished, the functions of specialists and parents in the process of their joint activities undergo changes. Clear formulation of goals and objectives for the inclusion of the family in the correctional process and the defining of adequate mechanisms for their solution ensure the preparation of parents for the performance of a new role - the subject of correctional activity.

The article reveals the mechanisms for solving the problems, which are faced by specialists-practitioners in the process of including parents of children with special educational needs in correctional work. When determining the mechanisms for realizing the goals and objectives of including parents in the correctional process, one of the main factors is the proper selection of organizational means and content of work with parents. Taking an active part in the correctional support of their child, parents are able to perform various social roles, planning for the future of their family.

**Key Words:** inclusion of the family in the correctional process, children with special educational needs, the subject of the correctional process, motivational readiness

На современном этапе проблеме включения семьи в процесс коррекционной поддержки своего ребенка уделяется серьезное внимание. Это обусловлено тем фактом, что участие родителей в коррекционной работе способствует достижению нового качества всех видов поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Сложность обеспечения родительского участия в коррекционной работе обусловлена рядом причин. Рождение ребенка с нарушением в развитии является стрессовой ситуацией, приводящей, в большинстве случаев, к существенному изменению сложившегося семейного уклада. Запросы и потребности семьи резко меняются и приходят в соответствие с запросами и потребностями ребенка. Такая семья нуждается в поддержке со стороны специалистов, которым предстоит помочь родителям принять и осознать новую для них роль участника коррекционной деятельности, активного субъекта коррекционного процесса.

Основная роль в привлечении родителей к коррекционной работе принадлежит специалистам: дефектологам, логопедам, психологам, специалистам по раннему вмешательству и др. При этом они должны четко представлять цели, задачи и механизмы этого процесса.

Для включения семьи в коррекционную работу необходимо решение ряда взаимосвязанных задач:

- информирование родителей об имеющемся у ребенка нарушении и возможных путях его коррекции (преодоления);
- семейное и индивидуальное консультирование, ориентированное на раскрытие жизненных перспектив семьи, проектирование будущего каждого из родителей (других членов семьи) в условиях оказания коррекционной помощи ребенку;
- формирование у родителей мотивационной готовности к участию в коррекционной работе, выявление и развитие их способностей к этой деятельности;
- согласование целей внутри команды специалистов и родителей;
- обучение родителей приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях.

Каждая из перечисленных задач ориентирована на достижение конкретного результата. Так, получение родителями подробной, изложенной в доступной для них форме информации об имеющемся у ребенка нарушении, позволит им строить с ним взаимоотношения в различных жизненных ситуациях, основывающиеся на понимании его возможностей и потребностей. Видение реальных перспектив развития ребёнка и принятие их создаёт благоприятный фон для гармонизации жизненных целей, установок и ценностей семьи.

Раскрытие жизненных перспектив семьи призвано помочь родителям правильно определить запросы и потребности в отношении дальнейшего развития ребенка, его потенциальных достижений. Реализация данной задачи возможна в том случае, если родителям удастся с помощью специалистов занять активную позицию, основанную на стремлении к познанию своих собственных способностей в оказании коррекционной помощи ребенку.

Положительная мотивация на обучение и участие в коррекционной работе – это первые шаги по преодолению возникших в семье проблем. Родители должны понимать свою роль в сглаживании последствий стресса, в построении адекватных отношений между членами семьи на основе доверия и взаимоподдержки. Нормализацию психологического микроклимата в семье, восстановление привычного жизненного ритма, нейтрализацию неконструктивных форм поведения родителей в социуме нужно рассматривать как условие для принятия ими правильных решений и стратегий развития ребенка и семьи в целом.

Согласование общих целей внутри команды специалистов и родителей возможно лишь при условии достигнутого понимания и деловых доверительных контактов между ними. Решение этой задачи потребует от специалиста внимания к запросам семьи в условиях стрессовой ситуации, обеспечения продуктивной занятости родителей, направленной на поддержку ребёнка и саморазвитие.

Обучение родителей приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях раскрывают возможности для привлечения к коррекционной работе всех членов семьи, их объединения, раскрытия способностей, творческого потенциала. Для этого необходимо преобразование коррекционного процесса, реализуемого по отношению к ребёнку в обучающий процесс по отношению к его родителям.

В процессе работы с родителями у них формируется мотивационная и психологическая готовность к участию в коррекционной поддержке ребенка, ответственность за результаты коррекционной деятельности, способность к саморефлексии и самосовершенствованию.

Проблема включения родителей детей с особыми образовательными потребностями в коррекционный процесс имеет комплексный характер. Для её успешного разрешения необходимо объединение интересов и усилий двух заинтересованных сторон – специалистов и семьи на основе сформированной положительной мотивации к совместной деятельности.

При определении механизмов реализации целей и задач включения родителей детей с особыми образовательными потребностями в коррекционный процесс важен правильный отбор организационных средств и содержания работы с родителями.

Определим механизмы решения задач по включению родителей в коррекционную работу.

Задача 1. Информирование родителей об имеющемся у ребенка нарушении и возможных путях его коррекции.

Механизмы решения: индивидуальные беседы, консультации, демонстрация положительного опыта решения аналогичных проблем, эмоциональная поддержка родителей, помощь в адекватном восприятии ситуации.

Задача 2. Раскрытие жизненных перспектив семьи, проектирование будущего ребёнка и каждого из родителей (других заинтересованных лиц, членов семьи).



Механизмы решения: консультации, совместная оценка ситуации, ожидаемых результатов, выработка критериев оценки изменений в развитии ребенка, оценка планируемых действий. Формирование конструктивных способов поведения родителей.

Задача 3. Формирование мотивационной готовности родителей к участию в коррекционной работе, выявление и развитие способностей к этой деятельности.

Механизмы решения: акцентирование внимания на достижениях ребенка, демонстрация положительного опыта, установление связей с «активными» и успешными родителями.

Задача 4. Согласование целей внутри команды специалистов и родителей.

Механизмы решения: участие родителей в проведении командной оценки актуального психофизического состояния ребенка. Совместное определение стратегии коррекционной работы, функций и задач участников коррекционного процесса.

Задача 5. Обучение родителей приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях.

Механизмы решения: обучающие занятия, встречи, консультации, тренинги, самообучение. Обеспечение постоянной связи с родителями (включая дистанционную связь).

Задачи 6. Равноправное участие специалистов и родителей в организации коррекционного процесса, планировании и проведении коррекционной деятельности (занятий, мероприятий и др.).

Механизмы решения: скользящее планирование коррекционной работы, предусматривающее участие всех специалистов и родителей. Продуктивное сотрудничество, активная созидательная позиция родителей.

В зависимости от решаемых задач, функции специалистов и родителей в процессе их совместной деятельности претерпевают изменения. Так, на этапе формирования мотивационной готовности родителей к коррекционной работе, специалист выполняет информационную функцию. Функция родителей носит познавательный характер, на основе накопления знаний о своем ребенке и его проблеме у родителей формируется ответственность за его развитие.

На последующих этапах подготовки семьи к коррекционной работе специалист выполняет обучающую функцию, контролирующую, консультативную (конструктивно-содержательный этап), направляющую, корректирующую (оценочно-результативный этап).

Родители, на основе усвоения системы знаний, умений, навыков коррекционной работы, сначала участвуют в коррекционных занятиях, затем осуществляют самостоятельную практическую деятельность в домашних условиях в различных жизненных ситуациях.

О готовности родителей к коррекционной поддержке своего ребенка свидетельствуют сформированные у них рефлексивные способности и потребность в саморазвитии.

Таким образом, четкая постановка целей и задач по включению семьи в коррекционный процесс и определение адекватных механизмов их решения обеспечивают подготовку родителей к выполнению новой роли – субъекта коррекционной деятельности. Принимая активное участие в коррекционной поддержке своего ребенка, родители не замыкаются в собственных проблемах, наоборот, оказываются способными к выполнению различных социальных ролей, планированию будущего своей семьи. Подготовка родителей к коррекционной работе, в конечном итоге, направлена на повышение качества дошкольного образования и создания условий для включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс.

#### *Список использованной литературы:*

- 1. Коржова Г.М., Орзаева Г.С., Акылбаева Г.И. Программы для родителей как средство их включения в коррекционную работу // Вестник КазНПУ им.Абая. Серия Специальная педагогика- 2017.-№ 3(50). стр. 46-47*
- 2 Мелешко В. Организация индивидуального обучения детей с особенностями в развитии // Социальная педагогика. - 2004. - № 3.*
- 3. Логопедия. Теория и практика/ ред. Филличевой Т.Б.- М.: Эксмо, 2017.- 608с.*

**УДК 796.011**

**МРНТИ 14.77.03.07**

*Г.С.Саудабаева,<sup>1</sup> Ф.А.Абдримова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>д.п.н., ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета им.Абая*

*Г.Алматы, Казахстан*

*<sup>2</sup>старший преподаватель, магистр*

*Казахский национальный педагогический университет им.Абая*

*Г.Алматы, Казахстан*

## **МАРКЕТИНГ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИОЛОГИИ АКТИВНОСТИ И ДВИЖЕНИЙ**

*Аннотация*

В данной статье отражены вопросы организации физической культуры и здорового образа жизни. Для создания маркетинга, улучшения и развития работы оздоровительных, спортивных и фитнес центров. Была необходимость сделать акцент на физиологии активности и движения.

В статье освещены научно-психологические аспекты движения. Приведены научные обоснования развития двигательного действия. Приведены примеры предистории психомоторики и условных рефлексов, а также описаны примеры из трудов великих русских ученых И.М.Сеченова, И.П.Павлова, Н.А.Бернштейна.

Основательно описаны факторы, влияющие на выполнение движений, раскрыта значимость физического воспитания личности и формирования личности через физическую культуру, трудолюбие и выносливость.

Показана необходимость создания условий для развития фитнес- центров. Необходима разработка маркетинга для массового привлечения населения, включая детей с особыми образовательными потребностями, к занятиям физической культурой и ведению здорового образа жизни. Отражено направление маркетинга физической культуры в развитых странах мира, имеющих большое количество долгожителей и успехи в реабилитации детей с нарушением двигательной сферы. Автор считает, что необходимо перенять их опыт по формированию здорового образа жизни в местах массового отдыха.

**Ключевые слова:** психология движения, физическая активность, физическое воспитание, маркетинг оздоровительных центров.

*Г.С.Саудабаева<sup>1</sup>, Ф.А.Абдримова<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>п.ғ.д., қауым. профессор,*

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,*

*Алматы қ., Қазақстан*

*<sup>2</sup>аға оқытушы, магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,*

*Алматы қ., Қазақстан*

## **ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ БЕЛСЕДІЛІКПЕН, ІС-ӘРЕКЕТТІҢ МАРКЕТИНГІ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада дене шынықтыру және салауатты өмәр салтын қалыптастыруға қатысты сұрақтар қарастырылған. Фитнес, спорт және сауықтыру орталықтарының жұмысын жақсартып, дамыту үшін маркетинг құрастыру. Белсенділік физиологиясы мен іс-қимылға назар аударып, екпін түсіру қажеттілігі туындады.

Мақалада іс-қимыл әрекеттің ғылыми психологиялық аспектісі қарастырылған. Іс-қимыл әрекеттің дамуы жөнінде ғылыми дәлелдер көрсетілген. Психомоторика және шартты рефлексстерге тарихи мысалдар келтірілген, сонымен қатар И.М.Сеченов, И.П. Павлов, Н.А.Бернштейн сынды ұлы орыс ғалымдарының ғылыми еңбектерінен мысалдар келтірілген.

Қозғалысты жүзеге асыруға әсер ететін факторларды түбегейлі сипаттаған, адамға дене тәрбиесінің маңыздылығы қаншалықты екендігі көрсетілген. Дене шынықтыру, еңбекқорлықпен төзімділік арқылы жеке тұлғаны қалыптастыру.

Фитнес орталықтарын дамыту үшін жағдай жасау. Дене шынықтыру және салауатты өмір салтымен жаппай шұғылдануға халықты баулу үшін маркетингті дамыту. Әлемнің дамыған елдеріндегі дене шынықтырудың маркетингінің бағыттары көрсетілген, ол елдерде ұзақ өмір сүрушілердің саны ерекше көп. Олардың қоғамдық орындарда салауатты өмір салтын дамыту жөнінде тәжірибесін үйрету.

**Түйін сөздер:** қозғалыс психологиясы, физикалық белсенділік, дене тәрбиесі, сауықтандыру орталықтарының маркетингі.

*Saudabaeva G.S.<sup>1</sup>, Abdrimova F.A.<sup>2</sup>*

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

*<sup>2</sup>Senior lecturer master, Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan*

## **MARKETING OF PSYCHOLOGY AND PHYSIOLOGY OF ACTIVITY AND MOVEMENTS**

### *Abstract*

This article reflects the organization of physical culture and a healthy lifestyle. To create marketing, improve and develop the work of health, sports and fitness centers. There was a need to emphasize the physiology of activity and movement.

The article deals with the scientific psychological aspects of the movement. The scientific substantiation of the development of motor action is given. Examples of prehistory of psychomotor and conditioned reflexes are given, as well as examples from the works of the great Russian scientists I.M. Sechenov, I.P. Pavlov, N.A. Bernshtein.

Fundamentally described the factors affecting the performance of the movement revealed the importance of physical education of the individual. And the formation of personality through physical culture, hard work and endurance.

About creating conditions for the development of fitness centers. Development of marketing for mass attraction of the population to employment by physical training and a healthy way of life. The direction of marketing of physical culture in the developed countries of the world, which have a large number of long-livers, is reflected. To transfer their experience in the formation of a healthy lifestyle in places of mass recreation.

**Key words:** movement psychology, physical activity, physical education, marketing of health centers.

Деятельность - это очень сложное и многоаспектное явление. Оно существует благодаря единству психических и физиологических процессов.

Среди отечественных ученых, впервые взглянувших на движение как необходимое условие нашей жизни и деятельности, обратил внимание И.М. Сеченов. В своей книге "Рефлексы головного мозга" он писал: "Смеется ли ребенок при в виде игрушки, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге - везде окончательным фактом является мышечное движение".

Связь различных психических явлений с движениями и деятельностью человека И.М.Сеченов назвал психомоторикой. Он выражает следующее мнение: первичным элементом психомоторной деятельности человека является двигательное действие, представляющее собой двигательное решение элементарной задачи, или, иными словами, достижение элементарной осознанной цели одним или несколькими движениями. В свою очередь, двигательное действие, развивающееся в процессе обучения, упражнения или повторения, следует называть двигательным или психомоторным навыком.

[1]

Из практики нам известно, что не так просто элементарное сознательное движения, как может показаться. Любое действие имеет цель, оно на что-то направлено.

Например, водитель транспортного средства едет по дороге, вдруг на пути помеха. Он на автоматизме поворачивает руль. Это сенсомоторная реакция на пусковой сигнал (обнаружения опасности) явилось только частью, актом двигательного действия по исправлению возникшей ситуации, которые потребовало дальнейших движений, совершенных по механизму сенсомоторной координации.

Как было сказано выше, в работе И.М.Сеченова "Рефлексы головного мозга" впервые был употреблен термин "психомоторика" в контексте системы организации движения. А открытие И.П.Павлова "условных рефлексов" надолго закрепило представления о рефлекторной природе движения. [1]

Как нам известно, в психомоторике значимы идеомоторные процессы, которые связывают представления о движении с его выполнением. Любая деятельность связана с приобретением определенных навыков, без которых успешное выполнение профессиональных обязанностей невозможно. Например, когда мы впервые садимся за компьютер, то неуверенность в действиях чувствуется в каждом шаге,- мышка не подчиняется. Вначале возникают трудности, скованность, но по истечении определенного времени, когда наши действия доведены до автоматизма, возникает вопрос к самому себе, а в чем была сложность? Или так: каждый из нас в детстве садился за руль двухколесного велосипеда. Не стану описывать сложности, возникающие при первых попытках продвижения, у

каждого из нас они были разными. Но зато когда мы уже уверенно сидели в седле велосипеда, ощущение комфорта, покорение встречного ветра, чувства радости и самоуважения почти у всех нас были одинаковы.

Могу заверить, что разработка проблем психомоторики дала свои положительные результаты. Они широко используются в спорте, военном деле и профессиональном обучении, хотя в процессе развития психологии стало очевидно, что двигательный акт имеет гораздо более сложную организацию, чем было принято считать на заре тематических исследований. Одним из недостатков традиционной Теории Психомоторики является, то что движение рассматривается всего лишь в качестве ответной реакцией на сенсорный сигнал. Наши действия находятся в поле нашего сознания. За исключением редких случаев, здоровый человек осознает все свои действия. Подсознательно каждый человек понимает, что наша активная деятельность, движение являются не только ответом на условия внешней среды, но и связаны с состоянием и функционированием психики человека.

Конечно же, сенсомоторные процессы присутствуют в нашей деятельности, но они не могут объяснить всех механизмов движения. Я не являюсь психологом. Но обучаясь в бакалавриате, магистратуре, а теперь уже в докторантуре КазАСТ, я изучил базовые основы психологии, анатомии, физиологии. Поэтому имею желание поделиться знаниями, полученными из научных источников. Нам известно, что имеющиеся в психологии представления о физиологии движений было сформулировано и экспериментально обосновано выдающимся российским ученым Н.А.Бернштейном. Николай Александрович по образованию был врачом - невропатологом, а физиологом был по научным интересам. Он во всех научных изданиях был страстным защитником принципов активности. В 1947 году вышла в свет книга Николая Александровича "О построении движений", удостоенная Государственной премией. [2]

Объектом изучения Н.А.Бернштейна были естественные движения нормального неповрежденного организма, в основном, движение человека. Он предложил абсолютно новый принцип управления движениями. Ему дано название "Принцип сенсорной коррекции".

Вот некоторые факторы, влияющие на выполнение движения.

- При выполнении движения в большей или меньшей степени возникает явление "реактивных сил". Если Вы сильно взмахнете рукой, то в других частях тела разовьются реактивные силы, которые изменят их положения и тонус.

- А если Вы резко поднимете руку, то она взлетает вверх не только за счет моторных импульсов, которые посланы в мышцы, но с какого-то момента движется по инерции, - всегда возникают "инерционные силы", которые присутствуют в любом движении.

- Если движение направлено на какой-либо предмет, то "внешние силы" оказывают влияние на ход выполнения движения. Данное сопротивление оказывается непредсказуемым.

- Еще один фактор, который не всегда учитывается при начале выполнения движений, - это "исходное состояние мышц". Состояние мышцы меняется при выполнении движения вместе с изменением ее длины, а также в результате утомления и других причин, поэтому один и тот же моторный импульс, достигнув мышцы, может дать совершенно иной результат. [2]

На основании выше сказанного мы можем полагать, что именно психика выступает одним из источников физической активности человеческой деятельности, а активность это свойство, присущее каждому человеку и проявляющееся не только на физиологическом, но и на психологическом и социальном уровне. На сегодняшний день я занимаюсь научным исследованием в области улучшения маркетинга при занятиях физической культурой и организации здорового образа жизни в спортивных организациях такого плана как (фитнес центры, спортивные клубы и мн. др.).

Работая над темой исследования, я осознаю, как много аспектов нужно изучить для организации и улучшения хотя бы одного вида деятельности. Это анатомия, физиология, психология, педагогика, медицина, физическая культура, физическое воспитание, гигиена, менеджмент, маркетинг, экономика, предпринимательство и т.д.

Например, под физическим воспитанием будем понимать формирование потребности и привычек к целенаправленным, организованным, обоснованным, регулярным физическим нагрузкам организма с учетом возраста, возможностей и состояния здоровья. Физическое воспитание осуществляется в целях достижения физического развития организма и укрепляет здоровье человека.

Физическое воспитание призвано решить следующие задачи:

- содействие повышению работоспособности;

- развитие основных двигательных качеств организма, в том числе силы, выносливости, ловкости, быстроты;

- формирование жизненно важных двигательных умений и навыков, в том числе естественных двигательных действий (ходьба, бег) и искусственно-спортивных упражнений (спортивные снаряды, акробатические упражнения);
- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических взвешенных физических нагрузках;
- приобретение необходимого минимума знаний в области личной гигиены и медицины. [3]

Физическая культура и здоровый образ жизни личности очень тесно связаны с другими сторонами проявления общей культуры. Например, воспитание выносливости, умение преодолеть в себе болевые ощущения и симптомы усталости, одновременно формирует такие личностные качества, как настойчивость и целеустремленность. Привычка к регулярным физическим нагрузкам является основой преодоления негативных проявлений личности - лени, нежелание трудиться. Опираясь на сформированные двигательные умения, личность получает возможность формирования элементов самоуправления и саморегуляции организма. Регулярные занятия посильными, нормированными физическими упражнениями способствуют сохранению и укреплению здоровья человека.

Занятия физическими упражнениями и спортом могут быть рассмотрены как специфический вид трудовой деятельности. Поэтому они способствуют формированию нравственных и эстетических качеств, а также трудолюбия и настойчивости в достижении результатов деятельности.

Нам нужно удалить из сознания стереотип, что в спортивных клубах и в фитнес-центрах занимаются физической культурой только "золотая молодежь" для поддержания своих внешних данных и респектабельной внешности.

Организация всех спортивных и оздоровительных центров должна работать во благо всей нации. Для ее оздоровления, развития и формирования общей культуры и положительных качеств личности. Если взять возрастную статистику Японии, Китая, Кореи то можно увидеть большое количество людей преклонного возраста. В этих странах очень много долгожителей. А еще? Огромное количество парков, скверов, спортивных площадок. Все игровые площадки обустроены спортивными снарядами.

У нас также поэтапно создаются парки, велосипедные дорожки, места для отдыха и занятиями физической культуры. Но у нас нет такого количества стариков, детей, матерей, которые массово оздоравливаются. Вот в этом и заложена суть физического воспитания. Когда одно поколение мотивирует к здоровому образу жизни следующие поколения. А задача маркетинга - организовать места для занятий, создать комфортность, доступность для людей всех возрастов, имеющих физиологические особенности, своеобразия состояние здоровья. Это могут быть фитнес - центры рядом с местом работы, поликлиникой, школой. Можно развить волонтерское движение. Например, студенты старших курсов нашей Казахской академии спорта и туризма могли бы в скверах и парках показывать старикам и детям доступные физические упражнения и обучать им. Таким образом, организации и улучшение физической культуры и здорового образа жизни играет незаменимую роль в становлении, формировании личности и, следовательно, в ее социализации.

*Список использованных источников:*

1. Макланов А.Г. *Общая психология: Учебник для вузов - СПб: Питер. 2015-583с.*
2. Бернштейн Н.А. *Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966.*
3. Хайруллин Г.Т.; Саудабаева Г.С. и др. *Школьная педагогика. Учебник-Алматы: из. "Мир", 2012-640стр.*

УДК 376

МРНТИ 14.29.01

*Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, PhD*

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ҚОЛДНАТЫН ТИІМДІ ТЕХНОЛОГИЯЛАР**

***Аңдатпа.** Ұсынылып отырған мақаланың мазмұны қазіргі таңдағы өзекті мәселелердің бірі инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асырудың жолдарын қарастыруға бағытталған. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қалыпты балалармен бірлесіп оқуына әсер ететін факторлар, соның ішінде жағымды психологиялық климат қалыптастырудың шарттары ретінде оқудың технологиялары ұсынылған. Берілген оқыту технологияларының ерекшеліктері, тиімділігі, ғылыми негізделуі және осы технологияларды қолдану барысында кездесетін қатерлерге де талдау жасалған. Берілген технологиялардың ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды инклюзивті ортаға тиімді кіріктіруге, сапалы білім алуына, құрдастарымен жағымды қарым-қатынасқа түсуіне ықпал ететіні*

туралы баяндалған. Мақалада ұсынылып отырған технологиялардың негізгі идеялары ұсынылған, ол тәжірибеде жұмыс жасайтын мамандарға берілген технологияларды өз сыныбына икемдеп, түрлендіруге мүмкіндік береді. Жалпы, мақалада берілген технологиялар ағылшындардың білім беру жүйесінің негізінде құрастырылған, тиімділігі ғылыми дәлелденген, қазіргі таңда біздің елімізде жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында қолданып жүрген технологиялар болып табылады. Бұл мақалада осы технологияларды ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың қатысуымен қалай тиімді қолдану жолдары көрсетілген.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, оқыту технологиялары, жағымды психологиялық климат, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар

*Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Phd, старший преподаватель, КазНПУ им. Абая, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)*

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНИМЫЕ В СРЕДЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### *Аннотация*

Содержание статьи раскрывает пути эффективной реализации инклюзивного образования. Рассматриваются факторы, влияющие на процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями совместно с детьми, включая представленные технологии обучения как условия формирования благоприятного психологического климата. Анализируются особенности, эффективность, научное обоснование, а также риски, возникающие при использовании этих технологий. Применение этих технологий поможет детям с особыми образовательными потребностями интегрироваться в инклюзивную среду, получить качественное образование и создать положительные отношения со сверстниками. В статье представлены основные идеи предлагаемых технологий, которые позволят специалистам - практикам адаптировать и преобразовать их под свой класс. В целом, данные в статье технологии лежат в основе английской образовательной системы, которая доказала свою научную обоснованность. В настоящее время эти технологии используются в нашей стране в рамках обновленной образовательной программы. В статье представлен обзор эффективного применения данных технологий для детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, образовательной технологии, благоприятный психологический климат

*Butabayeva L.A<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Phd, Senior lecturer, Abay Kazakh National University. Department of Special Education [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)*

## **EFFECTIVE TECHNOLOGIES USED IN INCLUSIVE EDUCATION**

### *Abstract*

The content of the article reveals one of the topical issues of the present time, aimed at considering how to effectively implement inclusive education. The article discusses the factors affecting the learning process of children with special educational needs in conjunction with children, including the presented learning technologies as a condition for creating a favorable psychological climate. The analyzed functions, efficiency, scientific justification, as well as the risks associated with the use of these technologies. The use of these technologies will help children with special educational needs integrate into an inclusive environment, get a quality education and create positive relationships with their peers. In general, they are based on the English educational system, which have proven their scientific validity and are currently used in our country as part of the updated educational program. This article provides an overview of the effective use of these technologies for children with special educational needs.

**Keywords:** inclusive education, kinesthetic feelings, articulation apparatus, disproportion, deficit dysontogenesis

Әр бала үшін ең алғаш қоғамға кірігу, яғни балабақшаға, мектепке бару ең жауапты да қиын кезең болып саналады. Ал мүмкіндіктері шектеулі балалар үшін бұл үрдіс әлдеқайда эмоциялық жағынан да, психологиялық жағынан да ауыр болады. Ерекше оқытуды қажет ететін балалардың өмір сүру сапасын

жақсарту ата-ананың негізі міндеті болғанымен де, білім алу жасына келген балалардың өмірінде мұғалімнің де атқаратын рөлі зор. Осы курстың негізгі мақсаты жаңадан ендіріліп жатқан инклюзивті білім беру жүйесінде мұғалімнің жұмысына көмек көрсету, ерекше оқытуды қажет ететін балалардың психофизикалық ерекшеліктерімен, олармен жұмыс жасау түрлерімен таныстыру арқылы инклюзивті сынып мұғалімінің жұмысын жеңілдету. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру жүйесін тиімді ұйымдастыру, психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру, т.с.с. инклюзивті білім берудің теориялық негіздеріне бағытталған ғылыми зерттеу жұмыстары жүргізіліп жатыр. Жүргізіліп жатқан зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес, инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жолдары, кадр даярлау мәселесі, ерекше оқытуды қажет ететін балаларды оқытуда қолданатын тиімді әдістер анықталған. Өкінішке орай, ғылыми білім мен тәжірибенің арасында байланыстың әлсіздігіне байланысты, инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда қиындықтар шығып жатады. Себебі, болып жатқан зерттеу нәтижелері мектепте жүрген мұғалімнің қолына тимеуі, тақырып бойынша зерттеулерден хабарсыз болуы және т.б. факторларға байланысты ғылыми білімде болып жатқан өзгерістердің тәжірибеден алшақтап кетуін айтуға болады.

Көптеген шетелдік зерттеулерде сыныптағы психологиялық климат оқушылардың оқу үлгеріміне тікелей әсер етеді деп айтқан. Егер сыныпта жағымды психологиялық климат және оқушылардың қажеттіліктерін түсінетін мұғалім болса, онда балалардың сабаққа деген ынтасының жоғары болады екен. Сыныптағы психологиялық климаттың негізгі қағидасы-оқушылардың білім алуы мен дамуына ықпал ететін жағымды психологиялық ахуал жасау болып табылады. Демек, инклюзивті ортада жағымды психологиялық климат қалыптастыру үшін қалыпты оқушылармен ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың тығыз қарым-қатынас жасауына, бірлесіп іс-әрекет орындауына жағдай жасау керек. Ол балалардың бойында толеранттылықтың дамуына, мейірімділіктің пайда болуына әкеледі. Бірлескен іс-әрекет орындау барысында балалар ерекше білім беруге қажеттілігі бар құрдастарына көмектесуге дайын болады, мейірімділік танытады, өзара байланысқа түседі, ал ол өз кезегінде оларды өзара жақындастырады, жағымды қарым-қатынастың пайда болуына ықпал етеді. Осыны ескере отырып, инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін бір қатар технологияларды талданды. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қалыпты балалармен тығыз, жағымды қарым-қатынасқа түсуін қамтамасыз ететін оқыту технологиясының бір түрі біріккен топтық оқыту болып табылады. Бұл технологияның негізгі идеясы *оқушыларға өзара үйренуге көмек беріңдер дегенді білдіреді*. Тәжірбиелі педагогтар оқыту үдерісінде топтық (бүкіл сыныппен және топпен) және жеке жұмыс әдістерінің жиынтықтарын қолданады. Біріккен топтық оқыту (cooperative group teaching), немесе «біріге оқу» - оқушылардың кіші топтарда бір-біріне жеке және топтық жұмыстарды атқаруда көмек бере оқу процесіне кірігуді меңзейді. Бұл оқушылардың оқуында өте тиімді әдістердің бірі, әсіресе оқу үдерісінде арнайы қажеттілігі бар оқушылар үшін. Оқушылар мұғалімнің басқаруы мен бақылауынан тыс жұмыс жасағанда, өзге кіші топтарға немесе жеке оқушыға (оқу үлгерімі төмен) назар аударуға болады. Алайда, бұл оқушылардың қалаған әрекеттерді өз бетінше жасай беруге болады деген емес. Керісінше, мұғалім оларға дұрыс бағыт беріп отыру қажет. Біріккен топтық оқыту барысында, топтағы оқушылар топ болып жұмыс жасай білу қажет. Біріккен топтық оқыту – бұл ең тиімді стратегиялардың бірі. Егер, сынып үлкен болса (бізде жиі кездесетін жағдай), бұл стратегия мұғалім үшін өте тиімді болып саналады. Біріккен топтық оқыту стратегиясын қолдану, ол үлкен сыныптан кіші сыныпшаларды және бір оқытушыдан бірнеше оқытушыны құрау болып табылады.

Негізгі идея:

Осы шеңбердегі кәсіпкерлердің көзқарасы бойынша, стратегия төрт компоненттен тұрады:

- Өзара тәуелділік. Топтың барлық мүшелері бір мақсатқа жету барысында бір-біріне көмек береді.
- Жалпы нәтижеге жеке жауапкершілік. Әрбір топ мүшесі оқу материалын игеруге жауапты және оның игеру деңгейіне топтың жетістігі тәуелді.
- Серіктестік. Оқушылар өзара дағдарыстарды талқылайды, пікір алмасады, шешу жолдарын қарастырады.
- Бағалау. Топ мүшелері біріккен жұмыстарын талқылайды және бағалайды, қажет болған жағдайда түзету жұмыстарын жасайды.

Біріккен топтық оқыту екі педагогикалық идеяға негізделеді. Бірінші – оқушылардың серіктестігі мен өзара әрекеттестігі нәтижесінде синергетикалық эффект пайда болады. Өзгеше, топтық жұмыс нәтижесі, жеке жетістіктен жоғары бағаланады. Екінші – білік алмасу біздің ортамызға тікелей байланысты, біз көп нарсені ортамыздан үйренеміз (отбасы, достар, ұжым). Осылайша біріккен топтық орта – бұл «табиғи» оқу тәсілі. Сонымен қоса, бұл әдіс мектеп және сынып климатын, дәстүрін өзгерте

алады және көмек, қамқорлық сияқты құндылықтарды еңгізе алады (стратегия 6 және 9). Қорытындылай, топтық біріге оқыту қоғамды нығайтуға өз үлесін қосып, көпжақтылықты сыйлауға тәрбиелейді. Бұл стратегия кең ауқымда 1980 жылдары оқу үдерісінде қолданыла бастаса да, оның шығу тарихи 1700 ж Джозеф Ланкастердің Англия мектебінен бастау алады.

Көптеген мемлекеттерде кездесетін топтық жұмыстардың формасы «өзара қолдаудың кіші топшалары» Бұл форманың елеулі компоненті – топтың қабілетті мүшелері игерімі төмен мүшелеріне жоспарланған немесе кенеттен көмек беру. Берілген форманың тапсырмасы көп жағдайда жеке болып табылады, дегенімен де тапсырмалар құрылымдамасы өзара көмекке тәуелді етіп жасалынған. Мұндай тәжірбиелік жұмыс барысында топқа қатыстық пен оның жалпы жетістігіне деген көзқарас алшақ болады. Шын мәнінде, біріккен топтық оқыту мүлдем басқа нарсе. Оны пазл әдісіне салып түсіндіруге болады, әрбір бөлшектің өз орны бар, сол арқылы нәтижесінде бір бейне немесе фигура пайда болады. Басқаша айтқанда, топтық барлық мүшесі бір мақсатқа жету барысында өз үлесін қосу қажет.

Ол, өзара тәуелділіктің бір немесе бірнеше формасын талап етеді:

- Мақсатқа өзара тәуелділік: топта бір мақсат қалыптасады ( мысалы, пазлдан ойжұмбақ құрастыру)

- Мадақтаудың формасына байланысты өзара тәуелділік: топтың барлық мүшелері нәтижеге жету барысында мадақталады ( мысалы, бұл ішкі мотивация немесе топтық мадақ бола алады.)

- Ресурстарға өзара тәуелділік: топтың әрбір мүшесіне тәуелді ресурстар бар ( кітап, білім немесе мағлұмат), жалпы мақсатқа жету үшін сол ресурстарды біріктіріп қолдану қажет ( мысалы, әр топ мүшесінде пазлдың элементтері бар, сол элементтерді қоса, пазлды жинақтау)

- Рөлге өзара тәуелділік: әрбір топ мүшесінің өзіндік рөлі болады (мысалы, топ басшысы, презентация баяндаушысы, уақыт тиімділігін басқарп отырушы)

Келесідей мысалды қарастырып көрейік. Сіз, оқушылармен «Крыюгер паркінің жануарлары» атты тақырыпты өтіп жатырсыз. Топтарға бірнеше тапсырмалар бере аласыз. Әр оқушыға, сондай-ақ арнайы оқу қажеттілігі бар оқушыларға да бір-бір жануардан бересіз, олар ол жануардың суретін салу қажет, ал топ ол жануардың жалпы бейнесін және орналасуын сипаттап беру керек. Қорытындылайық, біріккен топтық оқыту, әрбір баланың сонымен қоса арнайы оқу қажеттілігі бар балалардың да, өзіндік бірегейлігінің бар екендігіне үлкен мән береді.

Біріккен топтық оқытуда мұғалімнің рөлі:

Біріккен топтық оқыту нәтижелі болу үшін келесідей үш сұраққа назар аудару қажет.

1. Қолайлы тапсырмаларды құрастыру. Тапсырмаларды оқушыларға тиімді етіп құрастыру қажет, әсіресе арнайы қажеттіліктері бар оқушыларға. ( оқушыларға арнайы оқу қажеттілігі бар оқушыларға қандай көмек көрсету керектігін түсіндіру)

2. Топтық жұмысқа үйрету. Оған: тыңдай алу, көру арқылы байланыс, түсінікті және қарапайым коммуникация, сұрақ қоюды құрастыру, топпен жұмыс жасауды басқару, өзара сенімділік, ұжымдық жұмыс, кикілжіңнің алдын алу, мадақтау, әрбір топ мүшесін сыйлау.

3. Кез-келген пайда болған дағдарыстарды шешудің тиімді тәсілдері. Топтық жұмыстағы ең қиын мәселелердің бірі. Басымдылық, агрессия, деструктивтілік сияқты дағдарыстар. Осыған байланысты арнайы сценарилі сабақтар жүргізуге болады. Яғни проблемалық ситуацияларды құрастырып, оның шешім көздерін табу. Соңында достық деген қорытынды шығару.

Оқушыларды қабілеттеріне қарай топтаудың мектепшілік екі тәсілі бар:

- Әртүрлі сынып оқушыларынан топ құрастыру «треккинг немесе стриминг»

- Топты сынып ішінен қабілеттеріне қарай құрастыру

Қабілеттілікке қарай топтауды оқу үлгерімі төмен оқушылар мен арнайы оқу қажеттіліктері бар оқушыларға қолдану туралы әдебиеттерде көптеген аргументтер кездеседі:

- Топқа оқу үлгерімі төмен оқушыны қосу, мақсатқа жету барысында төмен бағалауды күтуді меңзейді

- Топты өзге сынып оқушыларымен біріктіре құрау, оқушылардың бір топтан келесі топқа ауысуында қиындық туғызады.

- Ерекше білім беруге қажеттілікті талап ететін оқушысы бар топтан аралас қабілеттіліктері бар топтың мақсатқа жету нәтижесі жоғары болады.

- Топта оқу үлгерімі төмен оқушылардың болуы жоғары мотивтілік пен жақсы атмосфераны құрай алмайды.

Мұны АҚШ – тың кейбір мектептерінде жүргізілген зерттеулер растайды.



Зерттеуші бастауыш және орта сынып оқушыларының «аралас қабілеттіліктері бар топ» пен қабілеттеріне қарай топтастырылған топтарды салыстыра отырып келесідей ұсыныстар берді:

- Көп жағдайда « аралас қабілеттілікті топтарды» қолданыңыз
- «Аралас қабілеттілікті» топтарды мадақтаңыз
- Қабілетке қарай топтастыруды тек оқу үдерісін жоғарлату мақсатында ғана қолданыңыз.

Дегенмен, аталған технологияны қолдану барысында топ ішінде 3 негізгі қатерге алып келуі мүмкін: елемеушілік, активті оқшаулау, аса жоғары көмек.

Бұл қиыншылықтардың алдын алу үшін келесідей ұсыныстарды ескеру керек:

1. Біріккен топтық оқытуға арнайы білім беру қажеттілігі бар балаларды және өзге топ мүшелерін ақылмен таңдаңыз. Қазіргі таңда бұл әдістің арнайы оқу қажеттілігі бар балаларға қолданудың тиімділігін дәлелдеген нақты әдебиет көздері жоқ.

2. Сіз топтың барлық мүшелерінің бір-біріне сыйластықпен қарайтынына қатты сенбеңіз. Дегенімен де, оқушыларға топтық жұмысты үйретіп дұрыс бағдар беріңіз, алайда олардың жұмысына көп араласпаңыз. Олар өз идеяларын ұсыну қажет. Топтағы арнайы қажеттілігі бар балаға көмек беру түрін түсіндіріңіз. Егер мұндай оқыту формасымен бірінші рет жұмыс жасап жатсаңыз, алдыменен топқа жеңіл тапсырма, сосын күрделі тапсырмаларды беріңіз.

3. Сіз оқу процесінде осы стратегияны келесі стратегиялармен біріктіре қолдансаңыз, оқу үлгерімі мен нәтижесі жоғары болады: Тапсырманың күрделілігінің бақылауы, сұрақтарға бағытталған жауаптар, кішкентай интербелсенді топтар.

4. Осылайша сіз, педагог сөйлейді ал оқушылар белсенділіксіз жұмыстарын жасайды, оқу процесіне кірігеді – дәстүрлі оқытудан, прогресс жасайсыз. Егер сіздің оқу орныңызда осындай болса, сіз ата-аналар мен мектеп басшылығымен сойлесіп біріккен топтық оқыту формасын енгізу туралы ой толғаңыз.

Қорыта келе, көптеген ғылыми зерттеулер бойынша оқу үдерісіне біріккен топтық стратегиясын қосу, оқу үлгерімін арттырады және оқу жетістігін жоғарылатады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың әлеуметтік белсенділігін арттырады.

Инклюзивті білім беру ортасында тиімділігі жоғары тағы бір технология ол «құрдастарының бірін-бірі оқытуы» болып табылады. Бұл технологияның негізгі идеясы «балалар бірін-бірі оқытсын» дегенді білдіреді.

Балалардың бірін-бірі оқытуы (*peer tutoring*) – мұғалімнің басшылығымен оқушылардың біреуінің (*оқытушы, the tutor*) басқа оқушыны (*оқушы, the tutee*) оқытуы. Бұл әдістемені кейде қатарластардың делдалдықпен бірін бірі оқытуы (*peer mediated instruction*), қатарластардың көмегімен оқыту стратегиясы (*peer-assisted learning strategies (PALS)*), сыныптағы бірін-бірі оқыту (*class-wide peer tutoring*), достардың қолдау бағдарламасы (*buddying programmes*), жұптасып оқу (*paired reading*), бірін-бірі қолдау (*peer support*) деп те атайды.

Бірін-бірі оқыту – инклюзивті сыныптардағы оқыту эффектілігін арттырушы күшті инструмент. Бұл әдістемені тек оқытуға үйрету кезінде ғана емес, сонымен қатар, математика, дүниетану, әлеуметтік ғылымдарды оқыту сияқты мектеп бағдарламасының барлық дерлік саласында қолдануға болады.

Бірін-бірі оқыту – жаңа материалды оқытып, түсіндіру құралы ретінде ғана емес, сонымен қатар, пәнді еркін меңгеруге арналған өтілген материалды қорытындылау және қайталауға арналған дағдыларды қалыптастыру үшін арналуы қажет. Басқаша айтқанда бұл әдістеме оқытудың басқа әдістемелерін толықтырады.

Бірін-бірі оқыту баланың қабілетінің деңгейі мен жасына байланысты әр түрлі формада іске асады. Әдетте қабілетті оқушы өзімен шамамен қатарлас қабілеті нашар оқушыны оқытады. Бұл форманың әр түрлілігі «жасаралық бірін-бірі оқыту» (*cross-age peer tutoring*), болып табылады, бұл кезде оқытушы баланың жасы оқушы баладан үлкен болады. Тағы да бір нұсқасы – «сыныптағы бірін-бірі оқыту» (*class-wide peer tutoring (CWPT)*), ал бұл кезде сыныптағы оқушылар жұптарға бөлініп, оқушы мен оқытушы рөлдеріне кіреді. Бірін-бірі оқытудың құрылымдық деңгейімен анықталатын әдістемені қолдануда кейбір айырмашылықтар бар.

Ескере кететін жағдай, ерекше білім беруді қажет ететін балалар (әдетте шамалы ғана бұзылысы бар балалар) оқытушы рөліне кірген кезде, өздерін бағалау қасиеттері жоғарылап, оқуда жақсы жетістіктерге жетуі мүмкін.

Бірін-бірі оқытудың негізгі идеясы – балалар бір-бірінен көп ақпарат алып, бір-бірінен үйренеді. Бұл процесс мектепте, тұрғылықты жерінде, үйлерінде жүзеге асады. Адам баласының әс-әрекетінің көп бөлігі ақпарат беретін және ақпарат алатын қарым –қатынасқа негізделеді. Себебі, педагог немесе ата – ана болсын, басқа адамды оқыта отырып, субъектінің өзі де білім алатыны белгілі.

Бірін-бірі оқыту – жаңа идея емес. Мысалы, XVIII ғасырдың соңында, Джозеф Ланкастердің өзінің Англиядағы Саутуарк мектебінде бір өзі 350 баланы оқытуға мәжбүр болған кездері болды. Балалардың көбісі оқу қаражатын төлеуге шамасы келмейтін әлеуметтік жағдайлары төмен отбасыларынан болды. Сол себепті, Ланкастер «староста» жүйесін енгізді, ол жүйе бойынша Ланкастер өзі жоғары сынып оқушыларын, яғни, «старосталарды» оқытты, ал олар өз кезегінде төмен сыныптың оқушыларын оқытты. XVIII ғасырдың соңында Эндрю Белл бұл жүйені дамытты. Оның идеясының негізгі мәні – сыныптағы оқушылардың жартысы екінші жартысын оқыту қажет, ал мұғалімдер мен ассистенттер жүйенің жұмыс жасауын қадағалауы тиіс болды.

Бірін-бірі оқытудың заманауи формасы АҚШ-тарында 60-ы жылдары мұғалімдердің бірін-бірі оқытудың уақытты және құралдары үнемдейтіндігін, сонымен қатар, үлгерімі төмен оқушылармен жеке жұмыс жасауға болатынын түсінген кезде пайда болды. Көп зерттелінген әдіс – АҚШ-тың Канзас-Сити штатында өткен «Juniper Gardens Children’s Project» (JGCP) жобасы кезінде жасалынған «сыныптағы бірін-бірі оқыту» әдісі.

Бірін-бірі оқыту тиімді қолданылған жағдайда кімдерге тиімді:

- Индивидуалды көмек көрсетілетін оқушыларға тиімді, себебі тапсырмалар олардың қабілеттеріне байланысты беріледі, жаттығулар қайталанады, бірден кері байланыс жүргізіледі, қатарластары қолдау көрсетеді;

- Оқытушыларға тиімді, себебі бұл әдісте олардың білімдері мен дағдылары ұлғаяды. Өздеріне деген сенімділіктері артады, қоршаған ортадағы адамдарға сақтықпен қарау әдеті қалыптасады;

- Сізге, мұғалімге тиімді. Себебі сыныптағы қарым-қатынас деңгейін жоғарылатуға мүмкіндік береді және басқа балалармен жұмыс жасау үшін қосымша уақытыңыз болады;

- Экономикалық эффектілік көзқарасынан, білім жүйесіне тиімді.[1]

Бірін-бірі оқыту – ол қабілет жақсы балаға: «Өтінемін, Джонниға оқуға көмектесші» - деп өтініш айту емес, одан да ауқымы кең түсінік. Және ол тыңғылықты жоспарлануы тиіс, және мұғалімнің басшылығымен жүргізілуі қажет.

Төменде оқу дағдыларын меңгеруде қиындықтарға ұшырайтын балалармен жұмыс жасаған кезде бірін-бірі оқыту әдісін тәжірибеде қолдану жайлы ұсыныстар келтірілген.

- Оқу материалдарын жүйелеудің кезеңдік технологиясын қолданып, нақты мақсат қойылатын оқудың құрылымдық форматын қоланыңыз.

- Оқуға берілетін материалдарды дұрыс таңдаңыз, оның баланың қабылдау деңгейіне сай болуын қадағалаңыз.

- Оқытушы балаға (немесе балаларға) жаңа материалды әр түрлі мысалдар арқылы түсіндіру керектігін, қателерге назар аударып, ол қателермен қалай кері байланыс жасау керектігін т.б. айтыңыз. Мен сізге бұл әдістерді бірінші оқытушы балаларға сіздің қолданғыңыз келетін оқыту стратегиясы қысқаша формада көрсетілген карточкалар таратып беру арқылы жүргізіп, үлгі беруді ұсынамын. 3-еудің ережесі «Үзіліс. Көмек. Мадақтау» сізге өте пайдалы болуы мүмкін. Бұндай жұмыс арқылы оқытушы бала оқушының прозалық тексттен үзінді оқығанын тыңдайды. Оқытушы оқушы қате жіберген кезде өз бетімен қатесін түзету үшін 5 секунд күтуі қажет. Егер оқушы қатесін түземесе, оқытушы бала оған көмек береді, содан кейін баланы дұрыс жауап бергені үшін мадақтайды.

- Жұппен жұмыс жасау үшін бөлек уақыт арнаңыз. Мысалы, екі аптада 10 минуттан үш рет өткізіңіз.

- Оқу процесін белсенді бақылаңыз.

- Оқушының алға жылжуын бағалап отырыңыз, сабақ соңында оған сертификат беріңіз.

- Оқытушы баланы да мадақтаңыз, мысалы, оған да сертификат берсеңіз болады.

Сонымен қатар мұғалім келесі идеяларды қолданып көруіне болады:

- Балаларды кездейсоқ түрде жұптарға бөліңіз, олардан «оқытушы» - «оқушы» рөлдерін ауыстырып отыруды сұрау керек. Аптасына бір рет жаңа жұптар жасау қажет.

- Оқуды аптасына үш немесе төрт күнде 15–20 минуттан өтетіндей, шамамен, екі аптаға жоспарлау тиіс.

- Өз бетімен қателерін түзетуге мүмкіндік беретін оқу материалдарын таңдау (мысалы, қайталауға немес жаттығуға берілетін тапсырмаларды орындауда жауаптары берілген карточкалар берсеңіз болады)

- Оқытушы және оқушы рөлдеріне кірген балаларға білім беріңіз және тыңғылықты бақылау (әсіресе, бұл оқу формасын кіргізудің бастапқы сатыларында).

Оларға үйрету керек:

- Сұрақ қоя білуді
- Көмек беруді
- Жақсы кері байланыспен қамтамасыз етуді
- Қателерін түзетуді
- Қолжазба жүргізуді

Ескертпе: әр жұпқа бақылаушы қоюға болады, содан кейін барып барлық үш қатысушының рөлдерін ауыстырып отыру қажет. Бақылаушы оқушыға да, оқытушыға да көмек көрсете алады.

- Балалардың алға жылжуын қадағалау қажет. Бірін-бірі оқытудың кейбір нұсқаларында сыныпта жұптар өзара жарысады, күнделікті балл алады, және ол баллдарды барлық оқушылар біледі (егер жұмыс осындай сипатта жасалса, әр жұпқа өзін жеңімпаз етіп сезінетіндей мүмкіндік сыйлау керек).

Зерттеулер(әсіресе, АҚШ өткізілгендер) бірін-бірі оқыту кезінде қолданылып отырған тәсілден бөлек, жақсы жақтары бар екенін көрсетеді.

- Оқушылар егер өздерінен үлкен балалар оларға сабақ беріп, оқытса, көбірек пайда алады.
- Ауқымды зерттеу 20 жыл бұрын жүргізілді, және әлі сұранысқа ие. Бірін – бірі оқытудың 52 нұсқасын(ерекше қажеттіліктері бар балалардың қатысуымен жүргізілгендер міндетті емес) зерттегеннен кейін, бұл әдістің балалардың оқу үлгеріміне, пәнге деген көзқарастарының дұрыс болуына аз да болса, оң өзгеріс тигізетінін көрсетті. Оқытушыларға келсек, бірін-бірі оқыту оқу үлгеріміне де аз да болса, жақсы әсер тигізді, өздеріне деген сенімділіктері артып, сабаққа деген көзқарастары жақсарды.[2]

- Аналогты үмітсіз нәтижелер бірін-бірі оқытуда 8 бен 18 жас аралығындағы оқушылар қатысқан, сауат ашуды оқытудың 10 жобасын зерттеген кезде алынды. Орташа алғанда, оқушылар сауат ашуды әдеттегіден 3,8 ретке тез оқыды, ал оқытушалар - 4,3 ретке тез оқыды. [3]

- Жалпы білім беретін мектептерде жүргізілген «бірін – бірі оқыту» және «ерекше достар» бағдарламаларына орташа және ауыр деңгейдегі зияты зақымдалған балалар, аутистер, көру және есту қабілеті зақымдалған балалар қатысты. Нәтижесінде, бағдарламаға қатысқан қалыпты балалар, бақылау тобындағы балаларға қарағанда мүмкіндігі шектеулі балалармен жақынырақ араласа бастады.[4]

- Жалпы білім беретін мектептегі сыныпта – бірін – бірі оқыту бағдарламасы бойынша оқыған аутист бала мәтінді оқуы және түсінуі жақсарған. Бос уақыттарында екі топ та жақсы қарым – қатынасқа түсе бастады.

- Тағы бір зерттеуде жалпы білім беретін мектепте оқитын орта және ауыр деңгейдегі мүмкіндігі шектеулі баланы жоғары сыныптың оқушылары қолдап, көмек көрсеткені көрсетіледі. Бірін – бірі оқыту сыныпта көп компонентті оқу бағдарламасымен және бейімделген оқу материалдарымен (тапсырманың баланың деңгейіне сай берілуі, яғни, күрделілігінің төмендеуі) қатар өткен. Нәтижесінде, мүмкіндігі шектеулі оқушыда да, қалыпты оқушыда да, оқи үлгерімдері жоғарылаған, сонымен қатар, тәртіптерінің бәсекелестік деңгейі төмендеген.[6]

- Жақындағы зерттеуде, бастауыш мектепте жасарылық бірін-бірі оқыту зерттелінді: 10–11 жастағы жеті оқушы 10 апта бойы жазуды меңгеруі үшін көмек қажет болған 7 алтыжасар оқушыларды оқытты. Оқыту 20 минуттан аптасына төрт рет өткізілді. Оқытушылар алдын-ала анықталынып қойған кезектілік бойынша жүріп қана қоймай, тапсырманы шешіге бағытталған (problem-solving approach) тәсілдерді де қолданды. Нәтижесінде, оқытушыларда да, оқушыларда да жазудағы жылдамдықтары артты; көркем жаза бастады; басқалардың олардың жазуларын қабылдаулары артты.[7]

- «Сыныптағы бірін-бірі оқыту» әдісіне өте көп зерттеулер арналды. Мысалы, қатар тобындағы балаларды зерттейтін 12-жылдық зерттеу жүргізілді, ол зерттеуде сыныпта және бақылау тобында оқудың бірін бірі оқыту формасында көмек алған балалардың оқу нәтижелері салыстырылды. Зерттеудің нәтижелері: а) 1–3 сынып оқушылары сабаққа белсенді қатысты; б) 2, 3, 4 және 6 сынып оқушыларының оқу үлгерімдері жоғарылады; в) 7 сыныққа қарай, арнайы білім берудегі координаттар қызметіне деген сұраныс азайды; г) 11 сыныпта мектепті тастап кететін оқушылардың саны азайды.[8]

Мүмкіндігі шектеулі оқушылар да *оқытушы* рөлінде бола алады. Мысалы, оқуда қиындықтары бар бастауыш мектеп оқушылары «кейінге қалдыру» (time delay procedure) әдісін қолдана отырып, қатарластарына дұрыс жазуды оқыту дайындықтарынан өтті. Бұндай тәсіл кезінде *оқытушылар* «жазу – көрсету – түзету – кері байланыс жасау» әдісін қолданады. *Оқытушылар* оқушылардан сөзді жазуын сұрайды. Егер үш секунд ішінді жауап болмаса, олар оқушыларға көмек береді. Оқушылар *оқытушы* және *оқушы* рөлдерін кезектесіп орындады. Нәтижелер *оқытушылардың*, дұрыс жазуға оқытуда жақсы жетістікке жетуге болтындығын көрсеткен – әдістемені эффектті қолдана алғандықтарын көрсеті.[9]

• Жақында жүргізілген мета-анализде 19 зерттеуде эффекттің өте жақсы көлемі алынды— 0,56. Келесі мета-анализ бойынша 11 зерттеуде аз болса да, оқуға үйретуде эффекттің жақсы көлемін көрсетті — 0,36. Десе де, соңғы анализдің авторлары мұғалім басты рөлде болатын басқа әдістермен салыстырғанда, бірін-бірі оқытудың эффектті емес екендігін қалай да болса дәлелдеуге тырысты, мысалы, жеке оқыту, аз көлемді топтарда оқыту немес тікелей оқыту.[10]

Аталған технологияны қолдану барысында кездесетін қатерлерге тоқталар болсақ, негізгі 4 сәтті атауға болады:

1. Оқушы баланың оқытушы балаға тәуелді болып қалу қаупі бар. Егер *оқытушыны* ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істей білуге және қарым- қатынас ақцентін көтере білуге дайындаса бұл қауіптен шығуға болады (мысалы, сұрақ қоюға және оған жауап беруге мүмкіндік болса). Олардың жұмыстарын мұқият қадағалап, жетістіктерін көбейту қажет. Мұқият болыңыз, бірақ қатарластардың бір-біріне көмек көрсете алатындықтарына сенуден бас тартпаңыз.

2. Тағы да бір қауіп тудыратын жағдай, *оқытушы* рөліне енген және оны жақсы атқаратын бала оқытуға берілгендігі сондай, тіпті өзінің сабақ үлгеріміне қауіп төндіріп алуы мүмкін. Уақытқа шектеу қою (мысалы, алты апта) және оқушылардың рөлдерін ауыстырып отыру бұл қатердің алдын алады.

3. Мұғалім барлық балалардың *оқытушы* рөліне лайық келмейтінін түсіну керек. Мысалы, кейбір балалардың ерекше оқытуды қажет ететін балалармен жұмыс істеуге ниеттері болмайды немесе жаман үлгі көрсететін оқытушы болуы мүмкін. Басқалар болса, оқытудың бұл формасынан аз компетентті оқушылармен үстемдік қарым – қатынас орнатуға және оларды бақылауға мүмкіндік алады. Жұптарды таңдаған кезде өте мұқият болу қажет. Жұптардың әлеуметтік тұрғыдан тең келетініне көз жеткізу керек.

4. Бірін-бірі оқыту – жоғарыда көрсетілгендей, жақсы оқытудың орнын баспайды, тек толықтырады. Оны оқушылардың білімдерін тереңдететін құрал ретінде қарау қажет, бірақ мұғалімдірді ауыстырудың (Ланкастер және Беллдың жағдайындағыдай) қарапайым құралы ретінде қолданбаған жөн.

Қорыта келе, бірін-бірі оқыту қызықты болған адамдар үшін оның жақсы жақтары көп, егер де бұл процесс жоспарланып, бақылаумен өтсе. Қалыпта балалар үшін де, мүмкіндігі шектеулі балалар үшін де әлеуметтік контакттерінің санын көбейту үшін және оқу үлгерімдерін жоғарылату үшін бұл стратегия эффектті болатыны дәлелденген. Бұл әдісті жаңа сабақты оқыту кезінде қолданатын әдіс ретінде емес, өткен материалды қайталауға арналған альтернативті әдістеме ретінде қолдануға болады.

## Әдебиеттер

1. Fisher, M. and Meyer, L.H. (2002). 'Development of social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174

2. Банч Гарри Оуэн. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: Пособие для учителей. 2-е изд. / Пер. с англ. С.Ю. Котова. М., 2008.

3. Topping, K. (1987). 'Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects'. *Educational Psychology*, 7 (2), 133–145.

4. Haring, T. G., Breen, C., Pitts-Conway, V., Lee, M. and Gaylord-Ross, R. (1987). 'Adolescent peer tutoring and special friend experiences'. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 280–286.

5. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*. Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34. Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / Под ред. Е.В. Самсоновой. М., 2012. (Инклюзивное образование)

6. D. Mitchell. *What Really Works in Special and Inclusive Education*. First published 2008 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.

7. Telecan, B. L., Slaton, D. B. and Stevens, K. B. (1999). 'Peer tutoring: Teaching learners with learning disabilities to deliver time delay instructions'. *Journal of Behavioral Education*, 9 (2), 133–154.

8. Mathes, P. and Fuchs, L. (1994). 'The efficacy of peer tutoring in reading for students with disabilities: A best-evidence synthesis'. *School Psychology Review*, 23 (1), 59–80.

*З.О. Сардарова<sup>1</sup>  
А.Е. Калымова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>м.п.н., преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая,  
Алматы, Казахстан*

*<sup>2</sup>м.п.н., преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая,  
Алматы, Казахстан, aigerimkalymova@gmail.com*

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

### **Аннотация**

В статье определяется суть непрерывного образования лиц с особыми образовательными потребностями, теоретические аспекты. Раскрываются причины важности непрерывного образования. Рассматриваются структурные компоненты непрерывного образования, факторы влияющие на непрерывность образования, а также обозначены проблемы непрерывного образования в условиях современных образовательных традиций, в том числе проблема непрерывности образования на стадии получения среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, развитие, профессиональное образование, процесс

*З.О. Сардарова<sup>1</sup>, Ә.Е. Қалымова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының оқытушысы,  
Алматы қ., Қазақстан*

*<sup>2</sup>п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының оқытушысы,  
Алматы қ., Қазақстан, aigerimkalymova@gmail.com*

### **ЕРЕКШЕ ОҚУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ДАМЫТУДА ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫ ЭЛЕМЕНТІ РЕТІНДЕ Андатпа**

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды үздіксіз оқытудың теориялық негіздері мен ерекшеліктері туралы анықтама беріледі. Үздіксіз білім берудің маңыздылығы мен қажеттілігі көрсетілген. Сонымен қатар, үздіксіз білім берудің құрылымдық компоненттері қарастырылып, әсер ететін факторлары, проблемаларының заманауи-дәстүрлі білім беру жағдайында, орта және кәсіби білім беру сатылары туралы сөз қозғалды.

**Түйін сөздер:** Үздіксіз білім беру, дамыту, ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар

*Z.O. Sardarova<sup>1</sup>  
A.E. Kalymova<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>m.p.s., teacher, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan  
Алматы, Казахстан*

*<sup>2</sup>m.p.s., teacher, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan  
Алматы, Казахстан, aigerimkalymova@gmail.com*

### **PERMANENT EDUCATION AS AN IMPORTANT ELEMENT OF DEVELOPMENT OF PERSON WITH SPECIAL EDUCATIONAL**

## NEEDS

### Abstract

In the article it is defined the essence of lifelong education for modern society and theoretical aspects. The reasons of the importance of lifelong learning are described. The structural components of lifelong learning, the factors influencing the continuity of education, as well as the designation of the problem of lifelong education in the context of modern educational traditions are considered; moreover this article touches the problem of continuity of the education at the stage of getting secondary professional education.

**Keywords:** lifelong education, development, professional education, process

Современная система образования все больше концентрирует в себе функции социализации личности, включая лиц с особыми образовательными и социальными потребностями. Сегодня остро ощущается потребность в том, чтобы помочь им полноценно включиться в жизнь общества, что предполагает право на обучение и непрерывное образование. На современном этапе экономического и общественного развития наиболее важным проблемным вопросом необходимо считать непрерывность образования. По своей сути непрерывность образования означает постоянное духовное развитие. Образование не ограничивается стенами учебных заведений. В теории и на практике непрерывное образование сегодня выходит за пределы базового: школа, колледж, институт. Сегодня это и дополнительное образование, и повышение квалификации, и переподготовка в процессе смены профессий, и образование в ходе адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям, и самообразование и т. д.

Непрерывное образование – это постоянное совершенствование знаний, умений и навыков человека, вызванное стремлением быть актуальным в существующей профессиональной и социальной среде.

Развитие непрерывного образования стало общемировой тенденцией со второй половины XX века. Глобализация, экономика высоких технологий, формирование информационного общества – выдвигают на первый план вопросы, которые оказываются общими для образовательных систем разных стран. И именно одним из важнейших элементов системы воспитания и развития личности является обучение на протяжении всей жизни [3, 1].

Понятие «непрерывное образование» впервые появилось в 1968 г. в материалах ЮНЕСКО. В России вопрос о непрерывности образования оказался более сложен. Развитие непрерывного образования в современном мире связано с несколькими причинами. Наиболее важной из них традиционно считается необходимость адаптации образования к быстро меняющимся запросам рынка труда. Сегодня информация, знания постоянно обновляются и то, что было изучено человеком в этом году, станет менее актуальным в следующем, поэтому обучение на протяжении всей жизни в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры имеет решающее значение. Растущая производительность труда, автоматизация индустриального производства, все большее использование в нем малолюдных технологий, стремительно изменяют все прежние традиции получения «прежнего образования».

Непрерывное образование должно решать три взаимосвязанные задачи: повышение общей культуры, создание кадровых ресурсов и их модернизация. Реализация первой задачи предусматривает получение первичных знаний и общей культуры образования; второй – подготовку профессиональных кадров, формирование у них базовых знаний и умений, необходимых для включения в рыночную экономику; третьей – модернизацию, развитие кадровых ресурсов с целью оперативной их адаптации к постоянно изменяющимся условиям производства и социальной жизни.

В Европе крупные компании располагают своей собственной системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, в которую входят специальные учебные заведения с материально-технической базой и штатом высококвалифицированных преподавателей. В российских же компаниях предпочитают набирать уже готовые кадры, а не растить их. Если же такая необходимость возникает, сотрудники чаще учатся прямо на рабочем месте, без отрыва от работы – у других сотрудников или идут на курсы повышения квалификации, а также посещают короткие тренинги, которые не всегда являются эффективными в особенности, если они проводятся педагогами-теоретиками.

В процессе саморазвития и получения непрерывного образования важно уделять большое

внимание и осознавать важность такого института общества, как профессиональное образование. Профессиональное образование входит в ряд фундаментальных институтов общества, осуществляющих передачу знаний и опыта от одного поколения к другому, сохранение и развитие национальной культуры, социальных связей и отношений. В структуру образования входят такие уровни, как: начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское и дополнительное профессиональное образование. Все эти уровни важны для непрерывности образования, однако на сегодняшний день проблемным остается вопрос роли среднего профессионального образования в системе непрерывного образования, а именно многие выпускники техникумов и колледжей ставят перед собой вопрос продолжения образования.

Колледжи всегда были ориентированы на развитие прикладных умений у студентов, имеют значительный опыт в организации практико-ориентированного и индивидуализированного обучения, что позволяет прибегать к тренингам, индивидуальным консультациям значительно чаще, чем в рамках высшего образования. Да и дистанция между преподавателями и студентами в среднем профессиональном звене в известном смысле сокращена. А вузовская ступень призвана сделать образование фундаментальным, помочь студентам в теоретическом обобщении и интеграции информации. На уровне высшей образовательной организации процесс обучения имеет значительно большие возможности в стимулировании и развитии самостоятельности студентов, интеллектуального творчества и независимости [2, с. 162]. Поэтому именно сочетание этих ступеней играет большую роль для действительно качественной и профессиональной подготовки кадров. Помимо этого, уровень среднего профессионального образования имеют возможность дать существенные преимущества среди сверстников. За время учебы в техникуме или колледже обучающиеся в большей степени приобщены к самостоятельной жизни, многие уже полностью обслуживают себя, проживая в общежитиях, но самое главное заключается в том, что обучающиеся осваивают профессию, реально учатся что-либо создавать собственными руками. Данная практическая направленность позволяет молодым людям еще раз осознать правильность или ошибочность профессионального выбора и, в конечном счете, решить для себя, стоит ли вообще получать высшее образование [4, 5]. Учеба в образовательной организации среднего профессионального образования дает возможность трезво оценить выбранную специальность и понять на сколько сильно желанию всю сознательную жизнь выполнять те или иные должностные обязанности.

Интересен в этом смысле опыт наших Российских коллег. В соответствии с указом Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (№ 599 от 7 мая 2012 г.) на базе профессиональных образовательных организаций, подведомственных Министерству общего и профессионального образования Свердловской области (приказ Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 31.05.2013 г. № 385-и), как структурное подразделение профессиональной образовательной организации, созданы 19 межобластных центров повышения квалификации (далее – МЦПК), которые сегодня играют значимую роль в развитии непрерывного образования. МЦПК осуществляют подготовку по программам профессиональной подготовки, повышения квалификации, краткосрочной профессиональной переподготовке по рабочим профессиям/специальностям и программам предпрофильной подготовки для следующих категорий населения: физические лица, получающие профессиональную подготовку/переподготовку по договорам; граждане, направленные центром занятости; граждане, получающие обучение по договорам с социальными партнерами/предприятиями; молодежь, обучающаяся в МОУ СОШ. Общее количество прошедших обучение в МЦПК Свердловской области за год составило 3 632 человека. Планирование и организация деятельности МЦПК проводится с учетом территориального подхода и использованием совокупного ресурса (кадрового, информационно-методического, материально-технического) в рамках сетевого взаимодействия. В условиях МЦПК за год было обучено 461 человек из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья по программам профподготовки, переподготовки, повышения квалификации [1, с. 407–412].

Модель непрерывного образования с каждым годом укрепляет свои позиции благодаря стремительным изменениям, происходящим в современном мире. Сегодня одним из актуальных требований к профессионалу является высокий уровень мобильности; готовность учиться, развиваться и изменяться в течение всей жизни, причем именно данные характеристики позволяют нашим современникам занять достойное место в обществе, быть успешными.

#### *Список литературы*

1. Долгих М. Н., Мирсаитова А. А., Тесленко И. В. Тенденции развития государственно-

частного партнерства в системе среднего профессионального образования Свердловской области // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 8– 2. С. 407–412.

2. Сергеева Г. В., Белкина В. Н. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов // *Ярославский педагогический вестник* : 2011 № 1. Том II. с.159–162.

3. Сидорова С. Н. Непрерывное образование – сущность и современные подходы [Электронный ресурс]. URL: [http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/10/12/sidorova\\_s.m.docx](http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/10/12/sidorova_s.m.docx) / г. Серпухов // с. 1 (дата обращения 17.08.2015).

4. Тесленко И. В. Профессиональный и мировоззренческий аспекты портрета выпускников СПО, получающих высшее профессиональное образование: результаты социологического исследования // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 5; URL: [www.science-education.ru/105-7323](http://www.science-education.ru/105-7323) (дата обращения: 13.08.2015).

5. Тесленко И. В. Мировоззренческий портрет выпускников учреждений СПО, получающих высшее профессиональное образование: результаты социологического исследования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 6; URL: [www.science-education.ru/106-8101](http://www.science-education.ru/106-8101) (дата обращения: 13.08.2015).

УДК 376  
МРНТИ 14.29.01

А.А.Даурамбекова<sup>1</sup>, А.Ж.Айдарқұлова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> п.ғ.м., аға оқытушы, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup> «5В010500-Дефектология» мамандығы, сурдопедагогика мамандандырылуының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРАТЫН ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Мақалада инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беру ұйымдарындағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытудың ерекшеліктері туралы қарастырылған. Қазіргі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қолдау көрсету мен көмек беру ең өзекті мәселелердің бірі саналады. Жалпы білім беретін мектеп оқушыға оның қажеттіліктеріне сай қысқа мерзімді, орта мерзімді немесе ұзақ мерзімді негізде қолдау көрсету туралы айтылған.

**Кілт сөздер:** инклюзия, инклюзивті білім беру, жалпы білім беру, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, бастауыш мектеп, негізгі мектеп, орта мектеп.

А.А.Даурамбекова<sup>1</sup>, А.Ж.Айдарқұлова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> м.н.п., ст.преподаватель института педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», КазНПУ имени Абая

<sup>2</sup> студентка 4 курса специальности «5В010500-Дефектология», специализация сурдопедагогика, КазНПУ имени Абая

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация*

В статье представлены особенности обучения детей, нуждающихся в специальном образовании в общеобразовательных организациях, обеспечивающих инклюзивное образование. В настоящее время



поддержка и помощь детям со специальными образовательными потребностями является одной из наиболее актуальных проблем. Общеобразовательная школа может оказывать краткосрочную, среднесрочную или долгосрочную поддержку для удовлетворения потребностей ученика.

**Ключевые слова:** включение, инклюзивное образование, общее образование, дети, нуждающиеся в специальном образовании, начальная школа, средняя школа.

A.A.Daurambekova<sup>1</sup>, A.Zh.Aidarkulova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Senior lecturer at the Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education",  
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

<sup>2</sup>student of the 4<sup>th</sup> course, "5B010500-Defectology", specialization of the surdopedagogy,  
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

## FEATURES OF TRAINING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT CONDITIONS OF THE INCLUSIVE EDUCATION ORGANIZATIONS

Summary

The article presents the features of teaching children who need in special education at general educational organizations that provide inclusive education. Currently, support and assistance for children with special education needs is one of the most pressing problems. The general school has short-term, medium-term or long-term support for students with SEN.

**Keywords:** inclusion, inclusive education, ordinary education, children who need in special education, primary school, secondary school.

## ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРАТЫН ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*"Бала кемістігінің даму деңгейі неғұрлым төмен болса,  
Соғұрлым мұғалімнің білім деңгейі жоғары болу керек."  
Неміс педагог - дефектолог П.Шуман.*

Елбасы Н.Назарбаевтың 2014 жылғы «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты халыққа Жолдауында даму мүмкіндігі шектеулі адамдарға, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қолдау мен көмек көрсету мәселесіне арнайы тоқталғаны белгілі. Атап көрсетсек, «...мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс. Бізде аз емес, ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз.

«Инклюзив» сөзі – латын тілінен аударғанда «өзімді қосқанда», ал, ағылшын тілінен аударғанда «араластырамын» деген мағынаны білдіреді. Инклюзивті білім берудің мақсаты: даму мүмкіндігі шектеулі балаларды қалыпты балалармен бірге білім беру. Яғни адамның жынысына, дініне, шығу тегіне қарамастан тең құқылы жеке тұлға ретінде білім беру жүйесі болып табылады. Инклюзивті білім беру – мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып-үйретудің бір формасы ретінде қарастырылады [1]. Инклюзивті білім беру дегеніміз – балалардың жынысына, жас ерекшеліктеріне, географиялық тұратын жеріне, қимыл-қозғалыстық және ақыл-есінің жағдайына, әлеуметтік-экономикалық жағдайына қарамастан, сапалы білім алу және өздерінің потенциалдық дамыту мүмкіндігіне ие болу. Инклюзивті оқыту негізінде балалар құқығын кемсітпеу, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге ерекше оқыту қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастыру идеологиясы жатыр [2].

Инклюзивті білім берудің халықаралық тәжірибесіне назар бөлсек, қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру. [3]

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру халықаралық құқықтық актілерге бейімделген: «Балалар құқықтары туралы конвенция», «Мүгедектер құқықтары туралы Конвенция», «Ерекше оқытуды қажет ететін адамдардың білімі бойынша Саламанка декларациясы мен Іс-қимылдар шеңбері» және т.б.

Инклюзивті білім берудің негізгі 8 принципі бар. Атап айтсақ:

1. Адам құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілеттілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталады.
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы.
4. Барлық адам бір-біріне қажет.
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады.
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.
7. Әрбір оқушы үшін жетістік кеңестерінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру.
8. Жан- жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді. [4]

Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттарына баршаның сапалы білім алуға құқықтарының теңдігі; әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі жатады («Білім туралы» ҚР Заңының, 3-бабының, 1, 2-тармақтары) [5]. Инклюзивті білім беру баршаның сапалы білімге қол жетімділігін қамтамасыз етуге бағытталған білім беру жүйесін тарату процестерінің бірі болып табылады. Ол балалардың дене, психикалық, зияткерлік, мәдениетникалық, 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. [3]

ҚР «Білім туралы» Заңының баптарында білім алушылардың білім беру бағдарламаларына тең қолжетімділікті, түзету-педагогикалық және әлеуметтік қолдауды, мүмкіндігі шектеулі балалардың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігін қарастыратын мемлекеттің білім беру саласындағы саясатының мәні мен принциптері айқындалған. Мысалы, ҚР «Білім туралы» Заңының 3-бабында («...1) баршаның сапалы білім алуға құқықтарының теңдігі; 2) білім беру жүйесін дамытудың басымдығы; 3) әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі...» деген принциптері белгіленген.[6]

Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңында (2002 жылғы 11 шілдедегі №343) мүмкіндігі шектеулі балалар үш жастан бастап мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуды, арнайы және жалпы білім беру ұйымдары жағдайында бастауыш және негізгі орта білімді жеті-он жастан бастап алуға мүмкіндігі бар екені анықталған.

Инклюзивті білім беру немесе «білім баршаға» бағдарламасы - барлық балаларға мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді. Бұл бағдарламаны Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясы мақұлдап, БҰҰ-ның Конвенциясына 2006 жылдың 13 желтоқсанында енгізілді.

Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Балалардың мектепке дейінгі сапалы тәрбие және оқытумен толық қамтылуын, олардың мектепке даярлауға арналған әрқилы мектепке дейінгі тәрбие және оқыту бағдарламаларына теңдей қол жеткізуін және инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіруін қамтамасыз ету» көзделген. Қазіргі уақытта дамуында ақаулары бар балалар саны артып отыр. Оларды оқыту кеңейіп, түзету қолдау технологиялары жетілдірілуде. Ол –балалардың жасына, жынысына, ұлтына және дініне қарамастан арасын бөлетін тосқауылдарды жоюға , барлық балаларды жалпы білім беру үрдісіне толық қосуға бағытталған.[7]

Қазақстандағы инклюзивті білім беруді дамытудың маңызды кезеңі қазіргі кезеңдегі инклюзивті білім беруге жататын адамдардың санатын кеңейтілуі, оларды сапалы білім беру қызметтерімен қамтамасыз ету қажеттілігі болып табылады. Әртүрлі санаттағы балаларды инклюзивті білім процесіне енгізу нормативті-құқықтық базаны жетілдіреді, білім беру мекемелерінде осы жұмыстарды жүйелеу талап етіледі және осы санаттағы балалардың білім беру қажеттіліктерін зерделейді.[8]

Ерекше білім беруді қажет ететін балалар:

- 18 жасқа дейінгі дене және психикалық кемістігі бар балалар;
- Туа біткен және жүре пайда болған науқастар;
- Есту қабілеті зақымдалған балалар (естімейтін , нашар еститін, кейіннен есту қабілеті бұзылғандар);
- Көру қабілеті зақымдалған балалар(көрмейтін, нашар көретін, кейіннен көру қабілеті бұзылғандар); -
- Қимыл-қозғалыс аппаратының қызметі бұзылған балалар;
- Сөйлеу қабілеті зақымдалған балалар;

- Ақыл-ойы зақымдалған балалар;
- Психикалық дамуында ауытқуы бар балалар;
- Эмоциялық-еріктік сферасы мен мінез-құлқы бұзылған балалар;
- Күрделі кемістігі бар балалар.

Ерекше оқытуды қажет ететін балаларға мыналар жатады:

- мүмкіндіктері шектеулі балалар;
- мигранттардың, оралмандардың, босқындардың, саны аз ұлттар отбасыларынан шыққан балалар;
- қоғамда әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар (жетім балалар, виктимді балалар, девиантты мінез-құлықты балалар, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен отбасынан шыққан балалар).[9]

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен бірлесе оқытатын қалыпты (бұдан әрі - инклюзивті) және арнайы сыныптарын жалпы білім беретін мектепте құру тәртібі Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы №499 қаулысымен бекітілген «Жалпы білім беру ұйымдары (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта) қызметінің үлгілік ережелерінде» (бұдан әрі – Үлгілік ережелер) берілген.

Үлгілік ережелердің 19-тармағына сәйкес жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті және арнайы сыныптар халықтың қажеттілігін, ата- аналардың мүддесін есепке ала отырып, білім беруді жергілікті басқару органдарының келісімі бойынша ашылады.

Қазақстандық білім беру жүйесінде:

- әрбір білім алушының тұлғалық даму траекториясына, даралап оқыту әдістеріне негізделген дербес оқытуды, оны психологиялық-педагогикалық қолдауды және әлеуметтік бейімдеуді қамтамасыз ететін инклюзивті білім берудің моделі жасалмаған;
- білім берудің икемді, бейімделген оқу бағдарламалары әзірленбеген;
- жалпы білім беретін ұйымдарда инклюзивті білім беру үшін кадрлар мен оқу-әдістемелік база жеткіліксіз;
- оқыту сапасын мониторингілеу мен бағалау іске асырылмайды, балалардың білімдері мен дағдыларын критериялды бағалау индикаторлары жоқ;
- ерте кәсіптік бағдарлау, ерекше оқытуды қажет ететін балаларды кәсіпалды және кәсіби даярлау шарттары жеткіліксіз құрылған;
- мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, жоғары білім беру бағдарламаларының бірзділігі мен сабақтастығында, мүмкіндіктері шектеулі балаларды жұмысқа орналастыруда жүйелі ықпалдастық жоқ;
- балалардың психикалық және дене даму ауытқуларын ерте айқындау және оларды түзету аса өзекті проблема болып қалуда;
- балалардағы моральдық-психологиялық және әлеуметтік тұрғыда туындайтын проблемаларды жою бойынша алдын алу шаралары жеткіліксіз қолданылады;
- инклюзивті білім беруді ақпараттық-кеңес беру тұрғысында қолдау әлсіз ұйымдастырылған.

Осының бәрі төмендегідей проблемаларға әкеліп соғады:

- көптеген балалардың білім алу қажеттіліктері жеткіліксіз қамтамасыз етілген, нәтижесінде олардың әлеуетті мүмкіндіктері толық жүзеге асырылмаған;
- халықаралық TIMSS, PISA, PIRS зерттеулеріндегі қазақстандық оқушылардың көрсеткіштері қанағаттанарлықсыз деңгейде;
- әлеуметтік бейімдеудің жеткіліксіздігі салдарынан девиантты мінезқұлықты балалардың саны көбеюде, балалар арасындағы қылмыс, суицид құбылыстары азаймай отыр;
- түлектердің функционалдық сауаттылығы төмен қалыптасқан, жұмысқа орналаса алмайды, қатер тобына түседі. [9]

Ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларды жалпы білім беру үдерісіне қосу үшін келесідей жағдайлар жасалу/дайындалу керек:

- ерекше оқытуды қажет ететін балаларды ерте айқындау жүйесін құру және оларға психологиялық- медициналық-педагогикалық кеңес беру жүйесін, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерін, оңалту орталықтарын және басқа да білім беру ұйымдарын, әлеуметтік қорғау мен денсаулық сақтауды дамыту арқылы уақтылы кешенді қолдау мен көмек көрсету;
- ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың дағдыларын, оқу жетістіктерін және жалпы білім беру жүйесіне дайындық дәрежесін бақылау құралдарын әзірлеу;
- жеке оқу бағдарламасын дайындау әдістемесін әзірлеу;
- ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларға арналған жоғары білім беру бағдарламаларын әзірлеу;

- оқуды аяқтағаны туралы икемді деңгейлік құжат жасау (аттестат, диплом);
- білім берудің барлық деңгейлерінде «кедергісіз» орта құру, білім беру ұйымдарын материалдық-техникалық жабдықтау және ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларды білім берудің көмекші техникалық құралдарымен қамтамасыз ету;
- жалпы білім беретін оқу мекемелеріндегі ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларды кешенді (әлеуметтік және медициналық-психологиялық-педагогикалық) қолдау қызметін ұйымдастыру;
- арнайы білім беру ұйымдарының, басқа да мемлекеттік және қоғамдық ұйымдардың әлеуетін қолдану арқылы инклюзивті білім беруді қамтамасыз ету бойынша түрлі деңгейдегі ресурстық орталықтар жүйесін құру;
- жалпы білім беру жүйесінде ерекше оқытуды қажет ететін тұлғаларды ерте кәсіби бағдарлауға, мамандық алды және мамандыққа даярлауға арналған жағдайларды қамтамасыз ету;
- инклюзивті білім беру процесіне ата-аналарды, сарапшылар қауымдастығын және қоғамдық ұйымдарды тарту.

Жаңартылған білім мазмұнын жүзеге асыру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу жетістіктерін бағалауда критериалды бағалау жүйесі қолданылады. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың нәтижелерін бағалауда МЖБС берілген білім алушылар дайындығының деңгейіне қойылатын талаптарға бағдарлану керек. Бірақ кейбір балаларға бағдарламаны меңгеруге ұзағырақ уақыт керек. Нәтижесінде олар қалыпты дамыған балалардың бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейімен сәйкес деңгейге жетеді. Жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беруге қажеттілігі бар, оның ішінде есту, көру қабілеті, тірек-қимыл аппараты бұзылған, күрделі тіл кемістігі бар, психикалық дамуы тежелген түлектерге алған білім деңгейін растайтын мемлекеттік үлгідегі құжат беріледі.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру ұйымдарының педагогикалық кеңесі жеке оқу жоспарлары мен жеке бағдарламаларды, ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламасын бекітеді.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу объектісі білім беру процесі болып табылады. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мәні – оның әлеммен, қоршаған ортамен (ересектермен, құрбыластарымен), өз-өзімен қарым-қатынасы жүйесі ретінде баланың даму жағдайы. Ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды сүйемелдеу командалық жұмыс стилін, әртүрлі мамандардың (психологтың, логопедтің, арнайы педагогтың, әлеуметтік педагогтың), мұғалімдер мен ата-аналардың тығыз өзара іс-қимыл жасасуын болжайды.

Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу білім берудің әр деңгейінде басым міндеттерді шешу арқылы жүзеге асырылады:

*бастауыш мектеп* – мектепте оқуға дайындықты анықтау, мектепке бейімделуді қамтамасыз ету, балалардың оқу әрекетіне қызығушылығын арттыру, танымдық және оқу мотивациясын дамыту, өз бетінше әрекет ету мен өз бетінше реттеуді дамыту, оқу ниетін және «оқу білігін» қалыптастыруды қолдау, жеке-дара ерекшеліктерін және әлеуметтік мүмкіндіктерін ескере отырып, әр оқушының шығармашылық қабілеттерін дамыту;

*негізгі мектеп* – білім алушының негізгі мектепке ауысуын сүйемелдеу, оқытудың жаңа жағдайларына бейімдеу, тұлғалық және құндылықты-мағыналы өзін-өзі анықтау мен өзін-өзі дамыту міндеттерін шешуде қолдау көрсету, тұлғалық проблемалық және әлеуметтену мәселелерін шешуге көмектесу, өмірлік дағдыларын қалыптастыру, невроздың алдын алу, ата-аналарымен және құрбыластарымен конструктивті қарым-қатынас құруға көмектесу;

*орта мектеп* – кәсіби бағдар алуға және кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтауда оқушыға көмектесу, экзистенциалдық проблемаларды (өзін-өзі тану, өмір мәнін іздеу, жеке сәйкестікке қол жеткізу) шешуде қолдау көрсету, уақытша перспективаны, мақсатты тұжырымдау қабілеттерін дамыту, психоәлеуметтік құзыреттілікті дамыту.

Психологиялық-педагогикалық қолдау ерекше шығармашылық ортаны құруды және балаларға таңдау жағдайын беруді қарастырады. Бұндай жағдайлар баладан тек білім, білікті қолдануды ғана емес, сондай-ақ рефлексиялау тәжірибесін, өздігінен шешім қабылдау, ерік пен мінездің көрінісін талап етеді. Даму мүмкіндігі шектеулі оқушыны психологиялық-педагогикалық қолдау психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация қорытындысы мен ұсыныстарының негізінде ұйымдастырылады және білім беру ұйымындағы штаттық мамандармен (арнайы педагог, психолог, мұғалім-логопед, әлеуметтік педагог, ЕДШ маманы және басқа) немесе білім беру ұйымынан тыс келісім-шарт негізінде оңалту орталығы, түзеу кабинеті мамандарымен, сондай-ақ арнайы білім беру ұйымдарының педагогтарымен жүзеге асырылуы мүмкін.

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға көмек көрсету (қолдау) бағдарламасын іске асыратын орталық фигура мұғалім болып табылады. Педагогтің балаға, оның оқу әрекетінің нәтижесіне қарым-қатынасының, педагогтің оқыту процесін жекелендіру білігінің, мамандардың (психологтың, логопедтің, дефектологтың) ұсынымдарын ұстана алатындығының, баланың өзіне сенімін қалыптастыратындығының маңызы зор. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны сөзсіз қабылдау, өзгерістерге, кәсіби ізденіске ұмтылу, мамандардың командасында жұмыс істеуге дайын болу, педагогикалық оптимизм мұғалімнің қажетгі кәсіби қасиеттері болып табылады.

Баланың даму ерекшеліктеріне, оның мүмкіндіктеріне, сондай-ақ ПМПК ұсынымдарына сәйкес ерекше қажеттіліктері бар оқушыны қолдау бағыттылығы, қарқындылығы және ұзақтығы айқындалады. Жалпы білім беретін мектеп оқушыға оның қажеттіліктеріне барабар қолдау түрін ұсынуға тиіс. Бұл қысқа мерзімді, орта мерзімді немесе ұзақ мерзімді негізде қолдау көрсету болуы мүмкін.

*Қысқа мерзімді* қолдау оқытуда елеусіз және уақытша қиындықтары бар, логопедпен, психологпен ұзақ емес (жарты жылға дейін) коррекциялық сабақтар циклын талап ететін оқушыларға көрсетіледі. Бұл ретте оқушы кәдімгі сыныпта құрбыластарымен жалпы білім беретін бағдарлама бойынша оқиды және аптасына бірнеше рет мамандармен жеке немесе топтық сабақтарға қатысады, оларда оқушының жеке даму ерекшеліктерін дамыту және орнын толтыру бойынша жұмыс жүргізіледі (сөйлеу тілін дамыту, эмоционалдық-тұлғалық жетілу қажеттілігі).

*Орта мерзімді* қолдау оқытуда даму ерекшеліктеріне байланысты тұрақты қиындықтары бар және арнайы дайындалған педагогтер мен мамандардың қарқынды қолдауын қажет ететін оқушылар үшін ұйымдастырылады. Жалпы білім беретін мектептегі осындай білім алушылар үшін бастапқы білім беру деңгейінде арнайы сынып жағдайында саралап оқыту ұйымдастырылады. Оқушыларды қолдаудағы негізгі міндет МЖББС оқу бағдарламаларын оқыту және мазмұнын меңгеру қиындықтарына әкеп соғатын себептерді барынша жеңу болып табылады. Оқыту процесінде педагогикалық диагностика жүзеге асырылады, ол оқушыларға, олардың даму деңгейіне, әлеуетті мүмкіндіктеріне және оқытудың алдыңғы кезеңдерінде қол жеткізілген оқу жетістіктеріне қойылатын талаптардың сәйкестігін қадағалауға бағытталған. Дамудың оң динамикасы және оқу бағдарламасын табысты меңгерген кезде арнайы сыныптардың оқушылары кез келген оқыту сатысында ПМПК шешімі бойынша, оқушылардың өздерінің және олардың ата-аналарының немесе өзге де заңды өкілдерінің келісімімен қарапайым сыныпқа ауыстырылуы мүмкін.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру ұйымдарының педагогикалық кеңесі жеке оқу жоспарлары мен жеке бағдарламаларды, ерекше білім беруді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламасын бекітеді.

Оқытудың түзете-дамыту бағыттылығы жалпы білім беретін цикл пәндері, түзету пәндері аясында, сондай-ақ қосымша білім беру жүйесінде іске асырылады.

Есту, көру, тірек-қозғалыс аппараты бұзылған, сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар, психикалық даму тежелуі бар білім алушыларға арналған арнайы сынып бітірушілері алған білім беру деңгейін растайтын, мемлекеттік үлгідегі аттестаттар алады. Жеңіл және қалыпты ақыл-ой кемістігі бар мектеп бітірушілер аталған санаттағы білім алушылар үшін белгіленген үлгідегі аттестаттарды алады (Қазақстан Республикасы БҒМ-нің 2015 жылғы 28 қаңтардағы № 39 бұйрығы, № 5 қосымша). [10]

Мигрант, оралман балаларды оқу-тәрбие процесіне кіріктіру және қазақ тілі мен орыс тілдерін меңгерту мақсатында қосымша сабақтар, тілдік үйірмелер, факультативті сағаттар ұйымдастырылады. Оларға қолдау қызметі мамандарының психологиялық-педагогикалық және тілдік көмек жасауы қажетті шарт болып табылады.

Инклюзивті білім берудің мақсаттары мен міндеттеріне тиімді жету үшін жалпы білім беретін мектептер оралмандарды бейімдейтін және кіріктіретін орталықтармен, ресурстық орталықтармен, кәмелеттік жасқа толмағандарды бейімдейтін орталықтармен, арнайы білім беру ұйымдарымен, сондай-ақ, ПМПК, оңалту орталықтары және психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерімен өзара әрекеттестікті ұйымдастырады.

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында қазіргі заманғы педагог қызметінің маңызды ерекшелігі кәсіби әрекеттердің көпвекторлығы мен әртүрлі нұсқалылығы болып табылады. Әр мұғалім білім алушының білім беру маршрутын ұйымдастыра отырып, көптеген полифункционалдық педагогикалық міндеттерді шешеді. Олардың бастысы табыс жағдайын қалыптастыра отырып, әр баланы әртүрлі әрекет түрлеріне қосу болып табылады. Бұл мұғалімнен әр баланың ерекшеліктерін білуді, күшті жақтарын және оның білім беру қажеттіліктерін іске асыру үшін мүмкіндіктерін таба білуді талап етеді.

Қорыта айтқанда, Инклюзивті оқыту – мүмкіндігі шектеулі балалардың тең құқығын анықтайды және ұжым іс-әрекетіне қатысуға, адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді. Осы бағытты білім беру жүйесіне енгізу арқылы балаларды адамгершілікке, ізгілікке, қайырымдылыққа тәрбиелей аламыз. Сонымен қоса, инклюзивті оқыту үрдісі балаларды толеранттылыққа тәрбиелеудің бастауы болмақ. Мүмкіндігі шектеулі жандарға деген мемлекет тарапынан көрсетілетін көмек етек жинап, ел болғалы толастамақ емес. Дегенмен бұл әрине мұндай жағдайда аздық, әлі де болса ойланарлық жағдай. Десек те, даму мүмкіндігі шектеулі жандар үшін ел тарапынан бөлінетін көмек пен қамқорлық шектелмесе екен деген ойдамын.

*Пайдаланылған әдебиеттер:*

1. *Қурманбаева Р.М.* - Инклюзив сыныптарындағы түзету – дамытушылық жұмыс
2. *Ж.Ж.Мендалиева* - Инклюзивті білім беру - өмір қажеттілігі
3. *Жангазина М.К.* - Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру
4. *Қушекбаева Ж. С., Бакытбайқызы А., Абилхан И. Н., Дуйсенбек А. Б., Маликова Н. С., Корганбекова А. Н.* Қазақстандағы Республикасындағы инклюзивті білім беру жүйесі // *Молодой ученый.* — 2017. — №51.1. — С. 16-18.
5. *Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері.* – Астана: *Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы*, 2015.
6. *Турдахунова А.Қ.* - Инклюзивті білім беру жағдайында даму мүмкіндігі шектеулі оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің ұйымдастырылуы.
7. *Ұ.Н.Мадетова*- «Инклюзивті білім беру – қоғам қажеттілігі»
8. *Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше қажеттілігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериялы бағалау жүйесі /Әдістемелік құрал*
9. *Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері* – Астана 2015
10. *2018-2019 оқу жылында Қазақстан Республикасының Жалпы орта білім беретін мектептерінде оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы /Әдістемелік нұсқау хат /Астана-2018*

## **ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ**

### **ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП**

**УДК 376-056.3**

**МРНТИ:14.29.21**

**Жиенбаева Н.Б.<sup>1</sup>, Тулеубаева А.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *психол.ғ.к.профессор*

<sup>2</sup> *6M010500 Дефектология мамандығының 2курс магистранты*  
*t.asiya@bk.ru*

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЗ ҚОРЫН ДАМЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Мақалада зияты зақымдалған мектеп оқушыларының сөз қорын дамытудың ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеулердің нәтижелері көрсеткендей, зияты бұзылған балалардың сөз қорының кедейлігінің себептерін: ақыл-ойының төмендігі, қоршаған ортаны білмеуі, олар туралы түсініп, сезулерінің шектеулігі, қызығушылықтың қалыптаспауы айналсындағы адамдармен араласып сөйлесу қажеттілігінің төмендігі деп түсіндірді. Көптеген ғалымдардың зерттеуі бойынша, сөйлеу тілінің кемдігінен кеңістіктік - уақыттық ұғымдарын бағдарлай алмау мектеп бағдарламасын меңгеруде айтарлықтай қиындықтар туғызады. Сөздік қорды байытуға байланысты мақсатты түрде ұйымдастырылған жұмыстың нәтижесінде оқушылардың сөздік қоры байып, әр сөздің әр түрлі мағынада қолданылатынын түсіне бастайды. Оқушының сөздік қорын байытып, сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда түрлі әдістер арқылы сөздің мағынасын түсініп, сөйлеуде сөзді орнымен, дұрыс қолдануға үйрету маңызды. Оқушыға сөзді біліп, түсініп қана қоймай, оны дұрыс қолдануға тәрбиелеуі керек. Мектеп оқушыларының сөздік қорын байытуда – сөз мағынасын жете түсіндіріп, оны балалар күнделікті пайдалануы үшін жаттығулар жүйесі жасалады. Әдебиеттік оқу сабағында мәтінді оқушының тезірек меңгеріп кетуі үшін, мұғалім әрбір жеке сөздің мән-мағынасына баланың көңілін үнемі аударып, оған сөйлемдегі сөздердің ара қатынасын, байланысын, мәтіндегі негізгі ой бағытын аңғартып отыруы керек.

**Түйін сөздер:** белсенді және пассивті сөздік қоры, сөздердің мәні, сөз, зияты зақымдалған балалар.

*Жиенбаева Н.Б.<sup>1</sup>, Тулеубаева А.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>научный руководитель, к.психол.н.профессор*

*<sup>2</sup>Магистр 2-го курса по специальности 6М010500 - Дефектология  
[t.asiya@bk.ru](mailto:t.asiya@bk.ru)*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

### *Аннотация*

В статье рассматриваются особенности развития речи школьников с интеллектуальными нарушениями. Анализ исследований показывает, что у этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического и лексического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения. Данная проблематика имеет многогранный характер. Развитие речи – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками и носит характер систематического последовательного изложения. Развитие речи представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под развитием речи понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Школьники с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапах ситуативной и вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов.

**Ключевые слова:** активные и пассивный словарный запас, учащиеся с нарушением интеллекта, значение слов, речь.

*Zhienbaeva N.B. <sup>2</sup>, Tuleubaeva A.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>scientific director, PH.D, associate, professor*

*<sup>2</sup>2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology*

*[t.asiya@bk.ru](mailto:t.asiya@bk.ru)*

## **PECULIARITIES OF LANGUAGE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

### *Abstract*

The article discusses the features of the development of speech of students with intellectual disabilities. Analysis of studies shows that these children is unformed not only the speech itself, but also its prerequisites: they are not developed indicative actions, not formed interest in the environment, not developed substantive activities. The most important causes of vocabulary poverty are the low level of their mental development, limited understanding and knowledge of the world around them, unformed interests, reduced need for speech and social contacts, as well as the weakness of verbal memory. All these important factors underlie the development of the semantic side of speech, as well as its grammatical and lexical structure. In addition, these children have no need for communication and are not developed pre-speech means of communication. This problem is multifaceted. Speech development is the most complex form of speech activity. It is characterized by special features inherent only to it and has the character of a systematic consistent presentation. The development of speech is a detailed statement. Thus, the development of speech is understood as a detailed presentation of a certain content, which is carried out logically, consistently, grammatically correct. Students with intellectual disabilities for a long time are delayed at the stages of situational and question-answer forms of speech. The transition to an independent statement, even with speech therapy, proceeds in these children is very difficult and in many cases delayed until high school.

**Keywords:** active and passive vocabulary, students with intellectual disabilities, the meaning of words, speech.

Тілдің негізгі өлшемі - сөздік қор. Ал сөздік қор дегеніміз - тілдің құрамының ең тұрақты, талай ғасырлар бойы өмір сүріп келе жатқан, жалпы күнделікті өмірде кеңінен қолданылатын халыққа ортақ сөздер жиынтығы. Сөз адамның психикалық қызметін реттеудің, адамдардың қарым-қатынасының негізгі құралы. Ол есте сақтау және қабылдау процестерін ұйымдастырады, заттардың танылуын және ажыратылуын жеңілдетеді, ерік процестерінің қалыптасуы мен ағуында, сондай-ақ эмоциялық уайымдарда үлкен рөл атқарады. Ойлау операциялары-талдау, синтез, салыстыру, жалпылау, абстракция – адамның сөздік қорына қарай дамиды және жетілдіріледі.

В. И. Лубовскийдің , В. Г. Петрованың , Ж. И. Шифтың еңбектерінде зияты зақымдалған оқушылардың танымдық іс-әрекетінің дамуына байланысты сөйлеудің әсері анықталды. Зияты зақымдалған оқушылардың сөз қорын кеңейту процесі баяу және зиянсыз өтеді. Зияты зақымдалған оқушылардың практикалық және танымдық іс-әрекеті әртүрлі көріністердің көп санын тез жинақтау үшін жеткілікті тірек бола алмайды және балада жаңа қажеттіліктер мен мүдделердің пайда болуына тиісті шамада ықпал етпейді [1].

Тілдің негізгі қоры сөз – ол тілдің ең тұрақты бөлігі. Сөздік қор тілдегі сөздерді ғасырлар бойы сақтап отырып, тілдегі жаңа, туынды сөздер мен жаңа мағынаның жасалуына ұйытқы болады. Зияты зақымдалған оқушылардың тілінің дамып қалыптасуы жоғарғы жүйке жүйесінің жетілуімен тығыз байланысты. Зияты зақымдалған оқушылардың айналасындағы дүниені танып, білудегі басты жәрдемшісі – тіл. Ал тілдің дамуы оның сана-сезімінің, ой-өрісінің, басқа да психологиялық үрдістің жетіле түсуіне негіз болады. Балалар жасының әр кезеңінде әр түрлі сөздер дамиды. Күніне орташа есеппен алғанда бес-сегіз жаңа сөз үйренеді, негізгі әдебиет жанрларымен танысады; өлең, әңгіме, мысал, мақал-мәтелдер, фразеологиялық сөз тіркестерін қолдану арқылы байланыстыра сөйлеуге үйренеді. Толыққанды қарым-қатынас жасау үшін, баланың қоғамда өзін сенімді және жайлы сезінуі үшін, оның сөзі дұрыс болуы, ана тілінің барлық дыбыстарын анық айтуы, грамматикалық дұрыс



сөйлем құруы, байланысты сөйлеу болуы қажет. Толық емес сөйлеу қызметі балаларда сенсорлық, интеллектуалдық және аффективті-еркі саласының қалыптасуына әсер етеді: атап айтқанда, балалардың мағыналық, логикалық есте сақтауына қатысты, есте сақтау өнімділігімен зардап шегеді, олар күрделі нұсқаулықтарды, элементтерді және тапсырмалар реттілігін ұмытады. Орта сынып оқушыларының сөздік қорын байытуда сөздерді үйретудегі ұстанымдары:

Сөздікті белсендіру мақсатында жұмысты келесі негізгі кезеңдер түрінде жүргізуге болады:

1. Бір немесе бірнеше тәсіл арқылы сөзді түсіндіру:

- а) контекст;
- б) синонимді немесе антонимді таңдау;
- в) белгілі бір түбірлік сөзді қамтитын айналым;
- г) сипаттама айналымы.

2. Сөзді оқу және жазу (орфоэпиямен және орфографиямен жұмыс)

3. Дайын сөйлемдерде сөздерді қолдану үлгілерімен жұмыс. Сөздік қор – тіл жұмсаудағы ізеттілік, сауаттылық қана емес, тілдік тәсілдерді, фонетикалық, орфографиялық, грамматикалық заңдылықтар мен нормаларды дұрыс қолдану [3].

Сөздік қор арқылы ойды айқын, сендіре, тыңдаушысына әсер ете, оны толқыта білу шеберлігі. Мұнда тиісті сөздер таңдау, фразалар құрастыру, жалпы әңгімедегі көңіл-күйді білдіре алушылық үлкен рөл атқарады [2].

Л. С. Волкова және с. Н. Шаховская [1] "сөйлеуді меңгеру ақпаратты өңдеу мүмкіндіктерімен, қысқа мерзімді жады көлемімен байланысты деп санайды. Баланың сөздік қорының меңгеруі оның сөйлеу ақпаратын өңдеу мүмкіндіктерін ескере отырып, сөйлеудің шығуында да көрініс береді. Ақпарат көлемі неғұрлым көп болса, соғұрлым қиын болады".

Осылайша, сөздік жұмысының мазмұны жас тобы ұлғаюымен күрделене түседі. Сөздік жұмысында бағдарламаның күрделенуін келесі үш бағытта көруге болады:

1) заттар мен құбылыстардың ұлғаятын шеңберімен танысу арқылы баланың сөздігін кеңейту.

2) қоршаған болмыстың заттары мен құбылыстары туралы білімді тереңдету негізінде сапаны, қасиеттерді, қарым-қатынасты білдіретін сөздерді енгізу.

3) елеулі белгілері бойынша заттарды ажырату және қорыту негізінде қарапайым ұғымдарды білдіретін сөздерді енгізу. Сөздік жұмысының бұл үш бағыты барлық жас топтарында орын алады және әр түрлі мазмұнда байқалады. Сөздік қорының барысында шығарманың идеялық, эмоциялық жағына баса көңіл бөлінуі қажет, өйткені нағыз көркем шығарма ғана балалардың ой-сезімін қозғайды, әсемдікке үйретеді. Мәнерлеп оқу тілге деген талғамды, сөзге деген сезімді тәрбиелейді. Сөздік қоры шамадан тыс шектелген бұндай балалар заттардың және қимыл-әрекеттердің сыртқы түрлеріне немесе олардан шығатын дыбыстардың ұқсастығына қарап, өздерінің тілімен барлығына бір сөзбен ат қойып алып түсіндіреді [4]. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының жетілуі қанағаттанарлық емес екендігі сөйлеу материалы күрделенген кезде немесе баланың өзі бұрын сирек естіп, аз қолданған сөздер мен сөз тіркестерін айту қажет болып қалған жағдайда оңай білінеді. Мұндай балалар септік жалғаулар мен көптік түрін білдіретін жалғаулардың мағынасын жете түсінбейді. Жұрнақ, жалғауларды пайдаланып сөз өзгерту кездейсоқ жағдай, сондықтан да, оны пайдаланғанда әр түрлі қателерді көп жібереді. Баланың тіліндегі жуан және жіңішке, ысқырық және ызың, қатаң және ұяң, мұрын жолды дыбыстарының, сонымен бірге құрамы әртүрлі буынды сөздердің айтылуы мен үндестігі өрескел бұзылғандықтан сөйлегенде сөзінің сапасы жағынан да, саны жағынан да жасына қарағанда, едәуір артта қалғаны байқалады [5].

Байланысты сөйлеуді дамыту бойынша уақтылы және мақсатты жұмыс ой қызметін дамытуға, мектеп бағдарламасын меңгеруге, тұлғааралық қарым-қатынасты жақсартуға және арнайы (түзету) мектеп оқушыларының әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететін болады. Тілдік сөздік құраммен тілдегі сөздің бәрі де жатады. Ендеше сөздік құрамға сөздік қор да жатады. Тілдің сөздік құрамындағы басты нәрсе негізгі сөздік қор, яғни негізгі сөздік қор сөздік құрамынан тыс қаралмайды [5]. Сөздік құраммен негізгі сөздік қордың арасында айырмашылық бар, сөздік құрам негізінен өзгергіш келіп, өзінің құрамына жаңа сөздерді қабылдағыш болды, сөз ішіндегі ескірген, көнерген сөздерді шығарып тастап отырады. Ауыр тіл мүкістігі бар балалардың сөйлеуді бақылау кезінде, олардың сөйлеуін ұйымдастырудағы қиындықтары, өзге адамдармен қарым-қатынасына теріс әсер ететіні анықталған. Сөзді қабылдау және оны ұғыну бір-бірімен тығыз байланысты. Сөзді дұрыс қабылдамай тұрып, оны ұғынуға болмайды. Жеке сөздерді қабылдаудың өзі оны ұғынуды қажет етеді. Арнайы мектептің жоғары сынып оқушыларында байланыстырып сөйлеу тілі біршама қалыптасқан, бірақ арнайы ұйымдастырылған, жүйелі оқытусыз бұл балалардың байланыстырып сөйлеу тілі өздігінен қалыптасып, жетілмейді [3].

Арнайы мектептерде байланыстырып сөйлеу тілін дамыту барлық сабақтың мақсаты. М. Р. Львовтың деректері бойынша 7 сыныпқа дейін жаңа сөздердің жартысы оқушыларының сөздігіне осы сабақтар арқылы кіреді. "Сөздік жұмыс-бұл мұғалімнің жұмысындағы эпизод емес, басқа пәндерде жүйелі түрде ұйымдастырылуы қажет", - деп жазды белгілі ғалым әдіскер А. В. Текучев [6]. Арнайы мектептерде қазақ тілі сабақтарында тіл дамытуға байланысты компоненттер ескеріле отырып, сабақ кешенді түрде жүргізіледі: дыбысты дұрыс айту, сөздің мағынасын түсініп толық сөйлем құрастыру, осы сөйлемдерді байланыстыра отырып мәтін құрастыру. Барлық жылдар бойы сөздік жұмысына үлкен мән берілуі керек. Бұл жаттығулар практикалық сипатқа ие, олар грамматиканы, сөз құрамын және емлені зерттеуге байланысты орындалады. Оқу, грамматика, жазу және сөйлеуді дамыту сабақтарының материалдарында бақылау жүргізіледі, оның барысында білім алушылар сөздерді, шынайылық құбылыстарын білдіреді, мағынасы бойынша жақын және қарама-қарсы болады, сондай-ақ сөйлемде, мәтінде бір немесе бірнеше мағынада қолданылуы мүмкін. Тілді және саналы сөйлеуді практикалық меңгеру. Мектепте балалар өз бетінше әрекет етіп, отбасы шеңберінен алшақтап, құрдастарымен, басқа адамдармен қарым – қатынас жасап қарым – қатынас шеңбері ұлғаяды. Шеңбердің ұлғаюы баладан қарым- қатынас жасаудың барлық тәсілдерін меңгеруді талап етеді. Олардың маңыздысы – сөз қоры [7]. Сөз қорының дамуы бірнеше бағытта жүреді: сөйлеу басқа адамдармен қарым – қатынас жасаудың негізгі құралы; сонымен қатар сөз қоры – ойлаудың құралы, психикалық процестің маңызды бөлшегі бала тәрбиесінің белгілі жағдайларда, бала сөйлеудің мағынасын, құрылымын түсінеді. Сөздіктің және сөздің грамматикалық құрылымының дамуы. Орта сынып оқушыларының сөздік қор дамуы жалғасады. Тіл дамыту-бұл оның мазмұнымен жүйелі түрде жұмыс істеуді, ұсыныстарды құруға, лайықты сөз бен оның формаларын саналы түрде таңдауға, ойды сауатты құрумен үнемі жұмыс істеуді білдіреді. Сөздік қордың дамуы өмір жағдайларымен тәрбиеге тікелей байланысты индивидуалдық ерекшеліктері айқын көрінеді. Бұл белсенділік сөз құрауда немесе сөздіктің жаңаруында байқалады. Мектепте балалар тілдің синтаксистік және морфологиялық заңдарының біраз бөлігін игереді. Тілдің мағынасын және дыбысталуынан хабардар болу үшін практикада қолдану керек. Оқушыларда сөздің мағынасын түсіну арнайы оқыту процесінде пайда болады. Зияты зақымдалған оқушының белсенді сөздігіне көбінесе оның қажеттіліктерінің, ниеттерінің, мүдделерінің шеңберін көрсететін сөздер кіреді. Ол қолданбайтын сөздер оның өмірінде маңызды орын алмайды. Демек, оқушының сөзінде әртүрлі санаттағы сөздердің болуын оның ойлау дамуының белгілі бір деңгейінің көрінісі ретінде қарастыруға болады [2].

Орта сынып оқушыларының белсенді сөздігінің кедейлігі және пәндер мен құбылыстар арасындағы қарым-қатынасты білдіретін сөздердің арнайы және жалпыланған мағыналарымен сөздердің күрт шектеулілігі тек қана сөйлеу мен ойлау қабілетінің терең дамымағанын көрсетеді. Зияты зақымдалған білім алушылардың сөйлеу тілінің лексикалық жағының негізгі кемшіліктерін ескере отырып, бейімделген негізгі бағдарламасын іске асыратын арнайы білім беру мекемесіндегі жазу, оқу және тіл дамыту пәні бойынша бағдарлама сөздік жұмысының негізгі міндеттерін қояды. Тіл дамыту сабақтарында барлық міндеттер кешенді және жалғыз іске асырылады. Білім алушылар қоршаған ортадағы заттармен және құбылыстармен танысады, сөздердің мағынасын меңгереді және нақтылайды, бұл сөздерді өз сөзінде белсенді қолдануды үйренеді. Сабақ барысында жаңа сөзді қайталау өте маңызды. Әр түрлі тапсырмалар мен жаттығуларды орындау барысында сөзді механикалық емес, оны

белсенді қолдану қажет. Сөзді есте сақтау қарқынды жүреді, егер ол білім алушы үшін эмоционалды маңызы бар болса немесе оның бекітілуі балалар үшін қызықты жағдайларда жүзеге асырылса. Сөздің мәнін түсіндіру-лексика жұмысының бастапқы кезеңі. Күнделікті сөйлеуге сөзді енгізу үшін жаттығу жүйесі, сөзді үнемі қайталау, оны әр түрлі контекстке қосу қажет. Лексиканы белсендіру кезінде табиғи жағдайларды сақтау маңызды. Балаларды қарапайым стандартты фразалардан алып келетін кез келген әдіс-тәсілдер тіл дамыту сабақтары мен сөйлеуді дамыту үшін маңызды болып табылады. Лексикамен жұмыс тілдің грамматикалық, фонетикалық және басқа да жақтарымен тығыз байланысты болуы тиіс. Жаңа сөзді меңгеруге болмайды, оның әр түрлі грамматикалық формаларын қолданбай. Тілдің барлық жақтарын кешенді жұмыс жасамай және нақты сөздерге қатысты оқылған грамматикалық материалды үнемі қолданбай жаңа ақпарат балалардың жадында сіңірілмейді тез ұмытылады. Жаңа сөздер бірте-бірте оқушыларға түсінікті болады [7].

Алдымен оқушылар сөзді белгілі бір контексте қана түсінеді. Бұл кезеңде оқушыларда осы сөзбен белгіленген пән немесе құбылыс туралы анық түсінік жоқ. Оқу кезінде оқушылар жалпы мағынаны игереді және сөздің мәнін болжайды. Содан кейін оқушылар мәтінде және бөлек сөзді дұрыс түсінеді. Оның мағынасын суреттің немесе басқа да көрнекі құралдардың көмегімен түсіндіре алады, бірақ бұл сөзді белсенді пайдаланбайды, ол әлі пассивті сөздік қорында. Соңында, оқушы өз сөзінде жаңа сөзді, оның ішінде әртүрлі грамматикалық формадағы байланысты пікірді дұрыс қолданатын сәт туындайды. Бұл кезеңде оқушылар сөздің бір емес, екі немесе үш мәнін білуі мүмкін. Ол жалғау мен жұрнақтың көмегімен түбір сөздерді құрастырып, таңдай алады, мұғалімнің көмегімен жаңа сөздердің мағынасын түсіндіре алады. Бұл кезеңде білім алушы бейнелі мағынада ("мейірімді іс", " жеңінен төмен") Сондықтан мұғалім сабаққа дайындала отырып, түсіндіруді қажет ететін сөздерді белгілейді. Жаңа сөзді түсіндірудің бірнеше жолы бар:

1. Сыныптағы табиғи затты көрсету немесе экскурсия, серуендеу және т. б. кезінде оны бақылау.
2. Оның қасиеттерін, ерекшеліктерін, мақсатын және белгілерін түсіндіре отырып, макетті, тұлпыштарды, муляжды көрсету.
3. Заттың суретін немесе суретін қарастыру.
4. Сөздерді синонимдерді таңдау арқылы түсіндіру, антоним сөздер (жуан-жіңішке, ақ-қара).
5. Сөздердің мағынасын талдау, ұқсас сөздерді таңдау, сөз құрудағы жаттығулар арқылы түсіндіру.
6. Заттың немесе құбылыстың логикалық анықтамасы.
7. Пәннің немесе құбылыстың қысқаша ауызша сипаттамасы.
8. (Ар-ождан, достық, адалдық, мақтаныш) ұғымдарын бейнелейтін сөздер қорын кеңейту мақсатында өмірден алынған мысалдар мен фактілерді талдау) [6].

Бала жаңа заттармен, құбылыстармен, заттар мен әрекеттердің белгілерімен қалай танысса, оның сөздік қоры байытылады. Баланың қоршаған ортаны меңгеруі сөйлеу және сөйлеу іс-әрекеті барысында жүреді. Балаларды ауызша және жазбаша сөйлеуде өз ойын дұрыс, дәл, әдемі білдіруге үйрету үшін сөздік қорын байыту бойынша жүйелі жұмыс жүргізу қажет. Сөздік жұмыс мектепте оқыған барлық жылдар бойы жүргізіледі: оқу кезінде сөздікпен, сөйлеммен, мәтінмен жұмыс істеу абзал. Жаңа сөз баланың сөздігіне кіру үшін сөздің мәнімен танысу талдау, синтез, жалпылау операциялары негізінде жүргізілуі қажет.

#### ***Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:***

1. Аксенова, А. К. *Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студ. дефект.* — М. : Владос, 2007. — 316 с.
2. Белякова, Л. И., *Речь ребенка / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова.* — М. : Институт психологии РАН, 2008. — 352 с.
3. Бобровская, Г. В. *Активизация словаря младшего школьника / Г. В. Бобровская // Начальная школа.* — 2012. — №4. — С. 47-51.
4. Бородич, А. М. *Методика развития речи детей / А. М. Бородич.* — М. : Просвещение, 2004.
5. Визель, Т. Г. *Мозговая организация речевой функции и ее нарушения [Текст] / Т. Г. Визель // Логопед.* — 2011. — № 6. — С. 41.
6. Власова, Т. А. *О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер.* — М. : Просвещение, 2010. — 176 с.
7. Волков, Б. С. *Психология младшего школьника / Б. С. Волков.* — М. : Академический Проект, 2006 — 208 с.

УДК:376.37

МРНТИ: 14.29.29

*Т.Б.Кенжебаева<sup>1</sup>, Ж.Т.Измайлова<sup>2</sup>, Р.Б.Курманалинова<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>PhD доктор., Анатомия, физиология және дефектология кафедрасының меңгерушісі,*

*Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті,*

*e-mail: [tattygul1977@mail.ru](mailto:tattygul1977@mail.ru)*

*Павлодар қаласы, Қазақстан*

*<sup>2</sup> аға оқытушы, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті,*

*e-mail: [kamilyai@mail.ru](mailto:kamilyai@mail.ru)*

*<sup>3</sup>п.ғ.м., оқытушы, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті,*

*e-mail: [kurmanalinova92@mail.ru](mailto:kurmanalinova92@mail.ru)*

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ БҰЗЫЛЫСЫ КЕЗІНДЕГІ СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫНЫҢ БАҒЫТЫ**

### *Аңдатпа*

Мақалада интеллектуалды бұзылысы бар кезіндегі сөйлеу бұзылысының негізгі белгілері мен ерекшеліктері, сонымен қатар жіктелуі берілген. Жан-жақты теориялық талдау негізінде зияткерлік жетіспеушілік кезіндегі балалардың сөйлеу тілі бұзылысы мен даму ерекшеліктеріне жалпы сипаттама жасалған. Негізгі бөлімде сөйлеу бұзылысы ғана емес, сонымен қатар танымдық іс-әрекеттерінің дамымауы туралы пайымдалған. Бұл балалардың таным әрекеттері бұзылған, алайда оқу әрекеті дұрыс ұйымдастырылған. Ақпараттық шолуға сай, интеллектуалды бұзылысың алдымен, жоғарғы жүйке қызметі мен психикалық дамуы, олар: бас ми қабығы қызметінің зақымдануы негізінде пайда болып, нерв жүйесінің ауруларына құрсақ ішінде әр түрлі патогендік факторлар әсерінен аномалияға алып келеді.

**Түйін сөздер:** интеллектуалды бұзылыс, түзету, дамыту, артикуляциялық аппарат.

*Т.Б.Кенжебаева<sup>1</sup>, Ж.Т.Измайлова<sup>2</sup>, Р.Б.Курманалинова<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>доктор PhD.,заведующая кафедрой анатомии, физиологии и дефектологии, Павлодарский*

*государственный педагогический университет, e-mail: [tattygul1977@mail.ru](mailto:tattygul1977@mail.ru)*

*г.Павлодар, Казахстан*

*<sup>2</sup> старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и дефектологии,*

*Палодарский государственный педагогический университет,*

*e-mail: [kamilyai@mail.ru](mailto:kamilyai@mail.ru)*

*<sup>3</sup>преподаватель кафедры анатомии, физиологии и дефектологии,*

*Палодарский государственный педагогический университет,*

*e-mail: [kurmanalinova92@mail.ru](mailto:kurmanalinova92@mail.ru)*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО НАРУШЕНИЯ ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

### *Аннотация*

В статье представлены основные признаки и особенности нарушения речи при интеллектуальной недостаточности, а также классификация. На основе всестороннего теоретического анализа представлена общая характеристика особенностей развития и нарушения речи детей при интеллектуальной недостаточности. В основной части рассматривается не только нарушение речи, но и неразвитость познавательной деятельности.

У этих детей нарушены познавательные действия, но учебная деятельность правильно организована. Согласно информационному обзору, интеллектуальная недостаточность, прежде всего, возникает на основе высокой нервной деятельности и психического развития: поражений функции головного мозга, приводящих к аномалиям заболеваний нервной системы под воздействием различных патогенных факторов внутриутробной системы.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, коррекция, развитие, артикуляционный аппарат.

*T.B.Kenzhebaeva<sup>1</sup>, Z.T.Izmailova<sup>2</sup>, R.B.Kurmanalinova<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>PhD. head of the Department of anatomy, physiology and Defectology, [tattygul1977@mail.ru](mailto:tattygul1977@mail.ru)  
Pavlodar State Pedagogical University  
Pavlodar, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>senior lecturer, at the Department of Anatomy, Physiology and Defectology,  
e-mail: [kamilyai@mail.ru](mailto:kamilyai@mail.ru)*

*<sup>3</sup>master of pedagogical sciences, lecturer of anatomy, physiology and Defectology,  
[kurmanalinova@mail.ru](mailto:kurmanalinova@mail.ru)  
Pavlodar State Pedagogical University  
Pavlodar, Kazakhstan*

## **CHARACTERISTICS OF SPEECH DISORDERS WITH MENTAL DEFICIENCY AND THE DIRECTION OF CORRECTIONAL WORK**

### *Abstract*

The article presents the main features and features of speech disorders in intellectual disability, as well as classification. Based on a comprehensive theoretical analysis presents a General description of the features of the development and speech disorders of children with intellectual disability. In the main part is considered not only speech disorders, but also underdevelopment of cognitive activity.

These children have impaired cognitive activity, but educational activities are properly organized. According to the information review, intellectual insufficiency, first, occurs based on high nervous activity and mental development: lesions of brain function, leading to anomalies of diseases of the nervous system under the influence of various pathogenic factors of the intrauterine system.

**Keywords:** intellectual insufficiency, correction, development, articulation apparatus.

Интеллектуалды бұзылыс сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда кеңінен таралған (40-60% балаларда) және симптоматика және патогенез күрделілігімен сипатталады (М.Зееман). Осындай балалардың сөйлеу бұзылысы танымдық іс-әрекетінің дамымауымен негізделеді, сонымен қатар басқада факторлар: естудің төмендеуі, сөйлеу моторикасының бұзылысы, артикуляциялық аппараты құрылысының аномалиясы және т.б.

Сөйлеу тілі бұзылуының ерекшелігі және интеллектуалды бұзылысы бар балаларды түзетуде анықталатыны, ең алдымен, жоғарғы жүйке қызметі мен психикалық дамуы, олар: бас ми қабығы қызметінің әлсіздігі, ішкі жүйелердің баяу өңделуі, жүйе процестерінің енжарлығы, сақталу тежелуінің бейімділігі, сигналды бірінші және екінші жүйелерінің өзара іс-әрекет бұзылысы. Интеллектуалды бұзылысы бар балаларда сөйлеуді реттеуші функция төмендейді, ол ерте жаста баланың мінез-құлығы кезінде ролі ерекше. Аталмыш жоғары жүйке қызметінің ерекшеліктері, интеллектуалды бұзылысы бар балаларда сөйлеу дамымауының басты себебі болып табылады (В.Г.Петрова, В.И.Лубовский, С.Борель-Мезонни және т.б.). Интеллектуалды бұзылысы бар сөйлеу бұзылысының туындауына елеулі рөл атқаратын келесі биологиялық факторлар: ми құрылымының локальді зақымдануы, артикуляциялық аппараты құрылымының аномалиясы (тіс жақтарының жүйесі, тілдің, жұмсақ және қатты таңдай аномалиялары), естудің төмендеуі (интеллектуалды бұзылысы бар естуі бұзылған балаларда кездесетіні 13-56%). Интеллектуалды бұзылысы бар балалардың сөйлеу моторикасының дамуы баяу түрде жүзеге асады, дифференциалданбаған; сөйлеу барысында артикуляциялық қимылы және фонаторлы, тыныс алу бағыты қиындалған.

Интеллектуалды бұзылысы барысында сөйлеу қалыптасуының процесі тоқтамайды, бірақ баяулатады және оны бұрмалайды. Сөйлеу тілі шыққанға дейінгі кезеңде кенеттен тежелу байқалады. Былдырлау 1 жасқа дейін, яғни берілген авторлар бойынша (И.В.Карлин, М.Стразума), балаларда 50%-ы ғана байқалады. Л.В.Занкова, М.С.Певзнер зерттеулері бойынша, осы балаларда алғашқы сөз 2-3 жаста, ал сөйлем 3 жастан кейін (алғашқы сөз қалыпты жағдайдағы балаларда 10-нан 18 айда қалыптасады). Г.В.Кузнецова зерттеуінде интеллектуалды бұзылысы бар балаларда 4,8%-ы дыбыс қалыптасуы 3 жастан 4 жасқа, ал 7,7%-ы 4 жастан 5 жасқа дейін және 9,5%-ы 5 жастан 6 жасқа дейін. [1, 286]

Г.В.Сухарева олигофрения классификациясында ұсынылған сөйлеу тілі дамымауы және типтік емес олигофрения және сөйлеу тілі бұзылысының күрделенуі.Интеллектуалды бұзылысы бар бірінші топ балаларда сөйлеу тілі дамымауы жүйелі түрде: екінші топта, әсіресе мектепке дейінгі және кіші мектеп жастағы балаларда, сөйлеу тілі дамымауынан басқа түрлі сөйлеу бұзылыстары байқалады.

Р.И.Лалалев бойынша, интеллектуалды бұзылысы бар балаларда сөйлеу тілі бұзылысының барлық түрлері байқалуы мүмкін (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, тұтықпа және т.б). Интеллектуалды бұзылысы бар балаларда сөйлеу тілі бұзылысының ерекшелігі, аталған жүйенің семантикалық ауытқуы болып табылады.

Интеллектуалды бұзылысыбар сөйлеу тілі бұзылысы жүйелік сипаттамаға ие, яғни, сөйлеу тілінің дамымауы тұтас функционалды жүйе ретінде ескеріледі. Интеллектуалды бұзылысы кезінде барлық сөйлеу тілінің компоненттері бұзылады: фонетико-фонематикалық, лексико-семантикалық, сөйлеу тілінің логико-грамматикалық жақтары. Осындай бұзылыс импресивті де және экспресивті сөйлеу тілі: жазбаша және ауызша сөйлеу тілі сипаттамасына ие.

Интеллектуалды бұзылысыкезіндегі сөйлеу тілінің бұзылысы күрделі жүйеге ие, әсіресе анықталған кезде әр түрлі, механизмі,бұзылу деңгейімен, анализ барысында дифференциалды тәсілді талап етіп, ептілікпен сипатталады, үлкен еңбекпен жойылады, тіпті мектепте жоғарғы сыныпқа дейін.

Интеллектуалды бұзылысы барбалалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымы кешігіп, ерекше өзінің жетілмеуімен ерекшеленеді, аграмматизмдер, грамматикалық жалпылауды қажет ететін тапсырмаларды орындағандағы қиындықтарымен сипатталады. Сөзжасам және сөзөзгертудің морфологиялық формаларымен қатар сөйлемдердің синтаксистік құрылымдары жеткіліксіз қалыптасқан. *Байланыстырып сөйлеуі* өте баяу дамиды. Ұзақ уақытқа дейін сұрақ-жауап кезеңінде ғана болады. Өзбетімен баяндауға көшу қиын әрі көп жағдайларда жоғары сыныптарға дейін созылуы мүмкін. Балалар үнемі сұрақ, айту сияқты көмектерді қажет етеді, Ерекше қиындықт - сөйлеу тілінің контексті түрі. Интеллектуалды бұзылысы бар балаларға ең жеңіл – ситуативті сөйлеу тілі, яғни көрнекілікке, нақты жағдайға (ситуацияға) сүйеніп сөйлеуі.[2, 376]

Балалардың байланыстырып сөйлеуі фрагментарлы, ондағы логикалық кезектілік, жеке бөлшектер арасындағы байланыс бұзылған. Балалар сюжеттің негізгі мәнін білдіретін қажетті бөлшектерін жиі тастап кетеді, олар көбінесе мәтінде жоқ және кез келген ассоциациялар негізінде бөлшектерді, жағдайларды қосып сипаттайды.

Байланыстырылған мәтіні бір тұтас емес және қысқа, тар, баяндағанда анық емес. Байланыстырып сөйлеуіндегі баяндау жеңілдетілген, себепті-салды, уақытты, кеңістіктегі қатынастарды түсінбейді. Байланыстырып сөйлеу тілінің жетілмеу себептері сөйлеу белсенділігі, вербальді есте сақтау, тез шаршағыштық, мотивацияның төмен деңгейі сөз қорының аздығымен сипатталады.

Интеллектуалды бұзылысы бар балалардыңоқуы мен жазуының бұзылуы.Оқу процесін меңгеру зияты бұзылған балаларда баяу болып, өз ерекшеліктері мен қиындықтарына ие.[3,2186]

Сөйлеу тілі бұзылысының жүйесін Р.И.Лалаева интеллектуалды бұзылысы бар оқушыларды 5 топқа бөледі:

1 топ-сөйлеу тілінде жүйелік бұзылысы бар балалардың күрделі дәрежесі, дизартрияның жасырын асқынған түрі (25%).Берілген топтағы балаларда сөйлеу тілінің зақымдануының барлық деңгейлері бұзылған (мағыналық, тілдік, сенсомоторлы). Орталық нерв жүйесінің, моториканың органикалық зақымдануынан, балаларда терең дыбыстық айту бұзылыстары байқалады және полиморфты сипатта кездеседі. Фонематикалық талдау зақымданады (талдау түрлері күрделенеді: сөздегі дыбыстың реті мен саны). Тілдің морфологиялық жүйесі бұзылады: септік түрлерін білмейді, көпше, жекеше зат есімдер, сілтеу есімдіктері дұрыс емес, сөзжасам және сөз өзгертулері бұзылған. Процестің тұтастық және байланыстылық мәнін бұзады.

2 топ- сөйлеу тілінде жүйелік бұзылысы бар балалардың орташа дәрежесі (10%).Сөйлеу тілі компонентінің барлық дамымауы бірқалыптығы, сөйлеу қызметінің барлық операциялары байқалады. Дыбысты айту бұзылысы полиморфты сипатта болады. Берілген топтағы балаларда көбіне сөзге қарағанда, дыбыстық қабылдау бұзылған. Әсіресе оппозицияда дыбыстарды қабылдау кезінде үлкен қиыншылықтар туындайды: п-б, д-т, г-к, ш-с, ч-щ, р-л. Фонематикалық талдау зардап шегеді (буындағы дыбыс санын анықтау қиындайды).

Кенеттен сөйлеу тілі бұзылысының сөзжасам және сөзөзгеру байқалмайды дерлік. Алайда, сөзжасамның күрделі нысандары (етістік және т.б) сатысында қалыптасады. Балалар 3 сюжетті суреттерді дұрыс таратуға қабілетті (одан көп тарату күрделенеді). Олардың әңгімесінде байланыс бар, алайда мағынасы жағынан бұрмалау орын алады, бірақ оқиғаның реттілігі уақытша көрсетіледі.

3 топ- сөйлеу тілінде жүйелік бұзылысы бар балалардың жеңіл түрдегі фонетико-фонематикалық жүйенің ақаулығы (10%). Сөзжасамның 1-2 топ дыбыстық бұзулылары байқалады. Әсіресе буындық құрылымындағы шамалы бұзулылар. Дисграфия және дислексия біршама орын алады. Тілдік деңгейге қатысты сақталған (тек қарапайым ғана емес, сонымен қатар сөзжасамның күрделі түрлері қалыптасқан). Іші бағдаламалық операциялары, 1-2 топқа қарағанда бұзылған: қарапайым сюжеттік ойында кезектілікті сақтап дұрыс ойнауға қабілетті. Алайда, байланыстырып сөйлеуде жағдайдың мағыналығының бұрмалануы байқалады, себеп-салдардың және уақытша байланысының болмауы.

4 топ- сөйлеу тілінде жүйелік бұзылысы бар балалардың жеңіл түрдегі фонематикалық жүйенің ақаулығы (25%). Берілген топтағы балаларда сөзжасамдық бұзылыстары жоқ. Буындық жүйесі сақталады. Оппозициялық фонемді қабылдауда біртұтас қиындықтар байқалады. Мағыналық және тілдік деңгейдегі сөйлеу тілінің зақымдануы, жеңіл дәрежесінің қалыптасуы 3 топтағы балаларындай сипатталады. Көбіне, фонематикалық талдаудың бұзылысы көрсетілген.

5 топ-Сөйлеу тілі дамуының деңгейлері қатысты сақталады(30%). Бұл топқа әдеттегі нысандағы олигофрениясы бар, бірінші сынып оқушылары бағдарламасын орындай алатын, оқи алатын, жаза алатын балалар жатады. Сөйлеу тілінің сенсомоторлы деңгейі нормаға сәйкес: сөзжасамдық, сөзді және дыбыс қабылдау бұзылулары жоқ. Сонымен қатар тілдік деңгейлері сақталған. Мағыналық деңгейде ерекшеліктері бар, зияты жағдайына негізделген.[4, 1196]

Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Д.И.Орлова, В.Г.Петрова, М.А.Савченко, Е.Ф.Соботович, М.Е.Хватцев интеллектуалды бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілі бұзылысының таралуын айтарлықтай атап айтады. Бұл балаларда, қалыпты балаларға қарағанда жиі кездеседі,сөйлеу тілінің сөзжасамдық жақтарының бұзылыстары байқалады, осындай бұзылыстардың көбісі тұрақтылықпен ерекшеленеді. Қалыпты дамығыған балалардағыдай, артикуляциялық күрделі дыбыстар жиі бұзылады: ысқырық, ызың дыбыстар, л-л', р-р` дыбыстары. Басқа да ысқырық дыбыстардың бұзылыстары байқалады (Р.И.Лалаева, Д.И.Орлова және т.б). Бұл ысқырық дыбыстар акустика жағынан өте жақын деп түсіндіріледі. Сөйлеу есту талдауы және синтездеу дамымаудың берілген категориядағы балаларда ауызша сөйлеу тілі қабылдауы және ысқырық дыбыстардың айтылу бұзылыстар санын анықтайды.

Интеллектуалды бұзылысжағдайында жазбаша сөйлеу тілі қалыптасуының бұзылуы да байқалады. Берілген қиындықтарды балалар жазу және оқуды үйрену барысында бастан кешеді. Бұл аналитикалық-семантикалық іс-әрекеті барысында жалпы бұзылыстармен байланысты, осыған орай балалар дыбыстық анализ және синтездеуде үлкен қиындықпен меңгереді.

Интеллектуалды бұзылысыбар балаларда сонымен қатар, сөйлеу тілінде дыбыстардың бұрмалануы ғана емес, көп мөлшерде дыбыстардың орын ауысуы байқалады. Бірнеше түрлерін анықтауға болады: ч, щ, л, ц дыбыстарын айту барысындағы орын ауысуы: (р-р`) дыбыстарының орын ауысуындағы бұрмаланулар: ал көп жағдайда жиі кездесетін (с,с',з,з',ш,ж,л') дыбыстарының алмасулары.

Халықаралық аурулардың (МКБ-10) жіктемесіне сәйкес интеллектуалды бұзылыстың 4 деңгейін бөліп көрсетіледі: жеңіл, орташа, ауыр және терең.

*Жеңіл деңгейдегі интеллектуалды бұзылысы* барысында сөйлеу тілін түзетудетәрбиелеу мен түзете оқытудың қарқынды басталуына тәуелді. Жеңіл деңгейдегі интеллектуалды бұзылысы бар балалар сөйлеу тілі дағдыларын күнделікті мақсатта және әңгіме қолдану барысында сөйлеу тілі дағдыларын меңгереді. Алайда олар үшін фонетикалық бұрмалану, лексика жағынан шектеу, сөзді жеткіліксіз түсіну, қолданылатын сөздердің нақты білмеуі сипаттамасы тән. Сөз қарым-қатынас құралы ретінде толық көлемде қолданылмайды. Белсенді лексиканың қолданылуы өте шектелген, мөртабандармен тиелген. Грамматикалық сөйлеу тіл қатарында сын есімдерді, септіктер мен шылауларды қолдануы сирек. Сөз тіркесі кедей, біркүрделі. Өз ойын жеткізуде біршама қиындықтар байқалады, естіген немесе оқиғанды жеткізу қиын. Оқу және жазуды меңгеруде қиындықтар байқалады. Өз дамуындағы артта қалған осындай балалардың сөйлеу тілі қарым-қатынас жасау құралы да, белгілері де, ойлаудың толыққанды қаруы да бола алмайды.

*Орташа дәрежедегі интеллектуалды бұзылысы* барысында сөйлеу тілін түсіну және қолдану баяу қалыпта, 3-5 жасқа кеш дамиды, ал нақты сөйлеу тіл қалыптасуы шектеулі. Бұл

жағдайда бала сұхбаттасының сөйлеуін шектеулі түсінеді, интонацияны қанағаттарлықтай , ымдауды және мимикалық қозғалыстарды қабылдайды. Қарым-қатынас барысында үлкендер мен құрдастарынан керекті заттарды сұрай алуды біледі. Сирек жағдайда баланың сөйлеу тілі мәнсіз мөртабандық ағынмен сипатталады. 20% орташа деңгейлі интеллектуалды бұзылыс бар балаларда сөйлеу тілі мүлдем пайда болмайды, бұл бас миының қыртысының сөйлеу аймағының зақымдануымен байланысты.

*Ауыр дәрежедегі интеллектуалды бұзылысы* барысында сөйлеу тілі терең дамымаған, оның пайда болуы айтарлықтай кешігеді. Пассивті сөздік біртіндеп өзгеріп отырады, алайда түсінуі шектеулі қалады. Балалардың өзіндік сөйлеу тілі жеке сөздерден және қысқа сөйлемдерден, грамматикалық ережеге бағынбайды. Фонематикалық естудің бұзылысы әсерінен дыбыстарды дұрыс немесе дұрыс емес айырмашылықтарын білмейді. Сөздің жүйесі бұзылған. Осындай балалардың көбісі сөйлеу тілінің орнына ымдауды қолданады. Сөйлеу тілі айтылу жағы нашарлайды, перифериялық артикуляциялық аппаратының аномалиялары байқалады. Белсенділігі төмен, мәліметтер алмасуда аса қажеттілігі төмен, қоршаған ортаға қызығушылығының әлсіздігі белсенді сөздік қорының кеңейуіне кедергі жасайды. Ойын сабақтары және өз-өзіне қызмет ету дағдылары, белгілі бір дәрежеде коммуникативті сөйлеу функцияларын меңгеруге көмектеседі. Қарым-қатынас қажеттілігі оқуына қарай үлкен еңбекпен өседі.

*Терең дәрежедегі интеллектуалды бұзылысы* барысында тек рудиментарлы ауызша емес пішіндері қол жетімді. Түсінушілік және сөздің пайдалануы, негізгі командаларды орындау сәтті жағдайда және қарапайым өтініштерді білдірумен шектеледі. Сөз жеке сараланбаған дыбыстармен жиі ауыстырады. Осындай ауыр дәрежедегі балалар жыламайды, күлмейді, қоршаған ортаны танымайды.

Қорыта келгенде, интеллектуалдық бұзылысы бар баланың сөйлеу іс-әрекетінің қалыптасуында айқын байқалған, сондықтан мектеп оқыту кезеңінде балалар сөйлеу дамуының жеткіліксіздігі сипатқа ие. Осыған байланысты логопедиялық түзету жұмыстары ең алдымен, аталған ауытқуларды өткеруге бағытталуы тиіс.[5]

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

*1. Ибатова Г.Б, Оразаева Г.С.*

*"Қазақстан Республикасында балаларға білім беру мекемелерінің әр түрлерінде логопедиялық жұмыстың ұйымдастырылуы және мазмұны". "Дефектология мамандығының студенттеріне арналған оқу құралы.*

*/Ибатова Г.Б., Оразаева Г.С.-Алматы: Абай атындағы Қаз ҰПУ, 2014.62б.*

*2. Логопедия негіздері (дәрістер және СӨЖ тапсырмалары).*

*Оқу құралы. К.К.Омирбекова, Г.Н.Тулбаева, Г.М.Коржова, Г.С.Оразаева Алматы: Абай атынд.Қаз.Ұлт. Пед.университет, 2009. -62б.*

*3. Логопедия: Оқулық. / Қ.Қ.Өмірбекова, Г.С.Оразаева, Г.Н.Төлебиева, Г.Б.Ибатова- Алматы: ЖШС РПБК "Дәуір", 2011. -648 бет.*

*4. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С.Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред Л.С.Волковой.-2-е изд.1995 -384с*

*5. Өмірбекова Қ.Қ.Дыбыс айту кемшіліктері және түзету жолдары: Оқу құралы. - Алматы: Plint-S6 20057-76.б*

**УДК : 376.3.018.42**

**МРНТИ:14.29.29**

**Макина Л.К.<sup>1</sup>, Рахым Ж.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент

<sup>2</sup>6M010500 Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

[rakhym\\_zhuldyz@mail.ru](mailto:rakhym_zhuldyz@mail.ru)

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан



## МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИНТОНАЦИЯЛЫҚ МӘНЕРЛІГІН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ ЖӘНЕ НӘТИЖЕЛЕРІ

*Аңдатпа*

Мақалада мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігі тәжірибе негізінде анықталып, сипатталған. Дизартриясы бар балалармен логопедиялық үрдісте интонациялық мәнерлікпен жұмыс баланың сөйлеу тілдің дауыс күшін көтеру не бәсеңдету, қажетті сөзге, не сөз тіркестеріне екпін түсіру, негізгі ойды білдіретін сөзді ерекше айту, кідірістер жасау түзетушілік-дамытушылық жұмыстың нәтижелілігін сипаттайды.

Осыған сәйкес 4-6 жас аралығындағы дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігінің даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп, жасақталды. Тексеру әдістемелері интонациялық мәнерлігінің барлық компоненттерін, яғни әуен қозғалыстарын, сөйлемдегі логикалық екпіндерді, ритмикалық құрылымдарды, темп және тембрді, сөйлеу тіліндегі логикалық үзілістерді қабылдауы мен орындауын анықтауға бағытталған. Мұнда интонациялық мәнерлігінің жеке компоненттеріне талдау жасалып, ортақ көрсеткіштер есептелініп шығарылды. Бұл ақпарат мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларға қолданылатын түзетушілік-дамытушылық технологияларды іріктеу үшін қажет. Іріктеу жұмысы болашақта түзетушілік технологиялардың қолдану тиімділігін арттыру үшін де, мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларда интонациялық мәнерлігінің дамымауын түзету үшін де маңызды.

**Түйін сөздер:** Мимикалық және артикуляциялық бұлшықеттерінің жағдайын зерттеу әдістемесі, сөздік екпінді тексеру әдістемесі, тембрді қабылдауы мен шығаруын зерттеу әдістемесі, әуезділік қимылдарын қабылдауын зерттеу әдістемесі.

**Макина Л.К.<sup>1</sup>, Рахым Ж.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент*

<sup>2</sup>*Магистр 2-го курса по специальности 6М010500 - Дефектология*  
[rakhym\\_zhuldyz@mail.ru](mailto:rakhym_zhuldyz@mail.ru)

## МЕТОДИКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННО- ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

*Аннотация*

В статье приведены результаты собственных исследований интонационно-выразительной стороны речи у дошкольников с дизартрией. Работа над интонационной выразительностью в логопедическом процессе с участием детей с дизартрией имеет особое значение. В статье подчеркивается необходимость коррекционно-развивающей работы над повышением или понижением тембра голоса в процессе речи ребенка, выработки интонации, способности выделять нужные слова или фразы ключевые слова, расставлять акценты.

Проведен отбор необходимых методик для диагностики уровня развития интонационно-выразительной стороны речи детей 4-6 лет с дизартрией. Диагностические методики направлены на обследование всех компонентов интонационно-выразительной стороны речи, включая музыкальные движения, логическое ударение в предложении, ритмические паттерны, логические паузы в речи и исполнении, темп и тембр. Здесь анализируются отдельные компоненты интонационной выразительности и вычисляются общие значения. Данные результаты могут быть использованы для отбора коррекционных технологий, направленных на развитие интонационно-выразительной стороны речи у дошкольников с дизартрией. Тщательный отбор коррекционных технологий с выявлением их эффективности способствует более быстрой и качественной коррекций интонационно-выразительной стороны речи у дошкольников с дизартрией.

**Ключевые слова:** Методы изучения состояния мимических и артикуляционных мышц, методы исследования тембра, методы изучения движений

**Makina L.K.<sup>1</sup>, Rakhym Zh.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*k.ps.s.docent*

<sup>1</sup>*scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor*

## RESEARCH METHODS AND RESULTS OF THE INTONATIONAL EXPRESSIVE ASPECT OF THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPHAGIA

### *Abstract*

The article presents the results of our own studies of the intonational expressive side of speech in preschool children with dysarthria. The work of intonational expressiveness in the speech therapy process by children with dysarthria emphasizes the effectiveness of corrective-developing work by raising or decreasing the voice of the child's speech language, accenting the necessary words or phrases, highlighting key words.

The selection of the necessary methods for diagnosing the level of development of the intonational expressive side of speech of children 4-6 years old with dysarthria has been carried out. Diagnostic techniques are aimed at examining all components of the intonational expressive side of speech, including musical movements, logical stress in the sentence, rhythmic patterns, logical discontinuities in speech and performance, tempo and timbre. Here the individual components of intonation expressiveness are analyzed and common values are calculated. These results can be used to select correctional technologies aimed at developing the intonational expressive side of speech in preschool children with dysarthria. Careful selection of correctional technologies with the identification of their effectiveness contributes to faster and better correction of the intonational expressive side of speech in preschool children with dysarthria.

**Keywords:** Methods for studying the state of mimic and articulation muscles, methods for studying timbre reception, methods for studying the movements of melodies.

Ғылыми-әдістемелік құжаттарда әр бала жас кезеңіндегі балалардың сөйлеу тіліне қойылатын талаптар айқын көрсетілген. Біздің зерттеуіміз үшін мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілі өзекті болып келеді. Бұл балалар сөйлеу тілінің алдында тыныс алып, оны фраза аяқталғанша ұстап, еркін сөйлеп, сөйлеу тілінің темпін дұрыс таңдап, барлық дыбыстарды дұрыс айтып, күші бойынша дауысты өзгертіп, екпінді дұрыс қойып, сөйлеу тілінде интонациялық мәнерлікті қолдана алуы керек (М.А.Васильева, В.В. Гербова, Т.С.Комарова, О.С. Ушакова).

Педагогикалық әдебиеттерде балалардың сөйлеу тілінде интонациялық мәнерліктің қалыптасуы туралы түрлі ойлар мен пікірлер бар. Авторлардың біреуі мектеп жасына дейінгі балалар қуану, ренжу, таң қалуды өз бетінше жеткізіп, өзінің пайымдауы үшін дауыстың түрлі қарқындылығын қолданып, оны тыңдаушыға бейімдей алады, балалар баяу темпті қолданып, түрлі интонацияларды тура шығарып, үзілістерді дұрыс ұстап, көркем шығармаларды мәнерлеп оқи алады десе; ал өзгелері 4-6 жастағы балалардың сөйлеу тілінен тез, нақты есмес сөйлеу тілін, дауысты, сөйлеу тілі кезіндегі тыныс алуды дұрыс меңгермеуін байқауға болады. Ол сөйлеу тілінің монотондылығына, мәнерлі еместігіне әкеледі деген (С.В. Иванова, А.С.Фальдберг).

Арнайы әдебиеттерде сөйлеу тілінің қалыптаспауының себептерін көрсететін айғақтар көрсетілген. Бала тарапынан сөйлеу тілінің қалыптасуы мен оны қолдануында ересектермен қарым-қатынасқа түсу коммуникациясы маңызды рөл атқарады. Сөйлеу тілін есту нормасының белгілі шектен төмендеуі нәтижесінде балалардың вербальды дамуын тежейтін сөйлеу тілінің сенсорлы депривациясы туындайды. Кей ғалымдар балалардың вербальды дамуына кері әсер ететіні балаларға бағытталған сөйлеу тілінің ашық эмоцияларға боялмауы, дыбыстық безендірудің бір образды болуы болады деген.

Балалар ересектердің мимикасын, ым-ишарасын, интонациясын ерте көшіре бастайтындықтан, олар интонациялық және мимикалық ым-ишара кейпіндегі сөйлеу тілін де көшіреді (Н.М. Аксарина, М.И.Лисина, Г.М. Лямина, А.И.Максаков). А.Н.Гвоздев балалардағы сөйлеу тілінің қалыптасуына ықпал ететін «сөйлеу тілдік пайдалы орта» түсінігін енгізген. Ол бұндай ортада балада сөйлеу тілін түсіну қажеттілігі қалыптасып, онсыз сөйлеу тілінің вербальды дамуы жүрмейтінін айтқан. [1]

Жоғарыда көрсетілген зерттеулерді негізге ала отырып, алға қойылған міндеттерге сай мектеп жасына дейінгі балаларға зерттеу жұмысы жүргізілді.

Зерттеу барысында артикуляциялық, тыныс алу, дауыс бұзылыстары көріністерінің айқындылық деңгейі мен сипатымен анықталатын дизартрия кезіндегі дыбыс айтудың бұзылысы мен сөйлеу тілінің просодикалық жақтары есепке алынды.

Тәжірибе зерттеу әдісі Г.А.Каше, О.В.Правдина, Г.В.Чиркина, Л.В.Филичева, Е.С.Алмазова, Т.Г. Визель, Л.А.Квинта, Г.А.Волкова сияқты ғалымдардың зерттеу жұмыстарында көрсетілген зерттеудің әдісін қамтыды.

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігін зерттеу сызбанұсқасы интонацияны қабылдау мен орындау үшін маңызды тыныс алу, мимикалық және артикуляциялық моторика, логикалық екпін мен үзілістер сияқты негізгі компоненттерді құрады.

Тыныс алуды зерттеу үшін келесі параметрлер алынды: тыныс алу типі (кеуде арқылы...), қалыпты жағдайдағы тыныс алу ұзақтығы, мақсатқа бағытталған ауа қарқыны.

Тыныс алу типін анықтау үшін «Кезекші солдаттар» ойыны қолданылды. Балалар бірнеше секунд ішінде тік тұрып, сөйлемей қажет болды. Осы кезде экспериментатор баланың тыныс алу жағдайларын бақылап отырды.

Тыныс шығару мен тыныш қалыпта тыныс шығаруын зерттеу үшін «тығылмаш» ойыны жүргізілді. Экспериментатор баланы перде артына басқа бала тауып алмас үшін тығылуды ұсынады. Осы кезде экспериментатор баланың тыныш жағдайдағы тыныс алуы мен тыныс шығаруын секундомермен анықтайды.

Мақсатқа бағытталған ауа ағымының ұзақтығын (үрлеу ұзақтығы) анықтау үшін балаларға «салют» деген ойын ұсынылды. Балаларға түрлі түсті қағаздан жасалынған айналдырма қағаздарды үрлеу ұсынылды. Тапсырманы орындау барысы да секундомермен өлшеніп отырды.

Мимикалық және артикуляциялық бұлшықеттерінің жағдайын зерттеу.

Зерттеу жұмысы барысында Л.А. Квинттың, Н.И. Озерецкийдің мимикалық шкаласы және Е.В.Оганесянның, Н.А. Рычкованың шкалалары қолданылды. [2]

Тыныш жағдайдағы мимикалық бұлшықеттерінің жағдайы бағаланды. Балаларда мұрын-ерін қатпарларының айқындылығы мен олардың симметриялылығы, ерін сызықтары сипатының олардың қиысуы кезіндегі тығыздылығы байқалды. Оларды зерттеу үшін келесі жаттығулар қолданылды.

«Қабакты түю» жаттығуы

Бағалауы:

3балл – қабақтары оңай, белсенді түйіледі, олардың арасында кішкентай қатпар пайда болады, бетте қосымша артық қимылдар жоқ; 2 балл – қабақ түйіледі, көздері қосымша қозғалады; 1 балл – қабақ түйілмейді, немесе түю барысында бетте өзге де артық қимылдар туындайды.

«Қабакты жоғары көтеру» жаттығуы

3балл – қабақтар белсенді түрде жоғары көтеріледі, көздері толық ашылып, ал маңдайда терінің қатпарлары пайда болады; 2 балл – қабақтары жоғары көтеріледі, маңдайда тері қатпарлары пайда болғанымен, бетте қосымша ілеспелі қимылдар пайда болады; 1 балл – ілеспелі қимылдардың басым болғанына қарамастан қасты жоғару көтеру мүмкін болмайды.

«Маңдайды әжімдеу»

3балл – зерттелінуші қасын жоғары көтеріп, оларды маңдайдың орта сызықтарына әкеліп, маңдайда ірілмелі әжімдер пайда болады; 2 балл – зерттелінуші қастарын көтеріп, оларды маңдайдың орта тұсына әкеліп, бірақ бетте ілеспелі қозғалыстар пайда болады; 1 балл – зерттелінуші әжімдерді жинағанымен ол оны қабағын түю немесе жоғары көтеруі арқылы жүзеге асырады.

«Оң, сол бетінді үрле» ойыны

2балл – беттері белсенді үрленіп, жиналып, қарсы бет үрлеген кезде қозғалыссыз болады; 2 балл – беттері белсенді үрленіп, ол үшін зерттелінуші қарсы екінші бетін қысымға келтіріп, тіпті кейде бет қозғалысы арқылы көмектеседі; 1 балл – бір бетті жеке үрлеу мүмкін болмайды.

«Екі бетті бір уақытта үрлеу» ойыны

2балл – екі бет еш қиындықсыз бір уақытта үрленеді; 2 балл – екі бет жеткіліксіз белсенділіктер үрленеді; 1 балл – зерттелінуші екі бетін үрлей аламайды.

«Оң және сол жақ көзді кезек-кезек қысу» ойыны

3балл – бір көзді қысқанда, бетте артық қимылдар болмайды, екінші көз ашық болады; 2 балл – көздерді қысу беттегі қосымша ілеспелі қимылдармен үйлеседі; бала көзді қысу үшін қабақты көтеруі арқылы көмек береді.

1 балл – жеке көздерді қысу мүмкін болмайды.

Балалардың артикуляциялық моторикасын зерттеу барысында әр қимылдың сапалылығы, оның толық немесе толық еместігі бағаланды. Қимылға қосылу уақыты тіркеліп, қимылдың шаршауы, оның темпі мен барысының өзгеруі және ілеспелі қимылдардың пайда болуы мен көлемі де есепке алынды. Артикуляциялық моториканы зерттеуге арналған жаттығулар:

1.Ерін қимылдарының көлемі мен сапасын тексеру.

«Түтікше»

Бағалау: 3 балл – ерін белсенді түрде алдыға қарай шығады.

«Жымию»

Тілдің қозғалысының сапасы мен көлемін зерттеу.

«Күрекше» жаттығуы

Тілді алдыға созып, 3-ке дейін санағанша ұстап тұру.

3балл – жалпақ тілін алдыға қарай еркін шығарып, осы қалыпта еш қысымсыз ұстап тұра алады; 2 балл – тіл алаңдағыш, қозғала береді, астыңғы ерінде жатады; 1 балл - тіл алаңдағыш, қозғала береді, астыңғы ерінде жатады, тілді астыңғы ерінсіз ұстап тұру мүмкін емес.

«Жылан» жаттығуы

Тілді алдыға жіңішке қылып шығарып, 3 –ке санағанша ұстап тұру.

3балл – тілді алдыға қарай еркін шығара алады, тілі өткір, бір сызықта, ұстап тұру үшін көп күш жұмсамайды; 2 балл –тілі алаңдағыш, қысыммен ұсталынып тұрады; 1балл –тілі алаңдағыш, қозғала береді, бір сызықтан ауытқып отырады, тілді ұстап тұру барысында шаршағыштық байқалады.

«Сағат» жаттығуы.

Тілдің ұшын ауыз иегінің оң бұрышынан солға қарай кезек-кезек соғу.

3балл – тілдің ұшы кезек-кезек нақты және тез ауыса алады; 2 балл – тілдің ұшы кезек-кезек ауыса алады, бірақ тілдің қимылы баяу, икемсіз; 1 балл –қимылдың формасын іздеуі байқалады, тілдің қимылы икемсіз, баяу

«Тілдің ұшын мұрынға тигіз» жаттығуы

3балл – тіл ауыздан еркін шығады, тілдің ұшы жоғары қарай майысып, мұрын ұшына тигізіледі; 2 балл –тілдің қозғалысымен бірге бет бұлшықетінің ілеспе қозғалыстары байқалады, зерттелінуші тілдің қимылына астыңғы ерін арқылы көмектеседі; 1балл –тілдің ұшын шығара отырып, ұшын мұрын ұшына тигізе алмайды, тіл пассивті түрде астыңғы ерінде жатады, бет бұлшықетінде бірқатар ілеспе қозғалыстар байқалады.

«Тілдің ұшы арықыл иекке жету» жаттығуы

3 балл – тіл сыртқа шығарылып, ұшы төмен майысып, иекке қарай еш қындықсыз және ілеспе қозғалысыз жеткізіледі; 2 балл –тілдің қозғалысының диапазоны жеткіліксіз, бетте ілеспе қозғалыстар байқалады; 1 балл –тілдің айқын қысымына және ілеспе қозғалыстарға қарамастан тапсырманы орындай алмайды. [3]

Сөйлеу тілдің интонациялық мәнерлігін зерттеу үшін Е.С.Алмазова, М.Ф. Фомичева, Л.В.Лопатина, Л.А.Колпак сияқты ғалымдар өздерінің жұмыстарында сипаттап көрсеткен диагностикалық әдістемелер қолданылды. Онда:

- әуезділік

- түрлі интонациялық әуезділіктері (хабарлы, лепті, сұраулы); темп, ритм, тембр; сөйлемдегі сөздік және логикалық ықпалд; сөйлеу тіліндегі логикалық үзінділерді қолданылды.

Әуезділік қимылдарын қабылдауын зерттеу.

«Бауырсақ жолмен жүріп келеді» жаттығуы

Экспериментатор әңгімелесу барысында балаларды бір жоғарылықта төмен, жоғары қарай музыкалық қимылдарды орындауды көрсетеді. Кейін балаларға бауырсақтың бейнесі бар карточкалар таратылып, оның жол бағытының үстімен, астымен және тегіс жолмен көрсетіледі. Бала әуенді тыңдай отырып, әуеннің қимылын білдіретін белгілі карточканы көтереді.

Түрлі интонациядағы әуендерді қабылдауын зерттеу.

Экспериментатор балалармен әңгімелесу барысында қазақ тілінің интонациясын нақтылады. Содан кейін балаларға интонациялық пайымдаудың үш түрі бар карточкалар берілді (тыныш келбет-хабарлы; таң қалу-сұраулы интонация; қуанышты келбет –лепті интонация). Балаларға түрлі интонация құрылымындағы сөйлемдерді тыңдатуға берілгеннен кейін сәйкес пиктограмманы қолдана отырып, сұраулы, хабарлы, лепті сөйлемдерді ажырату ұсынылды. Пайымдаудың мақсаты бойына сөйлемдерді талдауда келесі түрлі интонациялық құрылымдар қолданылды:

1 тапсырма.

- Серия сөйлемдері арасынан хабарлы сөйлемді анықтау.

Балалар далада ойнап жүр. Айша балабақшаға келді. Бүгін топта кім жоқ? Қыста орманда қандай жақсы! Кім сурет салғысы келеді? Құстар қалай тамаша ән шырқауда! Мысықтың төрт аяғы бар.

- Сұраулы интонацияны анықтау

Аманға не болды? Баяғыда мысық пен әтеш өмір сүріпті. Сенің суретін қандай тамаша! Сен қыдыруға барғын келеді ма? Мысық иттен қорқады. Қандай қызық ертегі!

- Лепті интонацияны анықтау

Мен сурет салғанды ұнатамын. Бүгін кім кезекші? Алақай, мен гол салдым! Сен кеше қайда бардың? Бр бүгін қаншама саңырауқұлақ тердік! Бүгі қар жауып тұр. Мен мультфильм көргенді жақсы көремін!

1 тапсырма. Түрлі интонациямен айтылған екі бірдей фразалардың дыбысталуын салыстыру.

Балаларға сөздік құрамы бойынша бірдей, бірақ интонациялық бейімделуі бойынша түрлі болып келетін бірдей сөйлемді тыңдау ұсынылды. Тыңдағаннан кейін балалар белгілі пиктограммасы бар карточканы көрету қажет болды.

Бірінші серия тапсырмаларынан балалар хабарлы және лепті интонацияны анықтауы керек болды

\*Бүгін ауа райы өте жақсы. Бүгін ауа райы өте жақсы!

Екінші серия тапсырмаларынан балалар лепті және хабарлы интонацияны анықтауы керек болды.

Анам бәліш пісіріп жатыр. Анам бәліш пісіріп жатыр!

Үшінші серия тапсырмалары арықшылы сұраулы және лепті интонацияны анықтауы керек болды.

Бізге мультфильм көрсетеді ме? Бұны салған Айша! Маған балмұздақ сатып берді.

Түрлі интонация әуезділіктерін шығаруды зерттеу

Балаларға сюжеттік суреттер беріліп, экспериментатор балалардан белгілі интонациясы бар фразаларды сұрады. Балаларға сол фразаларды дәл сол интонацияда қайталау керек болды.

\*Төбеден мұздар тамшылап тұр. Көктем келді ме? Терезе алдындағы бейне қандай тамаша! Тышқан мысықтан қашып кетті. Қандай жылдам тышқан!

Келесі тапсырмалар көрнекі материалсыз берілді.

\*Балалар далада ойнап жүр. Орманда қыста қандай тамаша! Құстар әдемі ән шырқауда. Айдын балабақшаға келді.

Айдын балабақшаға келді.

№2 тапсырмалар . түрлі интонациялық құрылымдағы сөйлеу тілдік фразаларды өз бетінше айту (көрнекі материалмен).

Балаларға үш сюжеттік суреттер ұсынылып, оларды әрқайсысында кейіпкерлері болды. Әр суреттегі кейіпкердің атынан белгілі интонацияда сөйлемді құрап айту керек болды. Экспериментатор қосымша , тірек сұрақтарын қоя отырып, көмектесті.

№1 сюжеттік сурет. (Суретте кілем үстінде ойнап отырған ұл бала мен қыз бала бейнеленген).

\*сен қалай ойлайсың ұл бала қыз баладан нені сұрап тұр. Қыз бала не деп жауап беруі мүмкін? Балалар өздерінде көп ойыншықтардың бар екендігін қалай қуанып айта алады?

№2 сюжеттік сурет (суретте серуенге шығу үшін киініп жатқан ұл бала мен қыз бала бейнеленген)

\*Қыз бала не деп сұрауы мүмкін? бала не деп жауап беруі мүмкін? Балалар серуенге шығатындығын қуанып қалай айта алады?

№3 тапсырма. Экспериментатордың сұрағына хабарлы интонациямен жауап беру (көрнекі материалсыз)

\*қазір қандай жыл мезгілі? сенің ең сүйікті ойыншығың қандай?

Екінші серия тапсырмалары бойынша балалар лепті интонациямен жауап беруі керек болды.

\*саған жаңа ойыншық сатып бергеніне қуанышты екендігінді қалай айта аласың? сен аққала жасағаныңды қуанып айтып көрші. Сен ұшақпен ұшатындығыңды қуанып айтшы.

Үшінші серия тапсырмалары бойынша экспериментатор фразаларды айтып, ал бала оны түсінбегендей қайта сұрап, сұраулы интонацияны қолдануы керек болды.

\*Сағымға жаңа көлік сатып берді. Айман өлең айтқанды ұнатады. Топта ойыншықтар өте көп. [4]

#### Сөздік екпінді тексеру

Бірінші тапсырманың мақсаты – баланың түрлі буындық сөздерде екпін қоя алу қабілетін анықтау болды. Тілдік материалдар О.А.Токареваның классификациясына сай іріктелінді.

№1. Ұсынылған карточкалар бойынша сөздерді атап шығу

\*////////////////////////////////////

Сөйлемдегі логикалық екпінді қабылдауы мен шығара алуын зерттеу

Логикалық екпінді қабылдау қарапайым жай сөйлемдер материалы негізінде болды. Әр сөйлем экспериментатор тарапынан бірнеше нұсқада ондағы акценттелген сөзге қарай айтылды. Балаға логикалық екпіннің мағынасы түсіндірілді. Балаларға терминнің өзі айтылмағанымен, оларға «өзге адамдардың сөзі түсінікті болуы үшін нақты және анық сөйлеу қажет. Балалар мұқият тындап отырып қай сөз бөлініп айтылғанын атап отырды. Балаларға қайтадан үлгілер өзге сөйлемдерде де берілді.

Мысалы: Ұл бала піскен алманы жеп отыр.

№1 тапсырма. Экспериментатор айтқан сөзді естіп, атап, құрамы бойынша бірдей сөйлемде бөліп көрсету.

Тапсырманың мақсаты – балалар сөйлемдегі логикалық екпінді естіп түсіне алатындығын анықтау. Тілдік материал сюжеттік сурет негізінде ұсынылды.

\*қыз бала иттің аяғын орап берді.

№2 тапсырма. Экспериментатор түрлі сөйлем құрамында айтқан сөзді естіп, атап беру. Тілдік материал бірнеше сөйлемді құрап, олар сюжеттік суретпен сипатталды.

\*Қыз бала гүлді суарып жүр. Торда тотықұс отыр. Балалар бөлмеде ойнап жатыр.

№3 тапсырма. Экспериментатор өсуші сөйлемде бөліп көрсеткен сөзді естіп, атауы.

Балалар сурет салып жатыр. Балалар қарындашпен сурет салып жатыр. Балалар қарындашпен жапырақтың суретін салып жатыр. Балалар қарындашпен күзгі жапырақтың суретін салып жатыр. [5]

Логикалық екпіндерді айту барысында балаларға келесі тапсырмалар берілді.

№1 тапсырма. Экспериментатордың соңынан фразаны, оның интонациялық орталығын бөліп көрсете отырып айту. Экспериментатор тарапынан үлгі көрсетілді.

\*Аюлар өздерінің қыстағында ұйықтап жатыр. Тиын қолында жаңғағын ұстап тұр. Этеш ерте тұрады. Мысық қатты тырнады.

№2 тапсырма. Сол сөйлемнің логикалық екпінін өзгерту тапсырмасы.

\*«Қыз бала қуыршақтың шашын тарап отыр».

Тапсырма алдында экспериментатор балаға үш сюжеттік суретті және соған сай сөйлемдерді ұсынды. Бірінші сюжеттік сурет бойынша сөздік материал:

• мысықты кім тамақтандырып отыр? Балалар не істеп жатыр? Балала неге тамақ беріп жатыр?

Екінші сюжеттік сурет бойынша сөздік материал

\*Газетті кім оқып отыр? Әкесі не істеп жатыр? Әкесі не оқып отыр?

Бірғақты (темпті) қабылдауы мен шығаруын зерттеу

Арнайы әдебиеттерде темпті өлшеуге арналған түрлі ықпалдар бар. жұмыста біз Г.А.Волкова ұсынған секунд ішіндегі дыбыстардың санының темпін өлшеу бірлігін негізге алдық.

Аудио есту мен тапсырманы орындау барысында сөйлеу тілінің темпі бағаланы. Онда темптің үш түрі есепке алынды.

\*қалыпты (сөйлеушінің шынайы) –сек 10-12 дыбыс

\* тез, жылдам (қалыптыдан көп) –сек 10-12 дыбыс

Баяу (қалыптыдан баяу) сек 10-12 дыбыс

Темпті қабылдауын зерттеу үшін балаларға келесі тапсырмалар ұсынылды.

№1 тапсырма. Темптің жылдам және баяу түрін анықтау

«Қуыршақ ұйықтап жатыр және секіріп жүр»

Балаларға білгілі үлгіде ойын ойнау ұсынылды: баяу темпте-қуыршақ ұйықтайды, жылдам темпте –секіреді. Музыканың дыбысталу темпі бірнеше рет өзгеріп отырды.

№2 тапсырма. Таныс тақпақты оқу (экспериментатор секундомермен уақытты есептеп, секунд ішінде айтылған дыбыс сандарын есептеді).

№3 тапсырма. Экспериментатордың соңынан кубиктерде ұсынылағн тептерді қайталау.

№4 тапсырма. Түрлі темптегі қоңыраудың дыбысталуын салу.

Ол үшін балаларға түрлі көлемдегі: кішкентай, орташа, үлкен көлемдегі қоңыраулар беріліп, олардың үш түрдегі дыбысталуын түрлі темпте сипаттау берілді. Ол үшін бала «дон-дон» (үлкен) буынын, дан-дан (орташа қоңырау кәшкене жылдамырақ), динь-динь (кішкентай қоңырау жылдам) дыбысталды.

Бірғақты қабылдауын зерттеу үшін келесі тапсырмалар ұсынылды.

№1 тапсырма. Заттық карточканы ырғақтық (ритмикалық) суреті бойынша тану.

Экспериментатор ритмикалық тұрғыдан сөзді шапалақтап, ал оның бейнесі заттық карточкамен берілді. Сөздер бір құрамды, екі құрамды, үш құрамды болды. Екпіндер бірінші, екінші, үшінші буындарға түсіп отырды. Балалар қандай сөздер жасырынғанын табуы керек болды.

Тілдік материал: үстел, шана, төсек, қолғап, телефон

№2 тапсырма. Музыкамен адымдау

№3 тапсырма. Берілген темпте бірдей алақанды соғу

№4 тапсырма. Музыкамен бірге жартылай отырып-тұру

Ритмді (ырғақты) шығаруын, орындауын зерттеу үшін келесі тапсырмалар берілді:

№1 тапсырма. Ритмикалық топтарға үлгі бойынша шапалақтау.

1./// 2.--/ 3.--// 4.//-- 5.//--/ 6.//--/

«/» белгісі –ұзақ екпіндерді, «-- « қысқа екпіндерді білдіреді.

№2 тапсырма. Таныс өлеңші шырқап айту.

Тапсырманың мақсаты таныс баспалдақтың жалпы ритмін жеткізе алады ма екендігін анықтау.

№3 тапсырма. Тақпақтық фразаны ритмикалық сурет бойынша шапалақтау.

Балаларға тақпақтық фразалар алдын ала жаттатқызылды. Кейін экспериментатор тақпақтық мәтіннің көмегімен ритмикалық суретті үлгі бойынша шапалақтауды көрсетті.

\*Мектебін мынау класын, -- -/

Осындаон жыл тұрасын. -- -/

Тарыдай боп кіресін, -- -/

Таудай болып шағасын. -- -/

Тембірді қабылдауы мен шығаруын зерттеу

Дауыстың тембрін зерттей отырып, бала тарапынан өз дауысын меңгеру мүмкіндігін анықтауы, дауыстың қаншалықты икемділігі, баланың белгілі жағдайға байланысты дауыс бояуын өзгерте алуы, ертегілердің түрлі кейіпкерлерінің дауысын реплика дауысымен жеткізе алуы анықталды.

Дауысын бағалау үшін келесі критерийлер негізгі алынды: қатаң, ұяңдығы, үнділігі, мұрындық болуы.

Баланың түрлі тембрлі бояуын қабылдауын зерттеу үшін келесі тапсырмалар берілді.

№1 тапсырма. Түрлі музыкалық аспаптардың дыбысын естіп анықтауы

Балаларға алдын ала қоңырау, барабан т.с.с аспаптар алдын ала көрсетілді. Балаларға оларды тыңдап, қалай дыбысталаатынын есте сақтау ұсынылды. Кейін экспериментатор перденің арғы ағында тұрып, белгілі аспапты дыбыстады. Бала оның атауын тауып отырды.

№2 тапсырма. Өзінің тобындағы баланы дауысы бойынша табу.

Балаларға «Сені кім шақырды» ойынын ойнау ұсыылды. Баланың көзі матамен байлатылып, кейін ол өзін шақырған баланы дауысынан табуы ұсынылды.

Баланың өз дауысын басқару қабылетін анықтау үшін балаларға «Бауырсақ», «Үйшік» сияқты ертегілер ұсынылды. Бірақ балалар бір ғана кейіпкерді емес, 3-4 кейіпкердің дауысын сомдау ұсынылды.

Сөйлеу тіліндегі логикалық үзілісті қабылдауы мен шығаруын зерттеу.

Зерттеу жұмысын жүргізбес бұрын балаларға үзілістер сөйлеу тілінде не үшін қажет екендігі түсіндірілді. Балаларға логикалық екпіндерді қолданудың үлгілері көрсетілді.

№1 тапсырма. Сөйлемдегі үзілістің санын есептеу.

1. Құстар алыс жақтан келген соң, (^) ұя сала бастайды.

2. Астана (^)- еліміздің бас қаласы.

3. Қария ата бақшаға қияр (^), қызанақ (^), орамжапырақ (^) сияқты көкөністерді екті.

(^) –белгісі –сөйлеу тіліндегі үзілісті білдіреді.

№2 тапсырма

Тақпақты оқып, ондағы үзілістер санын есептеп шығу.

Тілдік материал:

.....

.....

№3 тапсырма. Таныс тақпақ мәтінінен үзілістерді өз бетінше қолдана алуы

№4 тапсырма. Прозалық мәтінде үзілістерді өз бетінше қолдана алуы

1.Ерте-ерте ертеде

Ешкі жүні бөртеде

2. Есік алдында орындықта кішкентайқыз отырды.

3. Суық қыс түсіп, жер беті ақ шапанға оранды. [6]

Жоғарыда берілген әдістемелер негізінде мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілдің интонациялық мәнерлігін меңгеру ерекшеліктерін зерттеу нәтижелеріне тоқталар болсақ, тапсырмаларды орындау нәтижелерінің сандық мәліметтері сөйлеу тілі қалыпты және сөйлеу тілі зақымдалған балалар арасындағы бірқатар өзгешеліктерді көрсетті. Мектеп жасына дейінгі балалар тарапынан тапсырмаларды орындауы бойынша салыстырмалы сандық мәліметтер балдық жүйе бойынша кесте 1 көрсетілген.

Сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлігін тексеру әдістемесі бойынша тапсырмаларды орындаудың балдық жүйесі

| Тапсырмалардың түрі  | Тапсырмаларды орындаудың орташа балының сандық көрсеткіші |     |      |
|--|---|-----|------|
|  | Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар                       | ФФЖ | ЖСТД |
| Әуен қозғалыстарын қабылдауы мен жасауы                            | 2,2   | 1,4 | 1,2  |
| Сөйлемдегі логикалық екпіндерді қабылдауы мен жасауы (орындауы)    | 1,9   | 1,4 | 1,3  |
| Ритмикалық құрылымдарды қабылдауы мен (жасауы) орындауы            | 2,3   | 1,5 | 1,3  |
| Темпті қабылдауы мен орындауы                                      | 2,6   | 1,7 | 1,5  |
| Тембрді қабылдауы мен орындауы                                     | 2,6   | 2,1 | 1,9  |
| Сөйлеу тіліндегі логикалық үзілістерді қабылдауы мен орындауы      | 1,5   | 0,8 | 0,2  |
| Интонациялық фразалардың әуендік суреттерін қабылдауы мен орындауы | 2,4   | 1,2 | 1,1  |

Кесте 1 көріп отырғанымыздай, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар анықтаушы эксперименттің барлық тапсырмалары бойынша жоғары балл алды. Бірақ, сөйлеу тіліндегі логикалық үзілістерді қабылдауы мен орындауы бойынша балалар төмен нәтижені көрсетті. Олар тек 1,5 балл жинай алды. Бұл аталмыш бағыттағы жұмыстың жеткіліксіз жүргізілуімен байланысты болуы мүмкін.

Сөйлеу тілі зақымдалған балалар тапсырмаларды орындау барысында басым жағдайларда төмен балл алып отырды. Бұл олардың интонациялық мәнерлікті жеткіліксіз меңгеруімен байланысты болып отыр. Сондықтан, фразалардың әуендік суреттік қабылдауы мен орындауына арналған тапсырмаларды орындауында үлкен қиындықтарды көрсетті.



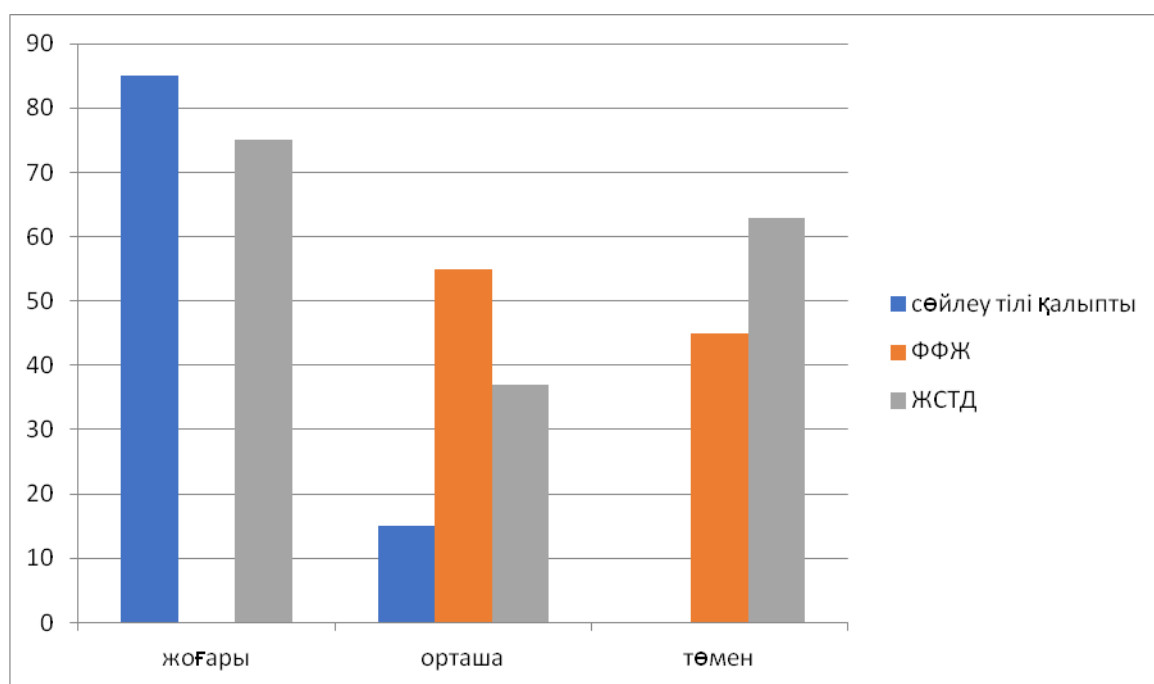
Осы бөлім бойынша кестеден көріп отырғанымыздай, ФФЖ балалар тек 1,2 балды , ал ЖСТД балалар 1 балды жинады.

Сөйлеу тіліндегі логикалық үзілістерді қабылдауы мен орындауына арналған тапсырмалар бойынша нәтижелері алдыңғы тапсырма нәтижелерінен де төмен болды. Бұл тапсырмалар бойынша ЖСТД балалар ең төмен нәтижені көрсетті. Нәтижелері: ФФЖ балаларда -0,8 балды құраса, ал ЖСТД балаларда -0,2 балды құрады.

Сонымен, интонациялық құралдарын меңгеру ерекшеліктерін зерттеу бойынша тапсырмаларды орындау нәтижелерін талдағаннан кейін балалар нәтижелері бойынша : жоғары, орташа, төмен деп 3 топқа бөлінді.

Жоғары деңгей үшін 3-ке тең болып, тапсырманы орындау бойынша орташа мағынасы 2,5-3 балды құрады. Орташа деңгей үшін 2-ге тең болып, ал тапсырманы орындаудың орташа мағынасы 1,5-2 балды құрады. Төмен деңгей үшін көрсеткіші 1-ге тең болып, тапсырманы орындаудың орташа мағынасы 1-ден -1,4 балға дейін болды.

Балаларды интонациялық құралдарының даму деңгейі бойынша бөлуі 2 суретте көрсетілген



Сурет 2. Балалардың сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлігінің даму деңгейінің қатынасы

Сурет 2 көріп отырғанымыздай, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлігі бойынша орташа, және жоғары нәтижелері байқалды. Ол пайыздық қатынаста 85% және 15% пайызды құрады. Балаларда интонациялық мәнерліктегі аз қиындықтар да байқалды. Сөйлеу тілі зақымдалған дизартриясы бар балаларда орташа және төмен нәтижелер ғана байқалды. Бұл дизартрия кезіндегі сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлігін бұзылуымен сипатталады.

ФФЖ бар балаларда орташа деңгей 55% , ал төмен нәтиже 45% құрап, аталмыш балалар анықтаушы эксперимент тапсырмаларын орындауда айтарлықтай қиындықтарды көрсетті. Оларда сөйлеу тілінің интонациялық тұрғыда дұрыс безендіруінің жеткіліксіздігі байқалды. Балаларда интонациялық мәнерліктің жетіспеушіліктері оның жеткіліксіз дәрежедегі құрылымдық компоненттерімен және балалардың сөйлеу тілдік дағдыларының зақымдалуына негізделді. ЖСТД бар балалар төмен көрсеткіштерімен ғана емес, сонымен қатар сөйлеу тілдік және тілдік емес психикалық функцияларының жеткіліксіздігімен, балалардағы зейін, есте сақтау сияқты психикалық функцияларының дамымауымен, және жұмысқа деген қабілеттің төмендігімен байқалды. Балалардың нәтижелері : төмен деңгей -63%; орташа деңгей -37% балаларда кездесті. Аталмыш балаларда интонацияны құрайтын барлық бөліктерінің жетіспеушілігі , сонымен қатар экспрессивті сөйлеу тіліндегі интонациялық ойлауындағы жетіспеушілікпен қатар импрессивті сөйлеу тіліндегі жетіспеушіліктері де байқалды.

Сонымен қорыта келе, интонациялық мәнерліктің барлық компоненттері музыкада болатындығын есепке ала отырып, балалардағы интонациялық бұзылыс пен сөйлеу тілі

зақымдалған балалардың музыкалық дағдыларының даму деңгейі арасындағы байланысты алға тарта отырып, Спиргеннің корреляциялық рангісі арқылы балалардағы интонациялық мәнерлік қабілеттерін меңгеру деңгейі мен музыкалық дағдыларының даму деңгейі арасындағы қатынасты анықтадық. Жүргізілген зерттеу жұмыстары келесі ерекшеліктерді анықтады:

\*дауыс модуляциясының даму дәрежесі мен сөйлемдегі белгілі сөзді логикалық тұрғыда бөліп көрсетуі арасындағы өзара байланыс;

\*ритмикалық қабілеттердің дамуы мен сөздегі екпінді буынды тауып, бөліп көрсетуі арасындағы байланыс;

\*сөйлеу тіліндегі логикалық үзілістерді қабылдауы мен орындауы мен музыкалық –ойын тапсырмаларындағы үзілістерді қолдануы арасындағы байланыстар.

Эксперимент нәтижелерін талдау барысы барлық көрсетілген параметрлер бойынша маңызды өзара байланыс ( $p < 0,01$ ) екендігін көрсетті.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. — М.: АСТ. Астрель. Транзиткнига, 2006. — 383 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования/ О.Е. Грибова. -М.: Айрис - пресс, 2005. - 96 с.
3. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ О.С.Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Владос, 2004. - 287 с.
4. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста/Т.Б. Филичева. - М.: РИЦ Альфа, 2001. - 349 с.
5. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике /Г.В. Дедюхина. - М.: Айрис Пресс, 2006. - С. 12 - 15.
6. Денисова И.А. Түзету ритмика құралдарымен дизартриясы бар бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айтуын түзету\Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы, № 4 (51), 2017 ж.

**УДК 376-056.3**

**МРНТИ:14.29.21**

*Тасыбеков А.Е.<sup>1</sup>, Макина Л.Х.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> 3 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және Психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы

<sup>2</sup> Ғылыми жетекші: п.с.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және Психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы

## **ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АГРЕССИЯСЫНЫҢ ТУЫНДАУ СЕБЕПТЕРІ**

### **Андапта**

Мақалада зияты зақымдалған балалардың агрессивті жағдайының тууы себептері қарастырылған. Мақалада зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігін зерттеуде теориялық негізде психологиялық-педагогикалық еңбектер сүйене отырып, сарапталған. Сонымен бірге мақала зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігі мәселесі турасында ғылыми еңбектер бағыттары қаралып және бұл категориядағы балалардың бойындағы агрессивтіліктің себебіне анықтама берілді. Мақалада зияты зақымдалған балалардың әртүрлі бұзылыстарындағы психопатологиялық синдромдары, олардың агрессивтілік көрініс жағдайының себептері сипатталады.

**Түйінсөздер:** зияты зақымдалған балалар, агрессия, зияты зақымдалған балалар агрессивтілігінің себептері, әлеуметтену қиындықтары, отбасылық жағдай, кешенді зерттеу.

*А.Е. Тасыбеков<sup>1</sup>, Л.Х. Макина<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> студент 3 курса, КазНПУ имени Абая, Институт Педагогики и Психологии, кафедра  
Специального образования

<sup>2</sup> Научный руководитель: к.пс.н., доцент, КазНПУ имени Абая, Институт Педагогики и  
Психологии, кафедра Специального образования

## ПРИЧИНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НАРУШЕНИЕМ

### Аннотация

В данной статье рассматривается проблема агрессивности, причины её возникновения у детей с интеллектуальным нарушением. Подробно дан теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу. Вместе с тем, авторы данной статьи провели анализ причин проявления агрессивности у детей с подростков с интеллектуальным нарушением. В статье, также, рассмотрены психопатологические синдромы при разных формах нарушений поведения у данной категории детей, их влияние на проявление агрессивности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** дети с интеллектуальным нарушением, агрессия, причины агрессивности детей интеллектуальной недостаточностью, проблемы социализации, семейная среда, комплексное исследование.

## CAUSES OF AGGRESSION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*Tasybekov A.E.<sup>1</sup>, Makina L.Kh<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> student of the Institute of pedagogy and psychology, Abai KazNPU

<sup>2</sup> Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences

### Abstract

This article deals the problem of aggressiveness, its causes concerning children with intellectual disability. The theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on this issue is given in detail. At the same time, the authors of this article analyzed the reasons for the manifestation of aggressiveness among children with adolescents with an intellectual intellect. The article also discusses psychopathological syndromes in various forms of behavioral disorders in this category of children and their influence on the manifestation of aggressiveness among children with intellectual disabilities.

**Keywords:** children with intellectual disability, aggression, causes of children's aggressiveness with intellectual disabilities, socialization problems, family environment, comprehensive research.

Қазіргі заманда зияты зақымдалған балаларда болатын агрессияға бейімдікті түзетуде педагогтар мен психологтарға ауқымды мәселелерді шешуде. Клиникалық анықталған зияты зақымдалған балалар мінез-құлық бұзылыстары едәуір кең таралған түрлерінің бірінен саналады. Бір қарағанда бұл мәселенің салдары өте күрделі, балалардың құрдастарымен және ересектермен тұлғааралық қатынастарының бұзылуы, әлеуметтік бейімделу, оқу және еңбек іс-әрекеті сынды барлық аумақтарда да өзіндік әсер етпей қоймайды.

В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг сынды ғалымдардың пікірінше агрессивтілік, бұл – «агрессияға даярлық түрінде көрініс беретін» тұлғаның қасиеті [1]. Психологиялық және педагогикалық зерттеу мен тәжірибеден алынған мәліметтердің негізінде балалардың агрессивті мінез-құлқы тек мазасыздықпен шектелетін жәй құбылыс емес, мектепке дейінгі және мектеп жасындағы кезеңде өзіндік маңызы бар күрделі әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық мәселе екендігін сенімді дәлелдей алады. Агрессивті балалар ашушаң, төбелескіш, ренжігіш, күйгелек, бір сөзге келмейтін, өзінің айтқанынан қайтпайтын, қырсық, айналасындағыларға өшпенді келеді. Олардың құрдастарымен, жақындарымен және педагогтармен қатынастары үнемі әлдебір қысымға толып, екі ұшты сипатта болады. Балалардың

агрессивтілігі олардың денсаулығына нұқсан келтіріп, олардың түзетілуі қиын мінез-құлық күйіне түсіреді. Сонымен бірге агрессивтілік, тұлғаның тұрақты күйіне айналып, оның тұлғалық дамуына, балалар арасында әлеуметтенуіне және кейінгі жас ерекшелік кезеңдердегі дамуына жағымсыз ықпал етеді.

Ал тұлғасының әлеуметтенуі онсыз да кемістігінің ерекшелігімен бірақатар қиындықтарға тап болатын зияты зақымдалған балалардың дамуы туралы сөз еткенде агрессивті мінез-құлықты түзету мәселелесі одан да маңызды сипатқа ие болады[2].

Ғылыми әдебиеттерді талдай келе онтогенездің ерте даму кезеңдерінде балалардың мінез-құлқындағы агрессия ортаның жағымсыз ықпалдарына реакция ретінде түсіндіріліп, олардың эмоциялы ерікті аумағының қалыптасуындағы ауытқулармен (Е.Ф.Баенская, Г.М.Бреслав, Е.Ю.Борисова, В.Г.Василевский, Г.В.Бурменская, Л.Н.Винокуров, Н.В.Вострокнутов, А.И.Захаров, В.И.Гарбузов, О.А.Карабанова, В.В.Лебединский, В.В.Ковалев, О.С.Никольская, М.М.Либлингжәне т.б.), «бала - ата-ана», «бала - педагог», «бала-құрдасы» сынды қатынастар жүйесінде интеракционистік сипаттағы бұзылыстармен (В.А.Аверин, А.Бандура, Г.М.Бреслав, А.А.Бодалев, А.И.Захаров, Р.Бэрроп, Е.Г.Гуцу, А.В.Запорожец, З.А.Зимелева, Р.Г.Илешева, С.В.Клементьева, М.Кравцова, В.К.Котырло, С.Л.Колосова, Г.М.Комисаренко, М.И.Лисина, Н.Н.Куриленко, В.Т.Маралов, А.А.Рояк, Т.С.Пантолик, В.А.Ситаров, И.А.Фурманов, Н.Ф.Талызина, К.Хоментаскас және т.б.) қосарлана көрініс береді.

Зияты зақымдалған балалардың ересектермен әрі құрдастарының ұжымымен де қарым-қатынастарында қиыншылықтар кездеседі. Сөздік және сөздік емес қарым-қатынас құралдарының болмауы, ойын барысында жағдаятты түсіне алмау аталмыш категориядағы балалардың көп жағдайда құрдастарымен шеттетіліп қалуы әкеледі. Баланың өзін-өзі дәлелдеу тілектері ондай жағдаятта патологиялық сипатқа ұласады – балалар агрессивті болып кетеді. Сондай-ақ олардың өзге адамдардың эмоциялы күйлерін түсіну қабілеттері де төмен болады. Олар өзінікінен гөрі өзгелердің қылықтарына сын көзбен қарайды, алайда өздерінің мазасыздықтарын, қорқыныштарын, реніштерін дөрекі, агрессивті сипатта түрде көрсетеді.

Л.В. Токарская [3] зияты зақымдалған балалардың агрессиясының туындау себептері мен деңгейі әртүрлі факторлардың және әлеуметтік даму шарттарының кешенімен анықталады деп көрсетеді: гормоналды өзгерістер; дәрігерлік препараттарды қабылдау; ауытқудың салдарынан туындаған астеникалық құбылыстар; психопатологиялық синдромдардың кездесуі; педагогтардың эмоциялы жай-күйі мен хал-ахуалы; баланың отбасынан ажырауы, бір мекемеден екіншісіне ауыстырылуы; қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкіндіктерінің болмауы; ортаның жайсыз жағдайлары, соның ішінде отбасылық жағдайының нашар болуы; балалардың ересектердің тарпынан қабылдаған дүниелерді тікелей қайталауы; еліктеу мен иланғыштық; жазғыру мен сынау және т.с.с.

В.В. Лебединский зияты зақымдалған балалардың кейбіреулерінде агрессияның бақытсыз жағдайлардың куәсі болғанда, әлдекімді қырсық шалғанда, агрессияның белсенді түрлері жетіспеген жағдайда өзге бала ауырсынғанда оны табалау түрінде агрессияның жасырын (алмастырылған) көріністері байқалуы мүмкін деп айтады[1].

Зияты зақымдалған балалардың оқу іс-әрекетін меңгеруі физиологиялық және психологиялық жетілмеуінің факторларымен күрделенеді. Н.Л.Белопольская, Т.А.Власова, З.И.Калмыкова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Менчинская, И.Ф.Маркова, М.С.Певзнер, У.В.Ульенкова және басқа да ғалымдардың пайымдауынша зияты зақымдалған балалардың кемістіктерінің клиникалық-психологиялық құрылымы олардың оғу іс-әрекетін меңгерудегі күрделі қиындықтарға әкелуі мүмкін. Н.Л.Белопольская, Л.Пожар, О.В. Кербиков, И.Кулка, И.А.Шаповал көрсеткендей аталмыш категориядағы балалардың дамуындағы кемістігі «тұлға – әлеуметтік орта» динамикалық жүйесіндегі тепе-теңдіктің бұзылуына әкеліп, ондай балалардың әлеуметтенуіне кедергі келтіреді. Оларда жолы болмағыш бала сынды тұрақты синдромның пайда болуы нәтижесінде агрессия сынды реактивті күйдің қалыптасуына әкеледі [4].

Зияты зақымдалған балаларды зерттеуде отандық ғалымдар да атсалысуда. Бұл саланы қазіргі заманғы талаптармен зерттеу барысы жаңа қалыптасып келе жатқанына қарамастан, Е.М.Мустафина, Т.М.Шалгинбаев, А.У.Ескендинова, А.Т.Акажанова сияқты психологтар зерттеу жұмыстарымен өз үлестерін қосты.

Л.М.Шипицина [5] бойынша, зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігі олардың оқыту мен тәрбие процессін күрделендіріп, әлеуметтенуіне зор кедергі келтіреді. Осы категориядағы балалардың аталмыш феноменін зерттеу қиындығы зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігінің себептерін, этиологиясын және механизмдерін зерттеу тұрғыларының бір

мазмұнға үйлеспеуінде болуы мүмкін. Негізгі себептерінің ішінен тек клиникалық (органикалық зақымның ауырлығымен, гормоналды өзгерістермен шартталған) себептерді ғана емес, сонымен бірге психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік себептердің (айналасындағы адамдардың мінез-ұұлқын қайталау, қорқыныш, жақын адамдарынан ажырап қалу және т.б.) мәнін де ашып алған жөн болар.

Г.Е. Сухарева, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицына көрсеткендей зияты зақымдалған балалардың психикалық ауытқуларының симптоматикасының ажырамас бөлігі ретінде олардың танымдық аумақтағы ауытқулардың дәрежесіне әрдайым сәйкес келе бермейтін эмоциялы аумақтағы әртекті бұзылыстары айшықталады. Зерттеушілер зияты зақымдалған балалардың эмоциялық бұзылыстарын тұлғалық девормацияларының аясында қарастырып, олардың бірқатар көріністерін атап өтеді: бастамашылдықтың, тәуелсіздіктің болмауы, психика құрылымының сәйкессіздігі; еліктеуге бейімдік; иланғыштық пен негативизмнің үйлесімдігі; агрессивтілік (М.И. Кузьмицкая және А.А. Ватажина, И.М. Бгажнокова және Ф.В. Мусукаева, Л.М. Шипицына, Г.Е. Сухарева, А.Р. Маллер С.С. Ляпидевский және Б.И. Шостак).

Осылайша, зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлықтық ауытқу әрі тұлғалық девиация ретінде қарастырылып, мінез-құлықтағы ауытқулардың, соның ішінде агрессивтіліктің негізін құрауы мүмкін.

Л. В. Токарская зияты зақымдалған балалардың агрессивті реакцияларын зерттей келе олардың бірнеше түрлерін атап көрсетеді: экстрапунитивті, өзін-өзі қорғау; экстрапунитивті, қарсыласа отырып, шешу; интропунитивті, қарсыласа отырып, шешу; интропунитивті, өзін-өзі қорғау; импунитивті кедергі келтіруші – доминантты; экстрапунитивті, кедергі келтіруші – доминантты; импунитивті, өзін-өзі қорғау; субъектілі емес (импунитивті). Осындай типтегі реакциялардың ішінен экстрапунитивті түрлері жиі кездесетін болған.

Зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігінің себептері мен механизмдерінің екі тобы анықталады. Біріншісі, клиникалық себептері: ақыл-ой кемістігінің дәрежесі, ауа-райының өзгерістеріне деген реакциялары, дер кезінде емдемеу, ортаның өзгеруі және жаңа тұлғалардың пайда болуы (әдетте шизофренияға шалдыққан, аутистік спектрдегі балаларда жиі кездеседі), ұйқыдан ояну (гидроцефалия, балалардың церебралды сал ауруы), шаршаудың салдарынан, тері жанасуларына реакция.

Зияты зақымдалған балалардың агрессивтілігінің әлеуметтік-психологиялық себептері мен механизмдері: жасөспірімдік кезең, жынысы, әлеуметтік ортасы, тәрбие жағдайларының тұрақсыздығы, сөйлей алмаудың салдарынан өз ойын жеткізе алмаудың негізінде туындаған фрустрациялық күй, эмоциялы жанашырлыққа бейімділік (айналасындағы адамдардың жағымсыз үлгісі), жаңа жағдай, жаңа адамдар. Зерттеу нәтижелері педагогтардың көңіл-күйі, жағдайлары, сондай-ақ олардың бойындағы агрессивтілікті деңгейі де балалардың агрессивтілігіне өзіндік ықпал етеді. Педагог мінез-құлқының жағымсыз жақтары, педагогикалық мәдениеттің, әдептің, білімнің жетіспеушілігі; бала ерекшеліктерінің есепке алынбауы да балалардың агрессивтілігінің себебіне айналуы мүмкін. А. Ассингер тестінің нәтижелері бойынша педагогтардың ешқайсысы агрессивтіліктің жоғары дәрежесін көрсетпеді, алайда оның орташа көрсеткішінде педагогтардың балаларға қатысты деструктивті, жойқын қатынаста болғаны, ойланбай істген қылықтарға, дау-дамайларға, өзгелерді сыйламау және үнемі даулы жағдайларға бопсалау сияқты әрекеттері байқалған. Педагогтардың көпшілігінің қиратуға бейімділігі конструктивтіден гөрі, деструктивті сипатта болған. Осылайша, педагогтардың бойындағы агрессивтіліктің зияты бұзылған балалардың агрессивтілігіне ықпалын екі түрлі аспектіде талдауға болады, олар:

- 1) педагогтық әдептің жетіспеушілігінен балаларды фрустриациялаушы жағдаятқа түсіру;
- 2) балалардың еліктеудің әлеуметтік қолайлы үлгісі ретінде мінез-құлықтың агрессивті модельдерін көрсетуі.

Л. В. Токарскаяның [4] зерттеулерінде зияты зақымдалған балалардың агрессивтіліктің қалыптасуына отбасылық жағдайдың да маңызы зор деп көрсеткен. Мысалы, жақын адамдарынан сепарация және арнайы мекемелерде тәрбиелену жағдайы. Л. В. Токарская бойынша зияты зақымдалған балаларға үйдегі эмоциялы және педагогикалық жылулықтың жетіспеушілігі, шеттету, қабылдамау сезімі, отбасы мүшелерінің бір-бірінен алшақтығы, отбасындағы дау-дамайлар байқалады. Міне осы аталған факторлардың барлығы зияты зақымдалған балалардың бойында агрессивтіліктің көрініс беруіне ықпал етеді.

Зерттеушілердің пікірінше зияты зақымдалған балалардың міне-құлықтарында түрлі бұзылыстардың пайда болуының жоғары дәрежесі жасөспірімдік кезеңде байқалатындығы

анықталған. Н. М. Платонова [6] зияты зақымдалған жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлықтарын зерттеудің нәтижесінде келесі қорытынды жасады:

- зияты зақымдалған агрессивті жасөспірімдердің көпшілігінде физикалық агрессия басым екендігі анықталған (ұру, шымшу, заттарды бүлдіру және т.б.);
- вербалды агрессия, аутоагрессия (өз-өзін жарақаттау);
- әрекеттер ету барысындағы ашушандық, қызбалық (күтпеген жерден заттарды лақтырып, сыныптан жүгіріп шығып кету және т.б.);
- сөйлеу барысындағы қызбалық (байқаусызда дерекі сөйлеу);
- физикалық әрекеттерді орындау барысындағы негативизм (барлығын қырсығып керісінше жасау, жұмыс жасауға кедергі келтіру және т.б.);
- сабақ оқудан бас тарту, үйренуге зауқы жоқтық.
- даукестік.

Л.М. Шипицына [5] бойынша агрессивтілік зияты зақымдалған балалардың оқуы мен тәрбиесін, соның салдарынан әлеуметтік бейімделуін қиындататын күрделі мәселелердің бірінен саналады. Аталмыш категориядағы балалардағы осындай феноменнің зерттелуі агрессивтіліктің себебін зерттеудің әртекстілігімен күрделенуде.

Л.М. Шипицына зияты зақымдалған балалардың мінез-құлықтарындағы әртекті формадағы бұзылыстарды зерттеудің психопатологиялық синдромдарын анықтайды. Оның пікірінше көп жағдайда мінез-құлықтың бұзылыстары, демек агрессивті мінез-құлық жетекші психопатологиялық синдромға байланысты болады. Мысалы, К.С.Лебединская серіктестерімен, олигофренияға шалдыққан балалардың мінез-құлықтарындағы бұзылыстардың үш типін көрсетеді: психикалық тұрақсыздықтың басымдығы; аффективті тұрақсыздықтың басымдығы; әуестіктер еркіндігінің басымдығы.

Зияты зақымдалған балаларды зерттеудің нәтижесінде, оларды айыру белгілері бойынша төмендегідей психопатологиялық синдромдары болуы мүмкін:

- астеникалық синдром;
- неврозтөктес синдром;
- психикалық тұрақсыздық синдромы;
- аффективті қозғыштық;
- дисфориялық синдром;
- әуестіктердің бұзылуы;
- аутистік синдром;
- гиперкинетикалық синдром.

Осы синдромдардың әрқайсысына егжей-тегжейлі тоқталып өтсек.

*Астеникалық синдром.* Бұндай синдромға шалдыққан балаларға интеллектуалды жұмыс түрін атқарғанда психикалық процестердің қажуы, оқға қабілетінің төмендігі, есептеу, жазу жағдайындағы қиыншылықтар орын алып, олар шаршағанда бойынан ашушандық, аффективті тұрақсыздық байқалады.

*Неврозтөктес синдром.* Бұл синдром резидуалды-органикалық күйдегі сырқаттарда, көп жағдайда мектепке дейінгі жас шамасындағы балаларда және бастуыш сыныптағы балаларда кездеседі. Ондай балалар ерке, ашушаң, оқу тапсырмаларын орындағанда тез шаршайды, зияты қалыпты жағдайдан төмендеу болады, олар өздеріне ерекше назардың бөлінуін талап етіп, даулы жағдайларға жиі ұшырайды.

*Психикалық тұрақсыздық синдромы.* Бұл синдром психикалық инфантилизмнің түрлі көріністерінде байқалады. Бұндай синдромға шалдыққан балалар эмоционалды-ерікті аумағында дамуы тежеліп, психомоторикасы жетілмейді, мінез-құлықтарында қатігездік байқалады.

*Аффективті қозғыштық.* Бұндай синдромның өзегі баланың ашушандығы, агрессивтілігі, аффекті жағдайында ештеңеге көнбеуі тән.

*Дисфориялық синдром.* Бұл синдром олигофренияның дисфориялық түрінде жиі кездеседі. Ондай балалардың мінез-құлқы жиі құбылып, соның салдарынан агрессияға ұласатын аффективті көріністері орын алады.

*Әуестіктердің бұзылуы.* Бұл синдром инстинктивті іс-әрекеттің еркіндігімен анықталады. Ондай синдромға шалдыққан балалар қаңғып кетуге, қашуға бейім келеді, оларға жоғары сексулдылық, аффективті қозғыштық тән болады.

*Аутистік синдром.* Бұл синдром олигофренияның атоникалық түрінде кездеседі. Ондай балалардың зейін қасиеттерінің күрделі бұзылыстарымен қатар қарым-қатынасқа қажеттіліктері болмайды, мінез-құлықтары мақсатсыз, түзетуге жарамайды.

*Гиперкинетикалық синдром.* Бұл синдром артық қозғалыстар жасау, зейін процесінің бұзылуы, мінез-құлықтарының бұзылыстарының салдарынан олар үнемі психологиялық даулы жағдайларға тап болып отырады.

Аталған синдромдар тек олигофрения жағдайында ғана кездеспей, олардың жасырын түрлері дамуы қалыпты оқушыларда да кездесуі мүмкін.

Агрессивтіліктің себептері мен механизмдерін түсіндірудің психологиялық тұрғылары әртекті теориялармен анықталады. Фрустрациялық теорияның тұрғысында (Дж. Доллард, Л. Берковиц, С. Розенцвейг және т.б.) зияты зақымдалған балалардың бойындағы агрессивтіліктің бірнеше себебі болуы мүмкін: қажеттіліктерін қанағаттандыра алмау, соның ішінде жыныстық қажеттіліктерін қанағаттандыра алмау; ашушаңдықтың не екендігін жете түсіне алмау және өзін-өзі қадағалау дағдыларының болмауы; балалардың отбасынан алшақтауы, арнайы мекеменің бірінен екіншісіне, топтан топқа жиі ауыстырылуы, демек ортасының күрт өзгеруіне байланысты бейімделе алмау; өзінің эмоциялы күйі және педагогтардың жағдайы; дифференциалданған реабилитациялық режимдердің, әлеуметтік-тұрмыстық және еңбекке бейімделудің жеке-дара бағдарламаларының болмауы; ортаның жайсыз жағдайлары; сөйлеу алмау.

А. Бандура, А. Басс, Б.Ф. Скиннер негізін қалған әлеуметтік үйрету теориясының тұрғысынан зияты зақымдалған балалар мен жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы айналасындағы адамдардың: ата-анасының, мектептегі немесе интернаттағы, арнайы мекемедегі ересек балалардың агрессивті мінез-құлқын бақылау арқылы меңгерген дүниеге еліктеп, қайталау әрекеті. Ондай балалардың агрессивтілікке осылайша әлеуметтік үйренуі олардың кемістігінің салдарынан қалыптасқан жоғары иланғыштығымен тіптен қиындай түседі.

К. Роджерс, Г. Олпорт сынды ғалымдардың негізін қалаған гуманистік тұрғы бойынша зияты зақымдалған балалардың ешбір басқарылмайтын агрессивтілігінің себебі өзінің бойындағы психофизиологиялық қысымды дербес жоя алмауға; ескерту жасау немесе қылықтарын сынға алуға; мақтауға; мәдениеттің жетіспеушілігіне байланысты болады.

Ғылыми әдебиеттерді зерттей келе дамуы қалыпты балалардың бойындағы агрессивтілікті зерттеген Л. Джой, Н. Забрак, Е.В. Змановская, И.С. Кон, Д. Уильямс, Э. Эриксон және т.б. ғалымдардың көрсетуінше балалардың жас ерекшелік, жеке-дара ерекшеліктеріне қатысты (қоғам тарапынан мақұлданбау қорқынышы, ашушаңдық, күдікшілдік, жалған долбарлар және күнә сезімінің орнына ұят сезімін кешіруге бейімділік), гендерлік факторлардың бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалы сынды факторлар зияты зақымдалған балалар мен жасөспірімдердің агрессивтілігін шарттандыратын себептердің ішінен нұсқаулар кездестірілмеді [7].

Біздің ойымызша ондай жағдай аталмыш мәселенің жеткілікті қарастырлмау, зияты зақымдалған балалардың және жасөспірімдердің агрессивтілігі турасында арнайы зерттеулердің болмауы себеп болуы мүмкін. Сонымен бірге, зияты зақымдалған балалар мен жасөспірімдердің агрессивтілігін зерттеудегі ғалымдар пікірінің әртектілігін де атап өткен жөн.

Мұның барлығы зияты әртүрлі дәрежеде зақымдалған балалар мен жасөспірімдердің агрессивтілігін кешенді зерттеу, агрессивтіліктің деңгейін төмендетуге бағытталған түзету және алдын алу шараларының негізгі міндеттерін анықтау қажеттілігіне нұсқайды.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. *В.В.Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 197 с. – Рез.: англ. - Библиогр.: С. 191-194.*
2. *И.К.Йокубаускайте. Психологические особенности агрессивного поведения детей 7-9 лет с задержкой психического развития/диссертация на соискание кандидата психологических наук, Нижний Новгород.- 2006*
3. *Л. В. Токарская. Проявления агрессивности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2008. - № 11.-0,75 п.л.*
4. *Белопольская., Н.Л. Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики / Н.Л. Белопольская— (Ст. душ. возраст) : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. — М: Промедиа, 1996. — 48 с.*
5. *Л.М.Шипицына, Е.С.Иванов нарушения поведения учеников вспомогательной школы. М.-2004*
6. *Агрессия у детей и подростков.*

Под редакцией Н. М. Платоновой. – Санкт-Петербург.-2006

7. Реан А. А. Психология личности / А. А. Реан. - Санкт-Петербург: Питер, 2017. - 286 с.

УДК 37.03  
МРНТИ: 14.29.01

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Карибаева Ф.Е.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, Phd,  
Абай атындағы ҚазҰПУ, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> «5В010500 – Дефектология» мамандығының, сурдопедагогика мамандандырылуының 4 курс  
студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ, [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)  
Алматы қ, Қазақстан

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық таным қабілеттерінің даму ерекшеліктері туралы мағлұматтар ұсынылады. Тұлғаның және қоғамның дамуы – бұл білім жүйесінде маңызды рөл атқаратын өзарабайланысты үдеріс. Жалпы тұлға – психология зерттеулеріндегі негізгі объект болып саналады. Онда тұлғаның психикалық құрылысы, жеке және жалпы жүйелерінің даму және қалыптасу үдерісінің ерекшеліктері зерттеледі. Маңыздысы, осы нәтижелі тәрбиелеу мен тұлғаның қоршаған ортаға бейімделуіне әсер ету мүмкіндігінің жоғарлауы. Есту қабілеті зақымдалған балалар арнайы білім беруді талап ететін жоғарғы саты өкілдері болып табылады. Оларды оқыту, білім беру, түзете-дамыту мақсаттарының нәтижелі орындалуы үшін, психологиялық таным қабілеттерінің ерекшеліктерін білу маңызды.

**Кілттік сөздер:** кинестетикалық сезім, артикуляциялық аппарат, диспропорция, дефицитарлық дизонтогенез

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Карибаева Ф.Е.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Научный руководитель, старший преподаватель, Phd,  
КазНПУ им. Абая, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> студент 4 курса по специальности «5В010500 – Дефектология», специализация сурдопедагогика  
КазНПУ им. Абая, Карибаева Ф.Е., [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)  
г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Аннотация*

В статье представлены сведения об особенностях развития познавательных способностей детей с нарушениями слуха. Развитие личности и общества – это взаимосвязанный процесс, который играет важную роль в системе образования. Личность является основным объектом психологических исследований. В науке широко изучаются: психическое строение личности, особенности процесса становления и развития отдельных и общих систем. Важно, что это



эффективное воспитание и повышение способности личности повлиять на адаптацию к окружающей среде. Дети с нарушениями слуха являются представителями высшей ступени, требующей специального образования. Для эффективного выполнения целей их образования, коррекционно-развивающего обучения важно знать особенности протекания познавательных процессов.

**Ключевые слова:** кинестетические ощущения, артикуляционный аппарат, диспропорция, дефицитарный дизонтогенез

*Butabayeva L.A.<sup>1</sup>, Karibaeva G.Y.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Phd, Senior lecturer, Abay Kazakh National University. Department of Special Education, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)*

<sup>2</sup> *Student of the 4<sup>th</sup> course, "5B010500-Defectology",*

*Abay Kazakh National University, specialization of the surdopedagogy, [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)*

## **FEATURES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

### *Abstract*

The article presents information about the features of the development of psychological cognitive abilities of children with hearing impairments. The development of the individual and society is an interconnected process that plays an important role in the education system. General personality is the main object of psychological research. It examines the mental structure of the individual, especially the process of formation and development of individual and common systems. It is important that this is an effective education and increase the ability of the individual to influence adaptation to the environment. Children with hearing impairment are representatives of the highest level, requiring special education. To effectively fulfill the goals of their training, education, correctional and developmental training, it is important to know the features of psychological cognitive abilities.

**Keywords:** kinesthetic feelings, articulation apparatus, disproportion, deficit dysontogenesis

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Түйсіну мен қабылдау ерекшеліктері. Көру арқылы қабылдау.* Есту мүмкіндігінің орнын толтыруда көру арқылы қабылдау қабілетінің маңызы зор. Көру арқылы қабылдау қабілетін баланың жасқа сай даму кезеңдерімен бірге алып қарастырған дұрыс. Жоғарыда айтылып өткендей, бұл балалардың сау балаларға қарағанда заттардың кескіндерін тану машықтары кешірек қалыптасады. Қиынырақ ситуацияларда (мысалы, заттардың кескіндері таныс емес күйде тұрғанда) есту қабілеттері зақымдалған балалардың мүмкіндіктері айқынырақ көзге түседі. Демек, есту қабілеті зақымдалған балалардың қабылдауындағы аналитикалық тип қабылдаудың синтетикалық типінен басым екендігі белгілі болады. Заттардың формаларын қабылдауға олардың практикалық заттық-манипуляциялық әрекеттері мен оны тиісті сөздермен белгілеуді меңгеруі көмектеседі. Мағыналы қабылдау қабілетінің орнығу ерекшеліктері бейнелерді, картиналарды қабылдаудағы анализден анық байқалады. Себебі картинада шын мәніндегі өмірдің жеке бір бөліктері бейнеленеді сөйтіп, балаға оны көрсете отырып баланың өзі нақты өмірді қабылдауда жүріп өтетін сатылары туралы білуімізге мүмкіндік туады. Бейнелерді көру арқылы қабылдаудың бірқатар ерекшеліктерін атап өтейік: естімейтін балалар перспективалық бейнелерді түсіну мен қабылдауда қиналады, заттар арасындағы кеңістіктік-уақыттық қатынастарды орната алмайды; заттардың қозғалыстағы бейнелерін түсіне бермейді; таныс емес ракурстағы бейнелерді және контурмен берілген бейнелерді қабылдай алмайды; сондай-ақ, егер заттың бейнесі жартылай басқа бейнемен жабылған болса тани алмаулары мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қоршаған орта туралы мағлұмат алуының бірден-бір мүмкіндігі – көру арқылы қабылдау. Сонымен бірге басқа адамдармен қарым-қатынас жасауға жағдай тудырады. Қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау дактиль тілінде нәзік және дифференциалданған мимика, ымдау, саусақтардың, еріннің, беттің, бастың қимылын ажыратумен жүзеге асады. Демек естімейтін баланың көру арқылы қабылдауын ерте кезеңде сөйлеу тілін меңгертумен қатар дамытқан дұрыс.

*Кинестетикалық сезім арқылы қабылдау.* Есту қабілеті бұзылған балалардың көпшілігі қимыл-қозғалыс дамуында өздерінің сау құрбыларынан кейіндеп қалады. А.А.Венгер, Г.Л.Выгодская және Э.И.Леонгардтың зерттеулерінде, бұл категориядағы балалардың 70 %-да нәресте кезіндегі басын ұстау, отыру, тұру сияқты қимыл-қозғалыс дағдылары кеш қалыптасады. Өздігінен жүру балалардың 50 %-да тежеледі. Тепе-теңдікті сақтай алмайды, қимылқозғалыс координациялары жеткіліксіз. Саусақ икемділігі мен артикуляциялық аппараттың жетілмеуі сияқты құбылыстар кездеседі.[1]

Статикалық және динамикалық тепе-теңдікті сақтай алмау, тіпті мектеп жасындағы балаларда да жиі кезігеді. Көзі ашық күйде олар сау балалар сияқты жүре алады. Көзін жұмып жүргенде естімейтінбалалардың 45 % тепе-теңдікті сақтай алмайды, қозғалыс координациясын жоғалтады. Бұл құбылыс 12-14 жасқа дейін байқалады да, одан кейін біртіндеп жойылады. Әдетте мұндай балалар қимыл-қозғалыс машықтарын кеш меңгереді. Оған себеп, есту қабілетінің жоқтығы қимыл-қозғалыс сезімталдығының дамуына кері әсерін тигізеді.

*Тері арқылы сезіну мүмкіндіктері.* Тері арқылы түйсіну заттың теріге жанасуынан пайда болады. Тері арқылы түйсінулердің ішінде вибрациялық сезіну-есту бұзылуының орнын толтыруда өте маңызды сезім. Вибрация ауада, қатты немесе сұйық денеде беріледі. Адамның өзі вибрация шығаратын затқа жанаспаған жағдайда оны қоршаған ортадағы басқа заттардың жеткізуі арқылы қабылдай алады, вибрациялық сезімдер адамнан алыс тұрған заттар мен құбылыстар туралы білуге мүмкіндік береді. Есту кемістігінде бұл өте маңызды. Себебі, естімейтін адам ең маңызды қабылдаушы аппарат – есту қабілетінен айрылған.

*Сипап сезу арқылы қабылдау.* Сипап сезудің көмегімен танымдық процесс жүзеге асады, сонымен бірге оған тері және қимыл түйсіктері қатысады. Есту қабілеті бұзылған балалардың сипап сезу қабілеттерінің дамуында да кәдімгі еститін балалардағыдай тенденция байқалады, бірақ сипап сезудің күрделі түрлерінде анағұрлым кейіндеу бар екендігі өзге түседі.

Осылайша, саңырау балалардың түйсік пен қабылдау процестерінің ерекшеліктеріне анализ жасау мынаған көз жеткізеді, бұл категориядағы балаларда жоғарыда аталған процестердің дамуында дефицитарлық дизонтогенияға тән даму заңдылықтары байқалады. Айталық, қабылдау жүйелерінің біріндегі жетілмеуі қимыл-қозғалыс сезімі мен сипап сезуде) мен басқа түрлерінің (көру арқылы қабылдау вибрациялық түйсік) жоғары деңгейде жетілуінен көрінетін асинхрония. Яғни, қабылдаудың бір жүйесінің кемістігі басқа сезімдер дамуының бұзылуына әкеп соғады. Бұл дефицитарлық дизонтогенез сипаттарының бірі. Ал бұл уақытта кез келген баланың толыққанды психикалық дамуы үшін сыртқы орта әсерлерінің кәп түрлілігі мен кең көлемділігі өте маңызды екендігін біз білеміз.

Жоғарыда атап өткендей, қай жағынан болмасын, шектелу нәтижесінде баланың психикалық әрекеті азаяды, сыртқы орта әсерлеріне жауап беретін реакциялар қарапайымданады, функция аралық өзара әрекеттер жүйесі өзгереді. Есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық компоненттері сау балалармен салыстырғанда өзгеше пропорцияда дамиды: көрнекі – бейнелік және сөздік – логикалық ойлау қабілеттерінде сәйкестік болмайды (алғашқысы басым); жазбаша сөйлеу тілінің екеуі де – импрессиивтік (оқу) және экспрессиивтік (жазу) – ауызша сөйлеу тіліне қарағанда басымырақ рольге ие болады.

Екінші заңдылық – есту қабілеті зақымданған балалардың психикалық даму қарқынының сау балалардан айырмашылығы. И.М.Соловьев есту қабілеті зақымданған балалардың психикалық даму жолдарын былайша суреттейді: сау бала мен есту мүмкіндігі шектеулі баланың психикалық әрекеттері арасындағы айырмашылықтар онтогенездің бастапқы кезеңдерінде елеусіз болады да, уақыт өте келе ұлғаяды. Осылайша белгілі бір кезеңге дейін жалғасады, тек жүйелі сурдопедагогикалық жұмыстардың ықпалымен ғана бұл айырмашылық кері бағытта өзгере бастайды.[2]

*Зейін ерекшеліктері.* Мектеп жасына дейінгі саңыраубалаларда олардың сау құрбылары сияқты зейіннің негізгі түрі – ырықсық зейін жақсы дамиды. Зейіннің тұрақтылығы баланың жасына сай өзгереді. Естімейтін бала жыл басында 3 минуттан артық бір іспен айналыса алмаса, жыл соңында

жұмысқа қабілеттілік уақыты 10-12 минутқа көбейеді. Тапсырманың түрі өзгерсе тұрақты зейін уақыты 30-40 минутқа дейін ұлғаяды.

Мектеп жасындағы балаларда ырықты зейін түрі біртіндеп қалыптаса бастайды. Ол саналы және бақылауға көнетін бола бастайды, тұрақтылық, ауысу және таралу сапалары қалыптасады. Естімейтін баланың зейінінің ауысуы қиындықпен жүзеге асады. Бұл іс-әрекет өнімділігінің төмендеуіне, қателердің көбеюіне алып келеді. Ал зейін тұрақтылығы мен ауыспалылығы қабылданатын материалдың көрнекілігіне байланысты болады. Материал қаншалықты айқын, көрнекі болса, бала ақпаратты соншалықты жақсы қабылдайды. Сондықтан бұл балаларды оқытуда көрнекі құралдарды кеңінен қолдану қажет. Мысалы, суреттер немесе айқын нәрселер ырықсыз зейінді аударса, кестелер мен сызбалар ырықты зейінді аударды. Ырықты зейіннің қалыптасуы сау құрбыларына қарағанда 3-4 жыл кеш, яғни кейін қалыптасады.

Есту қабілеті бұзылған балалар үшін көру тітіркендіргіштері сау балалардағыдай емес, маңызды болып есептеледі, демек, түсетін ақпаратты қорытуда көру анализаторына негізгі күш түседі. Мысалы, сөйлеу тілін қабылдау сөйлеуші адамның бетіне мұқият қарап, оның ерін қимылын ұғынумен жүзеге асады. Бет мимикасының секунд сайын өзгеруі зейіннің шоғырлануын қажет етеді, бұл өз кезегінде тыңдаушыны шаршатады да зейіні ыдырайды. Ал зейіннің жоғарғы түрлері олардың тіл дамуының кемістіктеріне байланысты кешірек дамиды. Алғашқы кезде ерікті зейін ересек адамдардың ықпалымен қалыптасады. Ересек адамның сілтеу белгісі мен сөйлеу тілімен берілетін нұсқауы қоршаған ортадағы заттардың ішінен қажеттісіне баланың назарын аударды. Бала біртіндеп өзіндік нұсқаулар негізінде өз әрекетін басқара бастайды.[3]

*Есте сақтау ерекшеліктері.* Есту қабілеті бұзылған балалардың есте сақтау немесе жады қабілеттерін зерттеу психологияда өзіндік маңызға ие, себебі ол есту қабілетінің зақымдану дәрежесі (бірінші кемістік) мен сөйлеу тілінің дамуы (екінші кемістік) есте сақтау мүмкіндігіне қалай әсер ететіндігін анықтауға жағдай жасайды.

*Бейнелі есте сақтау* процесі естімейтін балалардың қабылдаған объектілерді талдау әрекетімен және оны жаңадан қабылданған ақпаратты бұрынғы қабылданған мағлұматпен сәйкестендіру жолымен жүзеге асады. Естімейтіндердің көру арқылы қабылдауының спецификалық ерекшеліктері олардың бейнелі есте сақтауының тиімділігіне әсер етеді. Кейде олар қоршаған ортадағы заттар мен құбылыстарды қажетсіз көмекші белгілер ретінде есте сақтайды. Т.В. Розанованың зерттеулері бойынша көрнекі материалды ырықты есте сақтау қабілеттері сау балаларға қарағанда анағұрлым қалыңқы. Мектеп жасына дейінгі балалар заттардың орналасу орындарын шатастырады. Мектеп жасындағы балалар сырт бейнесі ұқсас немесе қызметтері ұқсас заттарды, олардың орналасу нүктесін шатастырады. Ал схемалық фигураларды есте сақтауда дифференциацияның жетіспеушілігі байқалады. Мысалы, қандай да бір нақты фигураны бейнелеп салудың орнына бірнеше фигураның белгілерінен топталған фигураны бейнелеген. Әр фигураға тән белгілерді жинақтап нақты бір фигура шығарады (Т.В. Розанова, 1978). Мұнда олар сөздік нұсқауларды есте сақтау құралы ретінде пайдаланбаған, пайдаланған күнде де объектіні нақты сипаттай алмаған, сондықтан заттарды ойша синтездеу мен салыстыру өте қиын орындалған.[3]

Есте сақтаудың ырықты және ырықсыз түрлері есте сақтаудың тұрақтылығына, саналылығына және ойда ұзақ сақталуына өз әсерін тигізеді. Естімейтін балалардың есіндегі заттар бейнесінің өзгеруі екі бағытта жүзеге асады: 1) есте сақталған объектінің өзіндік белгілерінің жоғалуы бағытында; 2) сол өзіндік белгіні күшейту бағытында. Еститін балалардың есінде объектілердің бейнелері анағұрлым ұзақ және тұрақты сақталады (М.М. Нудельман).[4]

*Сөздік есте сақтау.* Есте сақтаудың бұл түрінің дамуында да күрделі мәселелер туындайды, арнайы оқыту жағдайында да сөйлеу қабілетінің кемістігіне байланысты сөздік есте сақтау қабілеті кеміс дамиды.

Естімейтін балалардың сөздерді есте сақтау мүмкіндігін Д.М. Маянц зерттеп, еститін балалар мен естімейтін балалардың есте сақтауды жүзеге асырудағы ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтады. Ұқсастық – барлық балалардың есте сақтауы мағынalandырумен жүзеге асады. Бірақ еститін балалардың сөздерді алмастыруы мағыналық жағынан болса, естімейтін балалар мынадай үш түрлі алмастыруды пайланатыны анықталды:

1. сөздердің сыртқы бейнесінің ұқсастығы жағынан (парақ – тарак);
2. мағыналық ұқсастығы жағынан;
3. сырт бейнесімен мағыналық ұқсастықтың үйлесуі (жинау – жинақтау).

Сөздік есте сақтау қабілеті саналылығымен ерекшеленеді.

Еститін балалар кейде мағынасы жағынан ұқсас сөздерді пайдаланса, есту қабілеті

зақымдалған балалар сыртқы бейнесі немесе дыбыстары ұқсас сөздерді пайдалануы мүмкін. Мағыналық жағынан туыстас, түбірлес сөздерді кейде бір-біріне ажырата алмайды. Сөздерді есте сақтаудың нәтижесі оның қандай грамматикалық категорияға жататындығына байланысты. Себебі естімейтін балалар затқа бірден қатысты зат есімдерді жақсы меңгереді. Ал сын есім, етістік сияқты грамматикалық категориялар ойлау операцияларын қажет етеді. Сөйлеу тіліне үйренуде олар сөзді тұтас мағыналық бірлік ретінде қабылдамайды, керісінше, әріп, буын сияқты элементтердің қосындысы ретінде ғана қабылдайды. Тіпті сөзді қабылдау үшін олар белгілі бір уақыт пен күш жұмсайды. Кейде сөздің дыбыстық, әріптік құрамы өзгереді немесе мұндай алмастырулар сөз мағынасының жеткіліксіз дифференциалдануынан болады. Сондай-ақ, естімейтін балалар есте сақтауда басқа жанама тәсілдерді қолдана алмайды. Сөз сияқты, сөйлемдер мен мәтіндер де тұтас бірлік ретінде қабылданбайды. Естімейтін балалар мәтінді немесе сөйлемді үнемі тұтастай, иерархиялық ұйымдастырылған жүйе ретінде, біртұтас мағыналық бірлік ретінде қабылдай бермейді. Мұның себебі сөйлемдер мен мәтін мазмұнын тиісті жоғары деңгейде түсінбеумен байланысты. Естімейтін балалар сөйлемдерді бөліктермен, кейбір сөздерін тастап қолданады, бұл өз кезегінде сөйлемнің мағынасын бұзып, аграмматикалық құрылымға айналдырады. Естімейтін балалар мәтіннің мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмағандықтан сөзбе-сөз, жаттанды түрде айтуға тырысады.[5]

*Ойлау ерекшеліктері.* Естімейтін балалар еститін балаларға қарағанда сөйлеу тілін өте кеш меңгеретіндіктен және оны өзгеше сенсорлық жолмен игеретіндіктен ойлау дамуында басқа танымдық процестермен салыстырғанда анағұрлым көп спецификалық ерекшеліктер байқалады. Есту қабілетін ерте жоғалтқан балалардағы ойлау қабілетінің дамуы мәселесі ертеден-ақ психологтар мен философтардың назарын өзіне аударуда. Себебі естімейтін баланың дамуындағы өзгеше ситуацияның анализі сөйлеу тілінің ойлау дамуындағы және қызметіндегі ролін айқынырақ түсінуге мүмкіндік береді.

*Көрнекі-әрекеттік ойлау* газатпен сырттай әрекет ету жатады, мұнда бала өз мақсатына жету үшін түрлі заттарды құрал ретінде пайдаланады. Ойлаудың бұлтүрінде сөйлеу тілінің рөлі аз. Естімейтін балада еститін баладағыдай практикалық тапсырмаларды орындау барысында бір ситуациялық мәселенің шешімін екінші бір ситуациялық мәселеге көшіру қажеттілігі туындайды. Бұл тиісті көрнекі-әрекеттік қорытындыларды қалыптастырады (А.В. Запорожец). Қандай да бір затты бір жағынан ғана қабылдаған бала, егер сыртқы жағдайлар көмекке келмесе сол пікірінен ажырай алмайды. Ал, көрнекі-бейнелік қорытындылардың өздері кез келген сөйлеу тілін саналы түрде меңгеруге қызмет етеді (сөйлеу тілі немесе ымдау тілі).[6]

Естімейтін балалар көрнекі-әрекеттік мәселелерді шешуді өте кеш, әрі элементарлы жолдармен меңгереді. Н.В. Яшкованың зерттеулерінде бастауыш сынып жасындағы естімейтін балалар тапсырманы орындауда тек үлгіні қайталауға тырысады, әрекет етудің жалпылау немесе қорытындылау жолын пайдалана алмаған, сондықтан тапсырманы дұрыс орындау үшін оларға еститін балалармен салыстырғанда үш-төрт рет артық көрсету немесе түсіндіру қажет болған.

*Көрнекі-бейнелік ойлау.* Мұнда негізгі рольді сөйлеу атқарады. Заттың өзіндік белгілерін меңгерген бала осы бейнелер арқылы ойлау әрекетіне көше алады. Естімейтін балалар сөйлеу тілін меңгергенге дейін және меңгергеннен кейін де ұзақ уақытқа дейін көрнекі-бейнелік ойлау сатысында қала береді. Мұнда олардың психикалық дамуындағы диспропорция – ойлаудың көрнекі түрінің мағыналық түрінен басымдығы байқалады.[7]

Жоғары сыныпта оқитын естімейтін балалар көрнекі-бейнелік ойлауы күрделі мәселелерді шешуде анық байқалады. Бұл олардың мәселе немесе тапсырма негізінде жатқан нақты белгілер мен қатынастарды толық және нақты қабылдай алмауымен түсіндіріледі. Мәселені немесе есепті шешу қағидасын санада анық ұғынбау, сырттай әртүрлі, бірақ құрылымдық қағидасы жағынан ұқсас бір тапсырмадан екінші тапсырмаға ауысу қиындығы сияқты мәселелер кезігеді. Естімейтін балалар көрнекі есептер шарттарына анализ жасауда, яғни әртүрлі белгілердің арасындағы қатынастарды анықтауда ымдау тілін немесе сөйлеу тілін қаншылықты көп пайдаланса, соншалықты сәтті шешімдер таба алғандығы белгілі болды.

Толыққанды көрнекі-бейнелік ойлау *сөздік-логикалық ойлаудың* іргетасы болып қаланады. Жақсы дамыған көрнекі-бейнелік ойлау балаларды логика сатысына бастап әкеледі, жалпыланған, қорытындыланған модельдік мағлұматтардың пайда болуына мүмкіндік жасайды, демек ұғымдар қалыптасады. Көрнекі-бейнелік ойлау сатысының және сөйлеу тілінің кеш қалыптасуына байланысты естімейтін балалар сөздік-логикалық ойлау сатысына ұзақ уақытқа дейін ктеріле алмайды, бұл процесс тек 17 жас шамасында ғана аяқталады (Т.В. Розанова).

Бастауыш сыныптарда «сонша артық», «сонша кем», «сонша есе» деген ұғымдар, ұғымдармен түрлі операциялар жасау, шамалар арасындағы қатынастарды анықтау мен өзара кері қатынастарды меңгеруде бұл балалар үшін қиын меңгерілетін материал.[8]

Қорыта айтқанда, есту қабілеті зақымдалған балалардың таным қабілеттері өз қалыпты қатарластарынан 2-3 жыл көлемінде артта қалады. Әр таным қабілетін арттыратын әр түрлі психологиялық ойын, тренинг, жаттығулар бар. Оларды бала өмірінің ерте жасынан бастап қолданған оң нәтиже көрсетеді. Таным қабілеттері оқу процесінде оқу үлгерімін арттыруға, зейінін тұрақтандырып, шоғырландыруға көмектеседі.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер:*

1. Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. *Отбор детей в специальные дошкольные учреждения.* - М.: Просвещение, 1972 - 143с.
2. Соловьев И.М., Шиф Ж.И. *Психология глухих детей* - 1971.
3. Розанова Т.В. *Развитие памяти и мышления глухих детей / НИИ дефектологии АПН СССР.* - М.: Педагогика, 1978
4. Нудельман М.М. *Методы исследования воображения аномальных детей.* . — МГПИ им. В.И.Ленина, 1978
5. мүмкіндігін Д.М. *Маяң*
6. *Запорожец А.В. «Психология детей дошкольного возраста».*
7. *Наглядное мышление глухих детей § Н. В. Яшкова; НИИ дефектологии АПН СССР. 260.*
8. Розанова Т.В. *Развитие памяти и мышления глухих детей / НИИ дефектологии АПН СССР.* - М.: Педагогика, 1978

УДК 376

МРНТИ: 14.29.01

### **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТАЦИЯЛАУДЫҢ МЕДИЦИНАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

*Бутабаева Л.А<sup>1</sup>, Байбулатова А<sup>2</sup>,*

<sup>1</sup>, *Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Phd, аға оқытушысы*

<sup>2</sup>, *Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, 5В010500-Дефектология мамандығы, 4 курс студенті*

#### **Түйіндеме**

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды кохлеарлы имплантациялаудың медициналық негіздері қарастырылған. Кохлеарлы имплантсакталағн есту жүйкесінің талшықтарын стимуляциялау жолы арқылы есту сезімін тудыру мақсатында дыбыстарды электрлік импульстерге айналдыруды қамтамасыз ететін биомедициналық электрондық құралдар. Бүгінгі таңда кохлеарлы имплантация ауыр дәрежедегі есту зақымдалуы бар балаларды оңалтудың нәтижелі тәсілдерінің бірі. Оның мақсаты есту қабілеті зақымдалған балаларды максимальды әлеуметтендіру мен оны қоғамға бейімдеу болып келеді.

**Түйін сөздер:** кохлеарная имплантация, кохлеарлы имплант, есту қабілеті зақымдалған балалар

*Резюме*

### **МЕДИЦИНСКИЕ ОСНОВЫ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Бутабаева Л.А<sup>1</sup>, Байбулатова А<sup>2</sup>,*

<sup>1</sup>, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», Phd, старший преподаватель

<sup>2</sup>КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», 5В010500-Дефектология, студент 4 курса

### **Аннотация**

В статье рассматриваются медицинские основы кохлеарной имплантации для детей с нарушениями слуха. Кохлеарные импланты (КИ) представляют собой биомедицинские электронные устройства, обеспечивающие преобразование звуков в электрические импульсы с целью создания слухового ощущения путем непосредственной стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. На сегодняшний день кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных способов реабилитации детей, имеющих тяжелые нарушения слуха. Основная цель кохлеарной имплантации, как известно, состоит в максимальной социализации ребенка с нарушением слуха и его интеграции в общество.

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, кохлеарный имплант, дети с нарушениями слуха

**Butabayeva LA<sup>1</sup>, Baybulatova A<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Phd, senior lecture*

<sup>2</sup>*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", 5B010500-Defectology, student of 4th course*

### **MEDICAL BASES OF COCHLEAR IMPLANTATION OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES**

#### **Abstract**

The article deals with the medical bases of cochlear implantation for children with hearing impairments. Cochlear implants (CI) are biomedical electronic devices that transform sounds into electrical impulses in order to create an auditory sensation by directly stimulating the preserved auditory nerve fibers. Today, cochlear implantation is one of the most effective ways to rehabilitate children with severe hearing impairments. The main purpose of cochlear implantation, as is known, is to maximize the socialization of the child with hearing impairment and its integration into society.

**Keywords:** cochlear implantation, cochlear implant, children with hearing impairments

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының деректерінде 2002ж. есту қабілеті зақымдалған науқыстардың саны Дүние жүзі бойынша 4,2% құрады. Ал Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының болжамы бойынша 2020ж. есту қабілеті зақымдалған науқыстардың саны 30%-ға артады. Барлық есту қабілетінің бұзылуының 70% сенсоневралды естімеушілік. Жаңа туылған 1000 нәрестенің ішінен 1 бала тоталды естімеушілік болып туылады. Есту қабілетінің анық бұзылуы туылу кезінде көп кездесетін патологиялардың бірі болып табылады. Уақытында анықталмаған жағдайда баланың сөйлеуінің дамуының, когнитивті функциясының артта қалуына алып келеді.[1]. Балалардың есту қабілетінің бұзылуы – денсаулық сақтау жүйесінде елеулі мәселенің бірі. Қазіргі уақытта есту қабілетінің жағдайын дамудың ерте кезеңінде анықтаудың мүмкіндігі артуда. Есту қабілетінің бұзылу орны, деңгейі аудиометрияның көмегімен анықталса, сөз арқылы тексеру естудің жағдайын анықтауда қолданылады. Инновациялық технологияны қолдану арқылы, мамандар абсолютты естімеушілік және IV дәрежелі нейросенсорлы бұзылысы бар науқастарға естуге мүмкіндік беретін жүйе жасап шығарды. Бұл науқастарға қалыпты оқуға,

жұмыс жасауға, туғандарымен араласуға, бір сөзбен айтқанда толық қанды өмір сүруге мүмкіндік береді.

Ғылым мен техниканың дамуы қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған балаларды оңалту жолында бірқатар жаңашылдықтарды ашуға мүмкіндік берді. Осы орайда кохлеарлы имплантация – бұл естімейтін балаларға сөзді естіп және түсінуіне мүмкіндік беретін естімейтін балаларды оңалтудың ең тиімді әдістерінің бірі болып табылады.

Көп елдерде соның ішінде Қазақстан Республикасында, туғаннан есту қабілеті зақымдалған тұлғаларға сыртқы және ішкі құлақтың дамуындағы ақаулықтарға арналған қайта құру операциялары жасалады және пайдаланады. Сондай-ақ, кохлеарлы имплантация арқылы медициналық-реабилитациялық көмек көрсету артуда. [2]

Қазіргі уақытта есту қабілетінің әртүрлі зақымдалуы бар балалардың естіп қабылдауын жақсарту үшін есту аппараттарын қолданады. Бірақ барлық балаларда есту аппаратын қолдану арқылы сөзді естіп қабылдауын жақсартуға алып келмейді. Жоғары деңгейдегі сенсоневралдық нашар еститін балаларда техникалық, физиологиялық, патофизиологиялық себептерге байланысты есту аппараты сөйлеу тілін қабылдауды аздап жақсартады. Соңғы жылдары ғылымның жетістіктері мен жаңа технологияларды қолдану есту қабілеті зақымдалған балалардың естіп қабылдауын жақсартатын жаңа жолын дамытуға мүмкіндік берді – ол көпканалды кохлеарлы имплантация әдісі. [3].

Осыған орай Қазақстан Республикасында естімейтін балаларды оңалтудың өте тиімді әдісінің бірі ретінде кохлеарлы имплантация кеңінен еңгізілуде. Кохлеарлы имплантацияның алғашқы эксперименттік жүйелері XX ғасырдың 50 жылдарында пайда бола бастады. Бірақ олар үлкен болды, адамдар өз еркімен таға алмады, тек лабораторияға келіп тыңдай алды. Ал кохлеарлы имплантацияның бірінші тасымалданатын жүйесі 1957 жылы Францияда дәрігер Charles Eyries-тің науқасына импланталды. Ол бір каналды (бір электродты), өте қарапайым болды және тек дыбыстың бар екендігі ғана туралы ақпарат таратты, бірақ оның көмегімен адамдар сөзді айтарлықтай еріннен оқу арқылы жақсы түсінетін болды. [4].

Физиология және гистопатология аймағындағы жүргізілген бірнеше жылдар зерттеулерінен кейін 1978-1979 жылдары австриялық профессор Грем Кларк және оның тобы 3 ересек адамдарға кохлеарлы имплантацияның 20-электродты жүйесімен (10 активті электрод) имплант еңгізді. [5]

Көпканалды импланттаудың коммерциялық дамуы 1980 жылдардан басталды. Қазіргі кезде дыбыстық информацияны цифрлық өңдейтін кохлеарлы импланттар жасалып шығарған мынадай фирмалар бар: "Nucleus" ("Cochlear", Австралия), "Clarion" ("Advanced Bionics", АҚШ), PULSAR ("Med-El", Австрия), "Didis onics DX-10" (Франция), "Laura" (Бельгия). Көпканалды имплантты қолданатын адамдар саны күннен күнге өсіп келеді. Қазақстанда Med-El" және "Cochlear" фирмалары өндірген имплантты қолданады. Ресейде кохлеарлы имплантацияны 1991 жылдан бастап жасай бастады. 1997 жылдан бастап Ресейде кохлеарлы имплантацияны Санкт-Петербургтегі құлақ, тамақ, мұрын және сөйлеу тілінің Ғылыми Зерттеу Институттарында жүргізіле бастады.

Кохлеарлы имплант тек жалғыз хирургиялық емдеуден ғана емес, ол бірнеше жүйелер тізбегін біріктіреді. Ол үш бөліктен тұрады, біріншіден, алдын ала тексеру мен диагностика жасап, науқасты дұрыс таңдау. Екіншісі – хирургиялық операция. Үшіншісі электрод қосылғаннан кейінгі сөйлеу тілін естуді оңалту кезеңі. Бұл — ең күрделісі. Өйткені, оңалту кезеңіне жиырмаға жуық әр түрлі маман дәрігерлер қатысады. Әрі бұл ұзаққа созылатын мерзім. Оңалту кезеңінің жақсы өтуіне бірнеше фактордың әсері бар. Олар - науқастың есту қабілеті зақымдалған кезіндегі жас мөлшері, неше жасында имплант еңгізіліп, оның қандай түрінің қондырылуы және сөйлеу тілін естіп қабылдау қабілетінің дәрежесі. Сондай-ақ, кохлеоимплант қондыру үшін науқасқа аудиологиялық көрсеткіштері, сөйлеу қабілетінің қалыптасуы, невро-психикалық аурумен ауырмауы, науқас пен ата-анасының өз еріктерімен операцияға келісімі, ең бастысы, оңалту кезеңінде тек мамандардың ғана емес, туыстарының қамқорлығы, қолдауы қажет. Қазақстан Республикасында тұңғыш күрделі операцияны 2007жылы № 5 қалалық клиникалық ауруханада француз профессоры Бенуа Годьеннің қатысуымен кофоринохирургия бөлімінің меңгерушісі Ұлбала Әділханова жасады. [6] Бүгінгі күні көптеген елдерде кохлеарлы имплант арнайы орталықтары бар, мысалы Ноттингем кохлеарлы имплант балалар орталығы (Ұлыбритания), Орталық-емхана «Суваг» (Хорватия).

Көптеген ғалымдардың есептеуінше (Т.Г.Гвелесиани, С.Я.Косяков, Т.А.Таварткиладзе) кохлеарлы имплантация қазіргі уақытта естімейтін балаларды медициналық және педагогикалық реабилитациялаудың жалғыз тәсілі болып табылады.[7]

Сенсоневралды нашар естушілік ішкі құлақтың зақымдалуымен байланысты. Бірақ сенсорлы клеткаларының айтарлықтай зақымдалуына қарамастан науқастардың көбінде есту жүйкесінің талшықтары сақталған. Бұл талшықтар электр тоғымен тікелей ынталандыру кезінде есту сезімін тудыруды қамтамасыз ететін сигналды миға жіберуге қабілетті. Кохлеарлы импланттың әрекет қағидасы дәл осыған негізделген.

22-каналды кохлеарный имплант – бұл көпфункционалды жүйе, бірнеше бөліктен тұрады және әр бөлігі анықталған қызмет атқарады.

*Кохлеарлы имплант екі негізгі бөліктен тұрады:*

- 1) Имплантталған (ішкі, қабылдағыш және электродтар қатары)
- 2) Сыртқы (микрофон, сөйлеу процессоры, өткізу құрылғысы)

Жүйе жұмысы құлақ арты есту аппаратына ұқсас корпуста орналасқан микрофон арқылы қабылданатын кез келген сыртқы акустикалық сигналмен басталады. Микрофоннан акустикалық сигнал сөйлеу процессорына жіберіледі. Ол ыңғайлы, тасымалданады (көлемі 94x62x19 мм, салмағы шамамен 100 г.), науқыстың белдігіне немесе қалтасына бекітіледі. Сөйлеу процессоры акустикалық сигналды белгілі бір параметрлерге бөледі және оларды есту жүйкесін электрлік ынталандыру үшін қажетті параметрлер түрінде көрсете отырып өңдейді. Бұл параметрлер берілген акустикалық сигналды, сондай-ақ сөйлеу тілін түсінуді мимен жақсы тануын қамтамасыз ететіндей қалыптасады.

Есту жүйкесін ынталандыру үшін дайындалған электр сигналдар радиожилікке (2,5 МГц) кодталады және бастың самай бөлігінің сырт жағында орналасқан өткізгіш құрылғысы арқылы самай бөлігінің ішкі жағында имплантталған қабылдағышқа радиожилік түрінде жіберіледі. Қабылдағыш биологиялық инертті силикон қабықшасына салынып, арнайы дайындалған самай бөлігінің тері астына (диаметрі шамамен 22 мм) хирургиялық жолмен орнатылады және арнайы микросхема бар, сонымен қатар, радиожилік сигналдарын электр сигналдарына кодтау үшін қажетті басқа компоненттер орналасқан. Сондай-ақ, қабылдағышта платинді қабылдайтын катушка және магнит бар. Сыртқы өткізгіште де магнит орналасқан. Екі магниттің көмегімен өткізгіш катушка қабылдағыш катушкамен (6—9 мм) минималды қашықтықта орналасып, тері арқылы сигналдың өтуіне оңтайлы жағдайды қамтамасыз етеді. Қабылдағышқа келген сигнал кодталады және 22-каналды электродты тізбегіне, оның белгілі бір бөлігін таңдай отырып, жіберіледі. Осы сәтте электрод тізбегінің қай бөлігін активтендіру керектігі тускен акустикалық сигналдарды кодтау жүргізетін процессормен анықталады.

Әр электрод платинді сақина болып табылады, оның диаметрі тізбектің басында 0,6 мм-ден 0,4 мм-ге дейін соңында (ұлудың ушында). Әр электродты сақина қабылдағышпен оқшауланған қабыққа салынған платин-иридиді өткізгіштің көмегімен жалғанған. Осылай, әр электрод басқалардан тәуелсіз белсендірілуі мүмкін. Электродты тізбекті артқы тимпанальды тәсілді қолдана отырып хирургиялық жолмен ұлуға импланттайды. [3]

Кохлеарлы имплантация барлық естімейтін балаларға жасала бермейді. Имплантация жүргізуге үміткер бола алатын науқасты анықтау үшін операция алды диагностикалық зерттеулер жүргізу керек.

Операция алдында балаларды кешенді медициналық-педагогикалық-психологиялық тексеруден және науқасты кохлеарлы имплантация жасайтын орталықта 7-10 күнге созылатын диагностикалық тексеруден өткізеді.

*Диагностика әртүрлі саладағы мамандардың қатысуымен жүргізіледі:*

1) Отологиялық қарау және қажетті аудиологиялық және электрофизиологиялық тексерулер үшін сурдологтың кеңесі:

- Отоакустикалық эмиссия арқылы байқалған тексерулер;
- Акустикалық импедансометрия – орта құлақтың құрылымдық жағдайын және есту түтігінің өткізгіштігін анықтау үшін өткізіледі;



- Есту арқылы байқалған потенциалдарды тіркеу;
- Тональды және тілдік аудиометрия.
- 2) Вестибулярлы аппаратының және кохлеарлы имплантацияға көрсетілімнің жағдайы туралы қорытынды алу үшін отоневрологтың кеңесі;
- 3) Электроэнцефалографиялық тексеру жүргізуімен баланың неврологиялық жағдайын анықтау үшін невропатологтың кеңесі;
- 4) Компьютерлі томография мен Ядролық магниттік резонанс – электродты жеңіл ендіру үшін ұлу табалдырығының тимпоналды жағдайын бағалау үшін;
- 5) Сурдопедагогикалық тексеру (есту және сөйлеу тілінің дамуы жайлы анамнестикалық мәліметтерді жинау, есту аппараты мен есту аппаратынсыз естіп қабылдауын бағалау, артикуляторлық аппараттың, дыбысты айтудың, сөздік қор, сөйлеу тілінің грамматикалық-синтаксистік құрылымы, оқу, жазу және еріннен оқу дағдысын бағалау);
- 6) Психологиялық тексеру (интеллектуалды және коммуникативті даму деңгейін, есте сақтау, зейін, вербальды емес деңгейінің дамуын бағалау, оқи алатындығы, ерік-жігер сферасының ерекшеліктерін анықтау);
- 7) Аудиологиялық тексеру (есту қабілетінің зақымдалу түрін анықтау, есту жүйкесінің зақымдалу деңгейі мен есту қабілетінің зақымдалу деңгейін анықтау);
- 8) Есту аппаратынсыз және есту аппаратымен (есту аппаратының тиімділігін анықтау үшін) аудиометрия (кішкентай балалар үшін ойын аудиометриясы) жасау;

*Операция жүргізілу алдында жүргізілетін кеңестер:*

1. Терапевтің кеңесі (соматикалық жағдайын және жалпы операция жасау мүмкіндігін анықтау мақсатында жалпы медициналық тексеру);
2. Отохирургтың кеңесі;
3. Анестезиолог кеңесі (наркозды қолданумен байланысты).

*Кохлеарлы имплантация жасайтын орталықтың комиссиясы ұсынған кохлеарлы имплантация жасайтын балаларды таңдау критерийлері бар:*

- 1) 500-4000 Гц диапазонында есту табалдырығы 95 дБ – ден асатын екі жақты сенсоневральды керендік.
- 2) Жақсы таңдалған есту аппаратымен есту табалдырығы 500-4000 Гц диапазонында 55 дБ-ден көп болса.
- 3) Туғаннан естімейтін балалардың жасы бес жастан аспау керек және тұрақты түрде есту аппаратын таққан жағдайда.
- 4) Ауызша сөйлеу тілінің дағдылары жақсы қалыптасқан жасөспірімдер мен ересектер.
- 5) Операцияға жасауға кедергі келтіретін соматикалық қарсы көрсетілімдердің болмауы.
- 6) Операциядан кейінгі естіп сөйлеу тілін қабылдауды дамытуға ата-анасының, жақындарының, жергілікті жердегі мамандардың (сурдопедагог, логопед) қатысуы.

*Кохлеарлы имплантация операциясын жасауға қарсы көрсетілімдер:*

- 1) Ұлудың толығымен немесе жартылай оссификациясы.
- 2) Ретрокохлеарлы патология (есту жүйкесі есту орталықтарының зақымдалуы).
- 3) Хирургиялық операцияны жасауға болмайтын психикалық және соматикалық аурулардың болуы.
- 4) Ата-анасының баласын операциядан кейін естіп сөйлеу тілін қабылдауын дамыту жұмысын жүргізуге деген ынтасының болмауы, немесе оны өту үшін жергілікті мамандардың болмауы.
- 5) Есту жүйкесінің электрокоздырғышқа жағымсыз нәтижесі. [8]

Кохлеарлы имплант – бұл атқарылатын шаралар жүйесі, науқастарды іріктеу, кешенді диагностикалық зерттеу, хирургиялық операцияның өзі, операциядан кейінгі балалардың сөзді естіп қабылдауды реабилитациялау жұмыстары. Бұл маңызды міндеттерді шешу түрлі саладағы мамандардың бірлескен жұмысын талап етеді.

Кохлеарлы имплантацияны тиімді қолдану әр баланың жеке ерекшелігіне байланысты. Барлық балалардың кохлеарлы имплантацияны тұрақты қолданып, естіп қабылдауын дамыту жұмысын сурдопедагог немесе жақындары жүйелі жүргізсе, өмір сапаларын жақсартуды қамтамасыз ететінін ескеру маңызды. Көп жылдардағы тәжірибе көрсеткендей, тіпті кохлеарлы имплантацияны қолданудың тиімділігі ең төмен балалардың өзінде жүйелі жұмыс нәтижесінде қоршаған дыбыстарды таниды, жиі қолданатын сөздер мен фразаларды тану дағдылары дамиды,

сөйлеу тілін дамыту барысында қарым-қатынас құралы ретінде ауызша сөйлеу тілін қолдану белсенді жүзеге асады. [6]

Қорыта келе есту қабілеті зақымдалған балаларды кохлеарлы имплантациялаудың медициналық көрсетілімдерін білу өте маңызды. Себебі, кохлеарлы имплантациялаудың бастапқы жұмысы медициналық және ары қарай педагогикалық, психологиялық сүйемелдеуді қажет ететін кешенді үрдістің әр іс-әрекет кезеңін жіті білу ары қарай жұмыстың ұйымдастаралу нәтижесін айқындайды.

#### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Петрова Н.Н. Сенсоневральная тугоухость: Распространенность и основные этиопатические факторы// Санкт-Петербург. 2010
2. Абаева Ф.А. Арнайы педагогика және психология негіздері// Алматы, 2014
3. Екатерина Григорьевна Речицкая "Сурдопедагогика"// Москва 2004
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых// Санкт-Петербург, 2009
5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация// Санкт-Петербург, 2012
6. Егеменді Қазақстан №90-93 (25939) 12 наурыз, 2010ж  
<https://egemen.kz/old/?act=readarticle&id=5056>
7. Аутаева А.Н., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. Сурдопедагогика негіздері// Алматы, 2012
8. Сатаева А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим детям// Москва, 2008

МРНТИ 14.35.01

УДК 378

Г.С.Саудабаева<sup>1</sup> Ф.А.Абдримова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>п.ғ.д., қауым. профессор,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>аға оқытушы, магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Алматы қ., Қазақстан

#### БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ІС-ӘРЕКЕТІНЕ ДАЙЫНДАУ

*Андатпа*

Бүгінгі таңда жан-жақты, дамыған, денсаулығы мықты, салауатты өмір салтын мұрат тұтқан жастарды тәрбиелеу басты талап етіп қойылған. Бүгінде білім беру мекемелерінің алдында тұрған міндеттердің бірі – жас ұрпақтың салауатты өмір сүруге көзқарасын қалыптастыру, олардың денсаулығын сақтауға, қоршаған ортаны таза ұстауға және жоғары, сапалы білім алып, сол білімді келешектегі өмірінде пайдалана білуге тәрбиелеу.

Азаматтың дені сау болуы, салауатты өмір сүруді қалыптастырумен тікелей байланысты, яғни салауатты өмір салтын қалыптастыру – денсаулық кепілі. Осы ретте, салауатты өмір салтын қалыптастыру үшін болашақ педагог-психологтарды денсаулық сақтау іс-әрекетіне даярлау басты мақсат болып отыр. Сондықтан, болашақ мамандар әрбір тұлғаның денінің сау болуы үшін осы бағытта да тәрбие бере білуі тиіс.

Бұл мақалада болашақ мамандарды денсаулық сақтау әрекетіне дайындаудың ерекшеліктері қарастырылады. Болашақ мамандарды денсаулық сақтауға бағдарланған іс-әрекетке дайындау тәжірибесі көрсеткендей, ол жүйелі емес, сонымен қатар мазмұны бойынша жеткілікті айқын құрылымдалмаған. Сондықтан болашақ педагог-психологтарды дайындау үрдісінде денсаулық сақтау іс-әрекетінің ерекшеліктеріне ерекше назар аудару қажет.

**Түйін сөздер:** денсаулық, денсаулық сақтау әрекеті, денсаулық сақтау технологиясы.

*Г.С.Саудабаева<sup>1</sup>, Ф.А.Абдримова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>д.п.н., ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета им.Абая*

*Г.Алматы, Казахстан*

*<sup>2</sup>старший преподаватель, магистр*

*Казахский национальный педагогический университет им.Абая*

*Г.Алматы, Казахстан*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### *Аннотация*

На сегодняшний день общество определяет основной целью воспитание разносторонней, развитой, образованной в области здоровьесбережения, умеющей мотивировать себя на сохранение здоровья молодежи.

Образовательные учреждения любого уровня основной обязанностью считают воспитание и формирование здорового образа жизни, сохранение окружающей среды, получение качественного знания, умение в будущем использовать на благо общества.

Здоровье граждан напрямую связано с ценностным отношением к здоровому образу жизни и формированию его сохранения. В данном случае формирование здорового образа жизни - основная цель и обязанность при подготовке будущих педагогов-психологов. Поэтому для воспитания здоровой личности, будущие специалисты должны в своей профессиональной деятельности брать за основу воспитание в данном направлении.

В данной статье рассматриваются особенности подготовки будущих специалистов к здоровьесберегающей деятельности. Как показывает практика, существующая подготовка будущих специалистов к здоровьесберегающей деятельности, как правило, носит несистемный характер, а также недостаточно четко структурирована по содержанию. Поэтому необходимо концентрировать внимание в процессе подготовки педагогов - психологов на вопросах особенностей здоровьесберегающей деятельности.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие технологии.

*Saudabaeva G.S<sup>1</sup>. Abdrimova F.A. <sup>2</sup>*

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

*<sup>2</sup>Senior lecturer master, Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan*

## **PREPARING OF FUTURE EXPERTS FOR HEALTH SAVING ACTIVITY**

### *Abstract*

Today society determines by a main objective education versatile, developed, formed in the field of health-saving, able to motivate themselves on maintaining health of youth.

Educational institutions of any level consider a fundamental obligation education and formation of a healthy lifestyle, preservation of the environment, obtaining qualitative knowledge, ability to use in the future for the benefit of society.

Health of citizens is directly connected with the valuable relation to a healthy lifestyle and formation of its preservation. In this case formation of a healthy lifestyle a main objective and a duty when training future educational psychologists. Therefore for education of the healthy personality, future experts have to take in the professional activity as a basis education in this direction.

In this article is considered features of training of future experts for health saving activity. As practice shows, the existing training of future experts for zdorovyeyorientirovanny activity, as a rule, has non-systemic character and also is insufficiently accurately structured according to contents. Therefore it is

necessary to concentrate attention in the course of training of educational psychologists on questions of features of *zdorovyeyorientirovanny* activity.

Keywords: health, health saving activity, health saving technologies.

«*Ұлт денсаулығы – ел байлығы*» деп айтылғандай, дені сау ұрпақ тәрбиелеу – бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналып отыр. Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан 2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты атты жолдауындағы «Дене шынықтыру мен спорт мемлекеттің айрықша назарында болуы тиіс. Нақ сол саламатты өмір салты ұлт денсаулығының кілті болып саналады», деген сөздерін басты ұстам ретінде алып келеміз [1].

Тәуелсіз ел тірегі- білімді ұрпақ, дені сау, жан-жақты дамыған салауатты ұрпақ. Сондықтан, ұрпағымыздың болашағы жарқын да кемел болуына ат салысып, дені сау, шыныққан бүлдіршіндер тәрбиелеу қоғам алдындағы парызымыз.

Жастардың салауатты өмір сүру мәдениетін қалыптастыру бұл: - біріншіден, тұлғаның өзін қоршаған жансыз және жанды табиғи ортамен жан – жақты үйлесім тауып, өз ғұмырын Отаны, елі, отбасы және өзі үшін барынша пайдалы өткізу дағдысын қалыптастыру;

- екіншіден, салауатты өмір салты – ол денсаулықтың үйлесімді дамып, сақталуы мен орнығуын қамтамасыз ету мақсатында денсаулықты нығайтуға бағытталған іс – шараларды жүргізу.

Әр адамның денсаулығы жеке адам құндылығы ғана емес, ол әлеуметтік, қоғамдық құндылық болып табылады. Денсаулық өзгеше және маңызды жақтарын қысқа, әрі біржақты сипаттауға болмайтын аса күрделі құбылыс. Бұл феноменді анықтау тәсілдерінің көптүрлілігі оның әлеуметтік және қоғамдық құндылығын дәлелдейді.

Ғылыми-педагогикалық, психологиялық және медициналық әдебиеттерді талдау нәтижесі денсаулықты бірнеше аспектіде қарастыруға болатындығын көрсетеді: *физикалық денсаулық, психикалық денсаулық, адамгершілік денсаулық, әлеуметтік денсаулық және т.б.*

Адамның *физикалық денсаулығы* оның ағзасындағы барлық мүшелердің үйлесімді қызмет атқаруымен, тұрақты қорғаныс жүйесінің жұмысымен, *дене және ақыл* еңбегімен айналысуға қажетті күш-қуаттың жеткіліктілігімен сипатталатын организмнің табиғи жағдайы ретінде қарастырылады.

Адамның *психикалық денсаулығы* ойлау сапасы мен деңгейін, зейін, есте сақтау және ерік-жігердің дамығандығымен, кез келген жағдайда өз бетінше шешім қабылдап және оларды талдап бағалай алуын сипаттайтын адам миының дұрыс қызмет атқара алу қабілеті ретінде қарастырылады.

Адамның *адамгершілік денсаулығы* оның әлеуметтік өмірінің негізі болып табылатын, ақиқат шындықты іздегенде басымдықтарын дұрыс қоюға көмектесетін, еңбекке, ұлттық және жалпыадамзаттық мәдениетке, рухани байлыққа саналы және құнды қатынасын айқындайтын, қалыпты өмір сүруге қарама-қайшы келетін әдет-ғұрып пен дағдыларды белсенді қабылдамайтын адамгершілік қағидалармен анықталады.

*Эмоционалды денсаулық* адам ағзасының ішкі күйімен, эмоционалды тұрақтылық дәрежесімен, оның тұлғалық қуану (күйзеліс) мен айналадағылармен бірге қуану сезімдерін сезіну біліктілігімен, басқа адамға қолдау көрсетуге талпынуымен сипатталады. Адамның эмоционалды денсаулығы – бұл өзінің эмоциясын дұрыс түсінуді және моторлы, биохимиялық, вегето-тамырлы, мимика, жест және т.б. сырттан байқалатын эмоцияны басқаруды, өзін қабылдауды қамтамасыз ететін күй.

*Адамның әлеуметтік денсаулығы* тұлғаның адамзат қауымымен жағымды қарым-қатынас орната білу, қоғамның басқа мүшелерімен өзара әрекеттесу қабілетін анықтайтын күйі [2].

Қазіргі уақытта көптеген мемлекеттер ел экономикасының өсу темпін адамның денсаулығына басымды ықпал етуімен, дені сау ұрпақ тәрбиелеумен байланыстырады. Осыдан қазіргі қоғамда тұлғаның денсаулығына құндылық қатынасты саналы түсіну тенденциясы байқалады.

Олай болса, ұлттың саулығы оның тірегі болар жас ұрпақтың саулығына тікелей байланысты.

Сондықтан бүгінгі таңда адамның денсаулық әлеуетін сақтау және оны дамытуды белгілейтін факторларды (табиғи, экономикалық, әлеуметтік, экологиялық, мәдени) күшейту жөніндегі әртүрлі бағыттағы жұмыстар жүзеге асырылып, көптеген құжаттар қабылданды. Бұл денсаулық сақтау мәселесін қоғам дамуының басымдыққа ие бағыты ретінде қарастыруды, оны теориялық және практикалық тұрғыдан зерттеуді, сонымен бірге әдістемелік тұрғыдан қамтамасыздандыруды талап етеді.

Осыған байланысты білім беру жүйесінде ұрпақ денсаулығын сақтау және нығайту мәселесі өзекті болып саналады. Білім алушылардың денсаулығын сақтау мәселесіне, сондай-ақ білім алушылардың денсаулығын қамтамасыз етудің жеке бағдарламаларын құруға арналған педагогикалық-психологиялық еңбектер баршылық.

Денсаулық сақтауға бағдарланған іс-әрекеттің дамуы білім беру үрдісі субъектілерінің денсаулығын сақтауды және нығайтуды әртүрлі тұрғыдан бірқатар тұжырымдамаларда тереңірек ашып көрсетіледі.

Бұл тұжырымдамалардағы тұлғалық даму идеясы болашақ мамандардың кәсіптік іс-әрекетінде денсаулық сақтау технологияларын пайдалануға даярлығын қалыптастыруда басшылыққа алынып, білім алушылардың әлеуетін белсендіретін тұлғалық қасиеттерін дамытуға негіз болады.

Демек денсаулықты сақтауға бағдарланған іс-әрекеттің мақсатына қол жеткізуде денсаулық адамның операциялық-ұйымдастырушылық, құрылымдық белсенділігі және адамның белсенді мінез-құлқының мотиваторы ретінде сипатталады.

Н.К.Смирнов «денсаулық сақтау әрекетін білім беру үрдісіне қатысушылардың денсаулығына зақым келтірмейтін жүйелі ұйымдастырылған бағдарлама, тәсілдер, әдістердің жиынтығы» - деп сипаттайды [3].

Сонымен денсаулық сақтау іс-әрекеті – бұл білім беру үрдісіне қатысушылардың денсаулығын сақтауға бағытталған мақсатты бағдарлы іс-шаралар, арнайы өлшемдердің кешені.

Осыдан болашақ мамандардың денсаулықты сақтауға бағдарланған іс-әрекеттерінің түрлері ашып көрсетіледі:

Денсаулықты сақтау іс-әрекетінің бірінші түрі адамның денсаулығын сақтау қағидасына негізделеді. Ол оқушылардың оқу үрдісінде санитарлық-гигиеналық нормалары мен талаптарын сақтауға, олардың алдын алу шараларын ұйымдастыруға, психогигиеналық іс-шараларды жүзеге асыруға, білім мен білікті меңгеру темпі мен деңгейін анықтауда жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталады.

Денсаулық сақтау іс-әрекетінің екінші түрі денсаулықты нығайту іс-әрекеті болып табылады, ол денсаулықтың қорын көбейту қағидасын жүзеге асырады. Бұл тәсіл үздіксіз, бірізділікпен іске асырылады. Педагогтар мен психологтардың жұмыс тәсілі сыныптан тыс іс-шараны өткізумен байланысты. Оқушының адамгершілік тәжірибесін байытатын оқу үрдісі оның денсаулығының әлеуметтік компонентін нығайтуға сай келеді.

Денсаулық сақтауға бағдарланған іс-әрекеттің үшінші түрі ретінде денсаулықты қалыптастыру әрекеті салауатты өмір салтын қалыптастыру қағидасына негізделеді. Онда оқу материалы мен тәрбиелік іс-шараның мазмұны арқылы валеологиялық білім мен дағдыны меңгерту, салауатты өмір сүру мотивациясын қалыптастыру жүзеге асырылады. Бұл бағыттар оқытылатын пән мазмұны, фактілер, заңдар арқылы денсаулық мәдениетін қалыптастырумен; пән бойынша денсаулыққа бағдарланған сыныптан тыс жұмысты ұйымдастырумен; дене мәдениеті мен рекреативті іс-шараларды іске асырумен тығыз байланысты.

Денсаулық сақтау әрекетінің тиімділігі көп жағдайда болашақ мамандардың тәрбиеленушілер отбасының өмір сүру жағдайын білуіне, сонымен қатар ұжымның кәсіби дағдылары, бар жағдайларды ескеруі мен оны ұйымдастырудың кешенді тәсілдемесіне байланысты.

Денсаулық сақтау шараларын өткізу кезінде олардың психологиялық – педагогикалық аспектілері күшейтілуі керек. Бұл балалардың өзінің денсаулығына саналы қарым-қатынасын тәрбиелеуді және өзінің денесі туралы автоматтандырылған дағдыларды қалыптастыруды білдіреді.

Болашақ мамандардың денсаулық сақтау іс-әрекетінің мәнін ашу оқушылардың денсаулығына жағымсыз ықпал ететін факторларды талдауды қажет етеді.

Кейбір ғалымдар (А.В.Радионова, М.А.Ступницкая, О.В.Кардашина) оқушылардың денсаулығының төмендеуі сан алуан факторлар әсер ететін объективті үрдіс деп есептеп, оларды шарты түрде төрт топқа (биологиялық, әлеуметтік, экологиялық, оқыту мен тәрбиелеу шарттары мен технологиясы) біріктіреді. Оның ішінде, төртінші топ білім беру жүйесінде жұмыс істейтін мамандардың (педагог, психолог, медициналық қызметкер, т.б.) ықпалына бағытталған [4].

Н.К.Ивановтың пікірінше, мектепшілік орта факторы бастауыш сыныптағы оқушылардың ауруларының 10% анықтайды [5].

Бірқатар ғалымдар оқушылардың денсаулық деңгейін төмендететін факторлар ретінде оқу үрдісінің физиологиялық-гигиеналық талаптарын сақтамауды, оқу жүктемесінің үлкен көлемінің болуын; ал екіншілері оқушылардың денсаулығының нашарлауына алып келетін мектептік қауіп-

қатер факторының пайда болуының себептерін ашып көрсетеді: оқу үрдісінің оқушылардың психофизиологиялық мүмкіндіктеріне әдістемелік сәйкессіздігі; оқу жүктемесінің көбеюі; стрессогенді педагогикалық тактика; оқуды ұтымсыз ұйымдастыру; мұғалімдердің денсаулықты сақтау және нығайту мәселесіндегі төмен құзыреттілігі және т.б.

Сондықтан осындай ерекшеліктер болашақ педагогтар мен психологтардың денсаулық сақтауға бағдарланған іс-әрекеттерінде негізге алынатын жағымды факторларды топтастыруға мүмкіндік берді:

- әдістеме мен педагогикалық технологиялардың оқушылардың жас және функционалдык ерекшеліктерімен сәйкестігі;

- оқушылардың жұмысқа қабілетін көтеруге мүмкіндік беретін дене шынықтыру және сауықтыру жұмыстарын тиімді ұйымдастыру;

- денсаулықты сақтауға бағдарланған іс-әрекетті жүзеге асыруға қажетті тұлғалық қасиеттердің болуы;

- оқушылардың физикалық, психикалық және әлеуметтік денсаулықтарын қалпына келтіруге бағытталған сауықтыру және алдын алу іс-шараларын және оқыту үрдісінің денсаулық сақтау сипатын ұйымдастыру;

- оқушылардың денсаулығын сақтау және нығайту сұрақтары бойынша педагог - психологтар мен ата-аналардың құзыреттілігі;

- салауатты өмір салтын насихаттау іс-шараларын өз уақытында ұйымдастыру және т.б.

Қорыта келгенде, болашақ мамандардың денсаулық сақтауға бағдарланған іс-әрекетінің мақсаты мектептік білім беру үрдісінде оқушылардың физикалық, психологиялық, адамгершілік, эмоционалдык, әлеуметтік денсаулықтарын қамтамасыз ету үшін қажетті жағдайларды құру болып табылады және олардың денсаулығына жауапкершілікпен саналы түрде қарауына бағытталуы тиіс.

#### *Әдебиеттер:*

1.Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан - 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Қазақстан халқына жолдауы. //Ақиқат. №1, 2013. - 5 - 27 б.

2.Мәңгілік ел. Жоғары оқу орнына арналған оқулық. Алматы, 2015.

3.Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. - М.: АПК и ПРО, 2002. - 121с.

4.Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие /Э.М.Казин и др. - М.: Омега-Л, 2013. - 443с.

5.Иванова Н.К. Организационно-педагогические условия формирования здорового образа жизни школьников: дис....к.п.н. 13.00.01. –Самара, 2000. -221с.

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

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

*I.Denisova<sup>1</sup>*

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

*Kazakh National pedagogical university named after Abai.*

*Almaty, Republic of Kazakhstan*

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

## USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN LOGOPEDIC WORK ON DEVELOPMENT OF PHONEMIC IMAGINATIONS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH HEAVY VIOLATIONS OF THE SPEECH

*Abstract*

The World Economic Forum designated 16 types of knowledge and abilities of the person successful in the 21st century, including:

*skills of work in team;*

*leadership skills;*

*initiative;*

*IT competenc.*

In the Review of education in Kazakhstan which is carried out by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in 2014 the conclusion is written that the academic objects are taught with the emphasis on the theory, due attention is not paid to their possible practical application therefore students are not capable to apply and use adequately effectively gained knowledge in unusual situations [1, 2].

As scientific research show, traditional training in higher education institution provides the sufficient level of the academic knowledge of students, but not rather qualitatively trains students for independently to get, analyze and to effectively use this knowledge in compliance with a life or educational situation [3]

It is most effective in the context of the updated competence-based education there is a method of projects. Its application in educational and correctional process solves a problem of motivation and the student probationer, and his wards - school students with the special educational needs (SEN) on manifestation of an initiative and independence. This interactive method promotes the organization of independent activity обучающихся in which everyone could realize the abilities and interests [4].

Materials of the practice-oriented project you can see in the article. This project was implemented during teaching –practice by students of the Kazakh National pedagogical university at the special (correctional) school No. 9 for children with heavy violations of the speech of Almaty March - June, 2018.

**Keywords:** educational project, competences, plan of realization, result

*Денисова И.А.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *п. э. к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру к кафедрасыныңа оқытушысы*

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

**АҚПАРАТТЫҚ ЖӘНЕ КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДА  
СӨЙЛЕУДІҢ АУЫР БҰЗЫЛУЛАРЫ БАР КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРҒА  
ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ӨКІЛДІКТІҢ ДАМУЫ БОЙЫНША ЖҰМЫС**

*Аңдатпа*

21 ғасырдағы Дүниежүзілік экономикалық форум табысты адамның 16 білім түрімен дағдыларын анықтады, соның ішінде:

- командалық жұмыс дағдылары;
- көшбасшылық қасиеттері;
- бастама;
- IT-құзыреттілік (айти-құзыреттілік).

2014 жылы экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) өткізген Қазақстандағы білім беру шолуында академиялық пәндер теориялық тұрғыдан бағдарланған, практикалық қолдануға ықтималды назар аудармай, нәтижесінде білім алушылар жеткілікті дәрежеде ерекше жағдайларда қолданылған білімдерді тиімді қолдану және пайдалануға қабілетсіз болып табылады.

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, университеттегі дәстүрлі оқыту студенттердің академиялық білімдерінің жеткілікті деңгейін қамтамасыз етеді, бірақ білім алушыларды сапалы дайындауда, өз бетінше ізденуге, талдауға, алған білімдерін өмірде және оқуда пайдалана алуы жеткіліксіз. [3] Жобаның әдісі жаңартылған біліктілікті арттыру контекстінде ең тиімді болып табылады. Оқу және түзету үдерісінде оны қолдану студенттің де, оның міндеттерін де ынталандыру мәселесін шешеді - оқуға және тәуелсіздікке қол жеткізу үшін арнайы білім беру қажеттіліктері бар студенттер. Бұл интерактивті әдіс студенттердің өздерінің қабілеттерін және мүдделерін жүзеге асыра алатын оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыруға ықпал етеді [4].

Мақалада 2018 жылдың наурыз-маусым айларында Алматы қаласында сөйлеу бұзылулары бар балаларға арналған арнайы түзету мектебінің №9 интернет-педагогикалық университетінің студенттері педагогикалық (практикалық) практиканың барысында жүзеге асырылатын тәжірибеге бағдарланған жобаның материалдары келтірілген.

**Кілт сөздер:** Жобаны іске асыру жоспарын, құзыретін, оқу, ойды

*Денисова И.А.<sup>1</sup>*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация*

Всемирный Экономический форум обозначил 16 видов знаний и умений человека, успешного в XXI веке, включая:

- навыки работы в команде;
- лидерские качества;
- инициативность;
- IT-компетентность (айти-компетентность);

В Обзоре образования в Казахстане, проведенном Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР) в 2014 году, сделан вывод о том, что академические предметы преподаются с упором на теорию, не уделяется должного внимания их возможному практическому приложению, в результате чего обучающиеся не способны в достаточной мере эффективно применять и использовать полученные знания в нестандартных ситуациях.[1, 2]

Как показывают научные наблюдения, традиционное обучение в вузе обеспечивает достаточный уровень академических знаний студентов, но не достаточно качественно готовит обучающихся к тому, чтобы самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать эти знания сообразно жизненной или учебной ситуации [3]. Наиболее эффективен в контексте обновленного компетентностного образования становится метод проектов. Его применение в учебно-коррекционном процессе решает задачу мотивации и самого студента-практиканта, и его подопечных - школьников с особыми образовательными потребностями (ООП) на проявление инициативы и самостоятельности. Этот интерактивный метод способствует организации



самостоятельной деятельности обучающихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы[4].

В статье представлены материалы практикоориентированного проекта, реализованного в ходе педагогической (производственной) практики студентами Казахского Национального педагогического университета на базе специальной( коррекционной школы-интерната №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи г.Алматы марте - июне 2018 года.

**Ключевые слова:** учебный проект, компетенции, план реализации, результат

***practice-oriented project: "Use of information and communication technologies in logopedic work on development of phonemic imaginations of younger school students with heavy violations of the speech"***

*Form: Preparation and holding a two-stage coaching on use of a resource of psychological relaxing room and free Internet resources from the website "Mersibo" at special (correctional) school No. 9 for children with heavy violations of the speech in Almaty",*

*Passport of the project*

*1. Participants: Students of 2-3 courses of KAZNPU of Abay specialties: 5B-010500-Defektology: Ekaterina Tretyakova, Victoria Mygasova, Maria Pomortseva, Intizar Turdiyeva, Gulnara Halykova, Nargiz Urazova,*

*2 Research supervisor: Denisova I. department of special education KazNPY named after Abay, irenadenisova@mail.ru*

*3. Performance term: 5 weeks (12.02.2018-16.03.2018)*

#### **4 The expected results for students**

| № | Competences          | Contents   |
|---|----------------------|--|
| 1 | instrumental         | 1. Ability to analyze scientific methods (technicians), forms and means of logopedic process with use of ICT<br>2. Possession of technicians:<br>1) creating of plan scenario,<br>2) distribution of resources in compliance with tasks,<br>3) monitoring of the executed activity with use of special instruments: tables and charts  |
| 2 | <b>Interpersonal</b> | 1. Ability to interact effectively with:<br>1) each other in educational process;<br>2) children;<br>3) tutors the psychologist and to logopedists - during practice and a practical training<br>4) director and vice-director of school.<br>2. Respect for professional ethics of the speech pathologist within "Pedagogical regulations of the speech therapist" V.P. Kashchenko.  |
| 3 | substantial          | 1. Knowledge of regulatory and didactic requirements to the organization of pedagogical influence in the conditions of the correctional developing environment for children with heavy violations of the speech.<br>2 Possession of the correctional, relaxation and stimulating technicians.<br>3. Ability to organize effective pedagogical influence in the conditions of the special developing didactic and information environment |

**5. The expected results for participants of trainings** (teachers of special correctional school No. 9 in Almaty): teachers of school will master new correctional technicians (not less than 5) that will increase the level of correctional and speech work at school

**6. Addressees** of the project: Students of specialty: 5B-010500-Defektology, the logopedists organizing and realizing correctional-and-speech process with use of ICT

**Relevance of a research**

1. The prevalence of violations of the speech (including reading and letters) at younger school students for the last 10 years increased in RK more, than twice

2. Use of the computer on logopedic occupation allows to increase efficiency of correctional and speech process, having completely provided its motivational component. Multimedia technologies are capable to motivate educational activity of the child even when it cannot be made any other means;

3. According to the National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogics (NSPCCP), 78% of teachers (including logopedists of boarding schools for children with TNR), are regularly ready to use in the activity information technologies

4. Special approaches to use of ICT in correctional language training are insufficiently developed.

**Object:** correctional and logopedic process with participation of children of younger school age with the speech conclusion "General underdevelopment of speech (GUS) of 2-3 levels".

**Subject:** use of ICT on logopedic occupations during correction of phonemic images at younger school students with heavy violations of the speech

**Scientific purpose:** Studying of features of use of information technologies in work on development of phonemic images of students with speech pathology

**Tasks:**

1. To study special literature on a problem of use of ICT in work with children with GUS.

2. To study qualitative features of a condition of phonemic images of students with GUS at younger school age, - for a right choice of training tasks.

3. To define opportunities and the general content of work with use 1) a resource of the room of relaxation and 2) "free" multimedia resources in work on correction of phonemic images of students with GUS of younger school age.

4. To realize opportunities (item 3) on concrete examples during the two-stage training with the subsequent monitoring

**Risks:**

1) ineffective use of multimedia of resources by teachers after holding a training owing to insufficient psychological readiness

2) hyper-using of multimedia resources instead of the traditional logopedic technologies, inexpedient use of multimedia resources

**Solutions:**

On Risk 1:

- monitoring of integration of ICT into logopedic process (the deputy director determines it as criterion for evaluation of quality of work of the logopedist)

- regular, - at least 1 time in a quarter - questioning of teachers for the purpose of identification of difficulties in use and carrying out remote consultations by students and the research supervisor

On risk 2

Holding a special seminar on a problem of an effective combination traditional and innovative the technician and resources in work of the logopedist

**PLAN OF IMPLEMENTATION OF THE DETAILED PROCESS**

| № | Stages of Vida of works performance | implementation of the detailed process  | Terms.                   | Responsible; Practical result                              |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------|--|
| 1 | Planning of project                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition of a problem. Statement of tasks.</li> <li>• Primary acquaintance to a standard resource of the relaxing room. and</li> </ul> | The 1 <sup>st</sup> week | Project manager<br><br>The short form of the coaching Plan |

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   |  | <p>content of the website "Mersibo"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Splitting into groups, choice of leaders of group.</li> </ul>  |  |   |
| 2 | Analysis of a situation, theoretical preparation   | <p>The analysis of a complete set of blocks of the Relaxing Room in Sch No. 9,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studying of speech cards of pupils and selection of the phonemic images studying with violation</li> <li>• Scientific justification of selection of separate blocks, modules and tasks</li> </ul> <p><b>: the main thesis</b> "The acoustic analyzer "joins" after kinaesthetic and visual"</p>   | The week                                 | <p>2-d Group of students: one student - one parallel</p> <p>Analytical note: "About an order of use of blocks, modules and tasks"</p>     |
| 3 | Practical preparation for holding a training Summing up  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Splitting into couples – taking into account features, interests and tendencies of students</li> <li>• Selection and study of methods for the relaxing block</li> <li>• Selection and study of methods and the technician for the stimulating block</li> <li>• Selection and study of methods and the technician for the communication block</li> <li>• Selection and study of interactive tasks from the website "Mersibo"</li> </ul> | The week                                 | <p>3-d Группа, менеджер</p> <p>Первая пара</p> <p>Вторая пара</p> <p>Третья пара</p> <p>Коллективная работа: План тренинга</p>            |
| 4 | Carrying out two-stage coaching<br>1) "Magic world of the relaxing room"<br>2) our assistant website | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realization of a trial version of the scenario</li> <li>• Doing the 1<sup>st</sup> training stage</li> <li>• Reflection</li> <li>• Doing the 2d training stage</li> <li>• Reflection</li> <li>• Report of participants</li> <li>• SWOT analysis of the project</li> <li>• Determination of prospects</li> <li>• Choice of methods of monitoring of efficiency of the project</li> </ul>  | The 4-5th weeks                          | <p>Group, manager</p> <p>The first couple</p> <p>The second couple</p> <p>The third couple</p> <p>Collective work: Plan of a training</p> |
| 5 | Control stage: Determination of efficiency of the project  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultations with the head,</li> <li>• questioning of children and teachers</li> <li>• Creation of charts, the schedules confirming a hypothesis</li> </ul>   | Weekly on Self-working-process on finish | Project Manager students  |
|   |  |   | The period of a pedagogical practice     |   |

### Short description of works and results

ICT (including a resource of the relaxing room) allow to perceive information at qualitatively new level that considerably increases informative activity of the child and belong to number of the effective remedies of training even more often applied in special pedagogics.

Correctional capacity of ICT in logopedics is based on application of multimedia of means that allows:

- approach , based on use the left and the right cerebral parts during coaching when verbal methods are combined with visual;

- to involve as information visual perception channel pupils (a color palette, animation effects), and audio-channel (sound files - the announcer's text, music) that helps pupils to understand and acquire material better;

- to optimize process of formation of the correct speech and correction of its shortcomings;

In Kazakhstan there is no deficiency of computer programs for children of any age. Practically at all schools including special, there is a base of electronic educational resources. But there is a problem of methodical ensuring process of their application in work with children with OV. A number of the researches conducted in the National scientific and practical center of correctional pedagogics (2007-2010) showed that in correctional practice application of computer programs, so to speak, "in pure form", - without using knowledge of psychophysical features of students, is ineffective.

As a result of implementation of the project by coaches and students specifics of use of a resource of the relaxing room and ICT in work of the logopedist on formation of phonemic images at children with GUS, Phonemic images - base for formation of reader's functional literacy were defined

### The first week

#### Planning of the project

Result 1. As it was shown in I.A. Denisova's researches, the specifics in coaching of children with use of ICT decide on the "**Level- hierarchical structure of central nervous system**". Brain structures of different level "are responsible" for external (real) and internal (cognitive) actions. How it is considered at the organization of special training? According to researches Zh. Piaget, any educational ability has to be fulfilled according to the scheme: from real manipulative actions at the level of evident and practical or evident and figurative intelligence, to work at the level of abstract and language (virtual) actions. Activity with the computer, as we know, is in fact virtual, abstract, that is the ICT can provide only the second grade level. At the first stage it is necessary to involve touch and perceptual processes, that is, a resource of the relaxing room, and already then - Internet resources

Thus, the training has to have, at least, 2 stages ("real" and "virtual")

### The second week Analysis of a situation, theoretical preparation

#### Result 2

At correction of phonemic images the logopedist needs to consider stages of formation of idea of sounds and pronunciation abilities (fig. 1.).

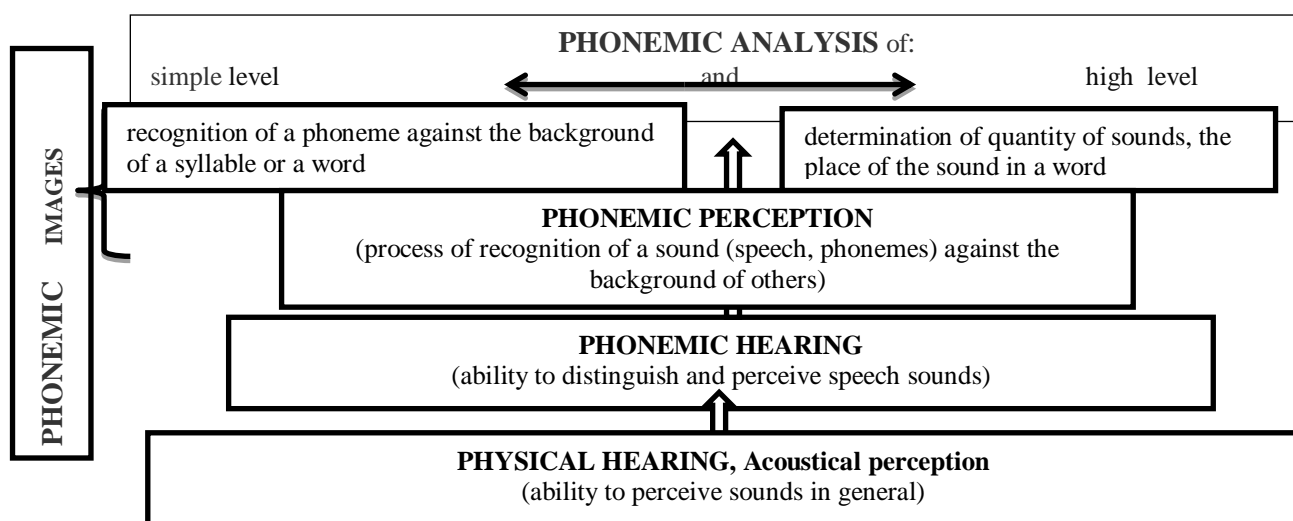


Figure 1. Stages of formation of phonemic images

As we see at Fig 1, a basis for development of phonemic images is well developed acoustical perception., that is, first of all, development of the audial channel is necessary. Studying of literature allowed to allocate to the main Methodological Thesis "*The Acoustic Analyzer "turns on" Only after Kinaesthetic and Visual channels*". Thus, sequence in demonstration and use of blocks of the touch room at 1 stage of a training will be:

- 1) kinaesthetic (relaxation) block: modules "the ball pool, padded armchair with granules
- 2) the visual making active block: modules "Milky Way", "Magic Tree"
- 3) audial (making active): modules: "Wood sounds", "Sea sounds", "Sounds and rhythms"

### The third week Practical preparation for holding a training

#### Result 3

3.1 On the Methodical book of L.B. Baryaeva the content of correctional activity on above the marked modules of the relaxing room in the order presented as a result of 2 is worked out. Performers of the project repeatedly practised independently and with the invitation of children

3.2 Content of activity with the “free” mersibo Internet resource is determined by the Methodical book of I.A. Denisova. Becomes specifics and the logopedist's Duty when using ICT: carrying out special pre-computer stage. By definition, it have to be real manipulations with traditional three-dimensional or flat didactic objects. Coachers of the project made screenshots of games, cut out "mobile". Figures. At the same time each action in the course of the game was sounded.

For a research and a training performers we chose the training games on development of phonemic images from the website "Mersibo", namely:

- Riddle of sounds;
- Pets;
- Poor “drakonchik”;
- Engines;
- Wolf and sheep;

For holding a training the maintenance of all computer tasks was in advance studied. On their basis we developed evident and didactic tasks which completely corresponded to computer.

3.3 Diagnostics available for children, who were selected as the future participants of a coaching, phonemic images was carried out. The experiment showed that 92% from them have the level of development of phonemic images which is not conforming to requirements of the program that is do not own in a due measure even simple forms of the phonemic analysis. Using possibilities of the Printscreen function, students made didactic means and also contents and the wording of instructions similar to what children should face during the work with the computer.

**The fourth week.** Carrying out two-stage treninga1) "Magic world of the relaxing room" 2) our assistant website

**Result 4.** A coaching with use of the developed didactic materials. The main focus was placed on obligatory use of manipulations and pronunciation of actions with verbs: put, moved up, removed, connected.

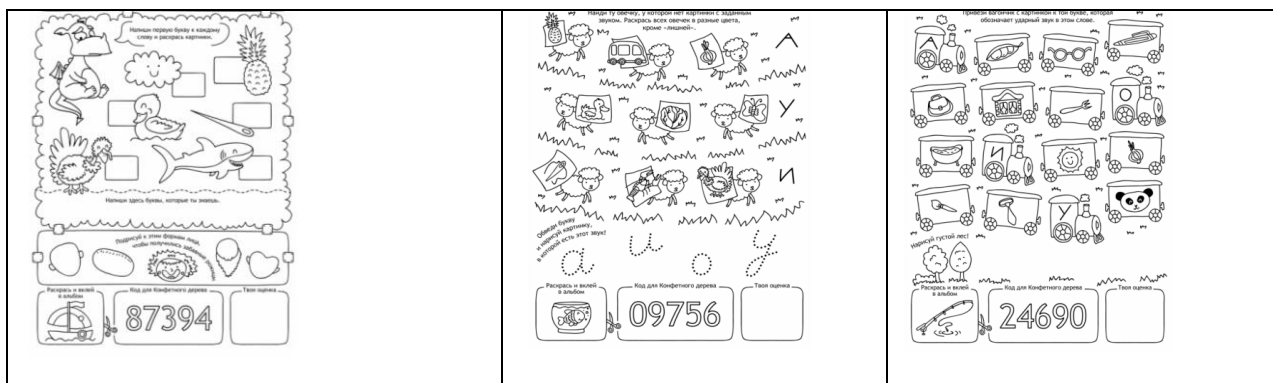


Figure 2. Samples of the didactic Work sheets received by means of the Printscreen functio

After work on Work sheets children played the computer games already familiar to them on a pre-computer stage. Participant of the Project of Tretyakov E: "Children during the training practically performed all tasks on the computer independently, in rare instances there was a directing help from me. During the experiment we observed how many children when performing computer tasks used index gesture that speaks about insufficient formation at them evident and figurative and abstract thinking

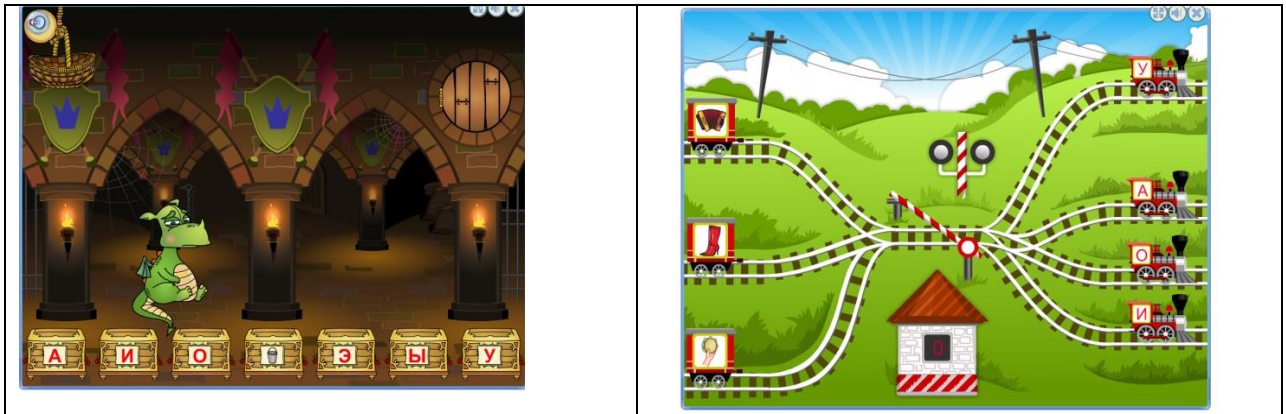


Figure 3 Examples of computer games which were used: "Poor little dragon" (correlation of a letter and sound) and "Engines" (definition of stressed vowels)

**The fifth week.** Summing up the SWOT-analysis of a coaching was made, are defined strong (good knowledge of theoretical material, scientific validity of the plan scenario) and weak (insufficiently effective communication of students (future speech therapists) with administration and teachers of school during preparation of the project; insufficient possession of ability to give the available instruction, replacement of activity of the child during performance of tasks by own activity that contradicts "Pedagogical regulations of the speech pathologist" V.P. Kashchenko)

**Result 5:** are developed

- 5.1 questionnaires for identification of efficiency of a training for its participants (teachers, students)
- 5.2 tables for the analysis of efficiency of application of the Resource of the telexing room and interactive games in work on development of phonemic images.
- 5.3 Questionnaires are given to teachers, are in processing

**General opinion of performers and participants of the Project:**

The training showed that

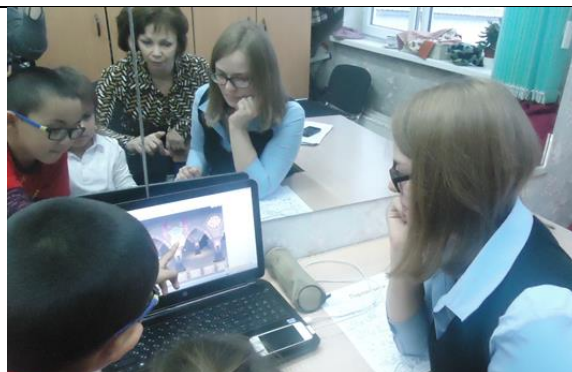
- 1) The ICT and a resource of the Relaxing room at school for children with HSU ( heavy speech underdevelopment) need to be used effectively and expediently, taking into account special requirements.
- 2) Owing to insufficient development abstract and language activity of children with HSU , multimedia programs for development and correction of phonemic images have to be used not independently, but as the part of the complex including along with the software, the Resource of the relaxing room and traditional didactic objects (for example, Working sheets tablets and moving figures counters for manipulative activity). Real activity with a didactic object has to precede virtual activity with the virtual image of the same object. All manipulations have to be sounded.

3) The joint design activity of students and teachers organized during passing of a pedagogical practice promotes formation at the studying subject, interpersonal and tool competences and also raises an emotional and creative component of correctional and educational process

The project is organized and carried out within development of disciplines "Formation of the phonetic skills", "ICT in work of the logopedist", "The theory and a technique of educational work at special school."



### Пример заданий



### THE LIST OF THE USED SOURCES

1 Государственная программа развития образования в ркна 2016-2019 годы [http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja\\_programma\\_razvitija\\_obrazovanija/gosudarstvennaja\\_programma\\_razvitija\\_obrazovanija\\_respubliki\\_kazakhstan\\_na\\_2011\\_2020\\_god\\_v/](http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanija/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanija_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_god_v/). <http://www.mzsr.gov.kz>

2 Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах республики казахстан в 2017-2018 учебном году (инструктивно-методическое письмо).- электронный ресурс каз нао имени алтынсарина <https://www.nao.kz/>.

3.Электронный ресурс: Студенческий портал studynote.ru [https://studynote.ru/studgid/sovremennoe\\_obrazovanie/pedagogicheskie\\_tekhnologii\\_v\\_spetsialnom\\_obrazovanii/](https://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/pedagogicheskie_tekhnologii_v_spetsialnom_obrazovanii/)

4.Жексенбаева У.Б. Компетентностно-ориентированное образование в современной школе. Учебное пособие. Астана, 2014.

5. Web site <https://mersibo.ru/>

УДК 376-056.3

МРНТИ:14.29.21

Завалишина О.В.<sup>1</sup>, Халыкова Б.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>к.психол.н., доцент, Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая  
<sup>2</sup>к.п.н., с н с, Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики  
г.Алматы, Республика Казахстан

### МОНИТОРИНГ УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРОГРАММЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ «КОММУНИКАЦИЯ» И «СОЦИУМ»

#### Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы и практические процедуры системы мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов освоения программы в образовательных областях «Коммуникация» и «Социум». Раскрывается процедура организации мониторинга усвоения образовательной программы, обосновывается измерительно-оценочный инструментарий мониторинговой деятельности.

Ключевые слова: мониторинг, образовательная область, измерительно-оценочный инструментарий, мониторинговые индикаторы, технология проектирования.

Завалишина О.В.<sup>1</sup>, Халыкова Б.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> психол. г. к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup> *п.э.к., , түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми –практикалық орталығы, Алматы қ., Қазақстан*

## **ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ "ҚАРЫМ КАТЫНАС" " ӘЛЕУМЕТТІК" БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ ҚАБЫЛДАУ МОНИТОРИНГІ**

Андатпа

Мақала интеллектуалдық бұзылыстары бар балалардың жоспарланған оқу жетістіктерінің «Коммуникация» және «Әлеумет» оқу бағдарламаларында мониторингтеудің теориялық негіздері мен практикалық процедураларын қарастырады. Мониторинг әрекеттерінің бағалау-өлшемдік құралдары негізделеді, мониторингті ұйымдастыру процедурасы анықталады.

Тірек сөздері: мониторинг, білім беру аумағы, бағалау-өлшемдік құралдары, мониторингтік көрсеткіштері, жобалау технологиялары.

*O Zavalishina<sup>1</sup>. B Khalykova<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Candidate of Psychological Sciences, assistant professor AbaiKazNPU*

<sup>2</sup>*k p s GU National scientific and practical center of correctional pedagogic*

## **MONITORING OF ACQUIRING KNOWLEDGE OF THE PROGRAM IN THE EDUCATIONAL AREAS "COMMUNICATIONS" AND "SOCIETY" BY CHILDREN WITH VIOLATION OF INTELLIGENCE**

Summary

The article presents theoretical grounds and practical implementation of the monitoring system for educational achievements of children with intellectual disabilities in educational sphere «Communication» and «Social» . The procedure for organizing monitoring is disclosed, the measuring and evaluation tool for monitoring activities is justified.

Key words: monitoring, educational area, measuring and evaluation tools, monitoring indicators, design technology.

Актуальность пересмотра процесса оценивания качества обучения определяется современными стратегическими задачами образования, необходимостью повышения уровня образования с учетом международных стандартов и современных требований Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения 2016 года. Появление нового образовательного стандарта, основанного на компетентностном подходе, также способствует поиску единой технологии проведения мониторинга, определения содержания мониторинга, разработки измерительно-оценочного инструментария мониторинговой деятельности и разработки модели практической реализации мониторинга достижений детьми результатов освоения образовательной программы[1].

Анализ современного состояния специального дошкольного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями дает актуальную перспективу для совершенствования системы мониторинга качества образования как приоритетного направления образовательной политики в рамках Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 годы [2].

Как показывает анализ деятельности специальных детских садов, в настоящее время отмечается недостаточная разработанность многих аспектов оценки результативности обучения детей с особыми образовательными потребностями. Сложность и новизна мониторинговых исследований в дошкольном учреждении порождает много вопросов и проблем в процессе осуществления диагностических измерений и их оценке. Существует множество шкал, анкет и другой документации мониторинга, разработанных в основном для дошкольного образования без учета особых образовательных потребностей детей с нарушением интеллекта, поэтому процедура оценивания превращается в формальную и не дает возможность правильно оценить достижения детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим, разработка инструментальных средств педагогического мониторинга уровня освоения детьми дошкольного возраста образовательной программы является актуальной проблемой стоящей перед специальным дошкольным образованием.



На современном этапе дано определение педагогического мониторинга как «процесса непрерывного научно - обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» (А.С.Белкин). Современные исследователи (К.Ю. Белая, И.А. Рыбалова, О.А.Сафонова, П.И.Третьяков и др.) рассматривают проблему организации в дошкольном учреждении мониторинга достижения детьми планируемых результатов усвоения образовательной программы как одного из видового разнообразия мониторингов, входящих в систему мониторинга качества образования.

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

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

- комплексности оценки достижений обучающихся в освоении содержания основной образовательной программы, предполагающей оценку освоенных обучающимися знаний по основным образовательным областям, а также социального опыта (жизненных компетенций), необходимого для их включения во все важнейшие сферы жизни и деятельности, адекватные возрасту и возможностям развития;
- дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и образовательных потребностей обучающихся с ОВР;
- динамичности оценки достижений в освоении обучающимися содержания основной образовательной программы, предполагающей изучение изменений его психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей;
- единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении обучающимися содержания образовательной программы, что сможет обеспечить объективность оценки достижений обучающихся в разных образовательных организациях [3].

При разработке модели мониторинга мы ориентировались на определение термина мониторинга как специально организованного, систематического наблюдения за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития (М. М. Поташник, А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева).

Важным элементом мониторинга является операционализация, т. е. определение критериев, показателей, индикаторов и методов, позволяющих производить измерение (измерительный инструментарий). Критерий указывает на наличие того или иного свойства у объекта, явления или процесса. Критерий результативности характеризуется качественными или количественными показателями. Показатели, в отличие от критериев, это наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты. Поэтому для мониторингового исследования подбираются оптимальное количество критериев, которые характеризуются показателями. В мониторинге главные из них называются индикаторами.

Мониторинговый индикатор – это совокупность признаков, которые имеют мониторинговые источники. Мониторинговые индикаторы, по сути, являются планируемыми результатами усвоения программы в каждой возрастной группе и имеют преемственный с возрастной точки зрения характер. Их распределение по уровням достижения планируемых результатов позволяет дифференцировать и индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс и вводит психическое развитие ребенка-дошкольника в контекст целенаправленного формирования возрастных психологических новообразований посредством освоения ребенком образовательных областей.

Методологической основой разработки мониторинговых индикаторов с точки зрения возраста выступает положение Л. С. Выготского, который считал, что необходимо исследовать историю развития психических функций, изучать не только сложившиеся, но и складывающиеся функции в их предпосылочных, первичных проявлениях.

Психолого-педагогической основой для разработки мониторинговых индикаторов является технология проектирования коррекционно-педагогического процесса, разработанная в лаборатории дошкольного образования ННПЦ КП [4]. В соответствии с данным подходом критериями оценивания достижений обучающихся являются описание учебных целей по таксономии Б. Блума, а также характеристики уровня усвоения (уровневое целеполагание) [5].

В отношении детей с нарушением интеллекта применимы первые три уровня: «узнавание, воспроизведение», «понимание», «применение». Первой категорией целей обучения является «узнавание». Это начальный этап процесса познания. На этом этапе ребенок способен выполнить действия, упражнения, задания на узнавание, распознавание, воспроизведение. Следующей категорией целей обучения является уровень «понимание», предполагающий овладение определенным запасом знаний. «Применение» – следующий шаг в овладении программным материалом, он предполагает правильное применение усвоенных знаний в похожей учебной ситуации.

Ведущим методом проведения мониторинга является метод наблюдения, который проводится за детьми в условиях воспитательно-образовательного процесса. Выделенные и включенные в бланки индикаторов показатели развития ребенка выступают для педагогов в качестве ориентиров, на которые они должны опираться во время ежедневных наблюдений за поведением детей в процессе организованной педагогической деятельности, в свободной деятельности, в ситуациях общения и др. Результаты наблюдений фиксируются в бланках индикаторов и соотносятся с уровнями усвоения содержания образовательной области.

Для проверки полученных результатов и получения дополнительной информации могут быть использованы специальные диагностические задания. Подбор диагностических заданий проводится с учетом требований к педагогическим измерениям и оценочным процедурам. Содержание диагностических заданий должно соответствовать планируемым результатам обучения детей (уровневому целеполаганию). Для проведения мониторинга могут быть использованы задания в игровой форме, реальные, так и специально созданные ситуации общения и взаимодействия детей, игры-задания подражательно-исполнительского характера, игры-задания на изучение особенностей идентификации эмоций различных модальностей, а также выявление возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации. При выполнении контрольных заданий учитываются способы их выполнения детьми: совместные действия взрослого и ребенка, действия по подражанию, по образцу и речевой инструкции. При оценке выполнения заданий также анализируются виды помощи, которые оказывались каждому ребенку педагогом.

Важным условием проведения мониторинга является учет не только наличия или отсутствия у ребенка с нарушением интеллекта сформированного умения. При этом должны учитываться структура нарушения, а также потенциальный уровень развития ребенка. Возрастная периодизация, разработанная в отношении нормально развивающихся детей, является для взрослого ориентиром при взаимодействии его с детьми, имеющими нарушения в развитии. Однако этот очень важный процесс строится с учетом имеющегося нарушения у ребенка. В силу того что психическая (познавательная) активность у детей с нарушением интеллекта может быть выражено чрезвычайно слабо, главным инициатором взаимодействия становится взрослый и остается таковым гораздо дольше.

В целом взаимодействие взрослого с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, которые приводят к социально-личностному недоразвитию, направлено на пробуждение и стимулирование возникновения у ребенка образа Я, Я-позиции, осознания себя среди взрослых и сверстников, в природе, пространстве и времени, на формирование познавательных способностей и необходимых свойств личности (активности, произвольности и самостоятельности, инициативности, ответственности) [6].

Алгоритм организации системы мониторинга усвоения детьми с нарушением интеллекта программы в образовательной области включает следующие действия:

- педагог обращается к содержанию образовательной области и основе таблицы индикаторов с тем, чтобы не было расхождений в целях и результатах воспитания и обучения;

- следующим шагом работы с таблицей является соотнесение целей подобласти с ожидаемыми результатами, которые имеют трехуровневую структуру:

- 1 уровень- узнавание, воспроизведение;
- 2 уровень- понимание;
- 3 уровень- применение.

Логика работы с системой индикаторов в образовательной области «Социум» (1 год обучения).

Задачи и содержание воспитания и обучения в образовательной подобласти «Навыки культуры поведения»: формировать представления о том, что можно делать и что нельзя; формировать у детей способность адекватно реагировать на выполнение режимных моментов; учить действовать по разрешению и останавливаться по запрету; учить откликаться и называть свое имя.

Проверка показателей на уровне:

- узнавание, воспроизведения (проявляет склонность к эмоциональному подражанию; подражает интонации, действиям взрослого в предметной и предметно-игровой ситуации; эмоционально-положительно реагирует на уменьшительно-ласкательную форму имени, на разные виды деятельности, выполнение режимных моментов);

- понимание (адекватно реагирует на телесный контакт, обращенную речь, на изменение громкости голоса, интонацию (ласковую, строгую), на слова, выражающие просьбу, запрет (дай, на, нет, нельзя); понимает элементарные нормы поведения и правила этикета в местах общего пользования (туалете, раздевалке, спальне): не кричать, не бегать бесцельно, не бросать игрушки; здороваться, прощаться, благодарить);

- применение (откликается на свое имя, называет его).

Задачи и содержание воспитания и обучения в образовательной подобласти «Взаимодействия с взрослыми и сверстниками»: формировать у детей потребность эмоционально-личностного контакта со взрослым; формировать у детей интерес к эмоционально-деловому контакту со взрослым; стимулировать вступление ребенка в контакт со взрослым (совместные действия ребенка со взрослым в предметной и предметно-игровой ситуации, подражание действиям взрослого); обучать детей пониманию и воспроизведению указательного жеста рукой и указательным пальцем; обучать детей выполнению элементарной речевой инструкции, регламентирующей какое-либо действие ребенка в конкретной ситуации; учить эмоционально реагировать на присутствие сверстника и его действия: узнавать свою маму среди других людей, указывать пальцем или рукой на близких взрослых.

Проверка показателей на уровне:

- узнавание, воспроизведения (фиксирует внимание на лице взрослого, другого ребенка; подражает действиям взрослого в предметной и предметно-игровой ситуации; принимает помощь взрослого, разрешает дотрагиваться до своих рук, принимает поглаживание по голове, выполняет со взрослым совместные действия (мытьё рук, пользование ложкой);

- понимание (понимает указательный жест руки и указательного пальца взрослого, поворачивает голову в указанном направлении; понимает мимические проявления эмоций радости печали, спокойствия на лицах детей и взрослых; положительно реагирует на одного из сверстников, выделяет его среди других);

- применение (использует способы жестового, тактильного и вербального выражения своих чувств в общении со взрослыми и сверстниками (радуется и улыбается, обнимает, называет ласково).

Логика работы с системой индикаторов в образовательной области «Коммуникация», подобласть «Культура общения» (1 год обучения).

Задачи воспитания и обучения: формировать невербальные формы общения: умение фиксировать взгляд на лице партнера, понимать и использовать указательные жесты, согласуя движение глаза и руки, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», «покажи»; побуждать детей переходить от общения с помощью жестов и мимики к общению с помощью доступных речевых средств: облегченных слов и звукосочетаний, развивать речевое общение.

Проверка показателей на уровне:

- воспроизводит те или иные действия и знания по образцу воспитателя (проявляет эмоциональный отклик на действия и обращения воспитателя, проявляет первые элементы неречевого общения: прислушивается к голосу взрослого, фиксирует взгляд на лице взрослого, улыбается, адекватно реагирует на интонацию, протягивает руки и т.д.; воспроизводит движения, мимику, жесты, интонации речи; по подражанию воспроизводит облегченные слова и звукосочетания);

- понимает то, что делает; владеет определенным запасом знаний (понимает интонацию речи, жесты, мимику человека и соответственно реагирует на них; различает близких (взрослых и

детей); отзывается на свое имя, называет его; понимает слова «на», «дай», «иди», «возьми», «покажи» и выполняет соответствующие действия);

- применяет то, что умеет делать и знает (использует в общении выразительные, мимические и жестовые движения; пользуется указательным жестом, согласует движение глаза и руки; использует доступные речевые средства (звукосочетания, слова), необходимыми для выражения желаний и налаживания взаимоотношений с окружающими)

Разработанные мониторинговые показатели (индикаторы) могут быть использованы как методический инструмент для мониторинга достижения детьми с нарушением интеллекта планируемых результатов освоения программы в образовательной области «Социум» и «Коммуникация».

Качественная (описательная) характеристика данных уровней позволит отслеживать изменения в развитии ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения, осуществлять контроль и выстраивать планы индивидуального развития ребенка. Педагог, имея данный методический инструмент, может на определенном отрезке учебного года провести индивидуальную диагностику усвоения ребенком программного содержания.

После проведения педагогической диагностики (контроля) на каждого ребенка заполняется карта достижений. Разработанная форма учета достижений ребенка выполняет не только функцию оценки, но и ориентирует педагога в определении ближайших перспектив работы с каждым ребенком. По результатам мониторинга выстраивается индивидуальный образовательный маршрут ребенка, который должен быть обеспечен индивидуальным подбором материала, соответствующими методами и приемами коррекционно-развивающей работы.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. Приложение 1 к постановлению Правительства РК № 292.-Астана. 2016.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118.
3. Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями.- Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015.- 54 с.
4. Технологические основы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта (образовательная область «Познание») - Алматы: ННПЦ КП. - 2015.
5. Блум Б. Таксономия педагогических целей. М.: Новая школа. 1997.62с.
6. Программа «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». Авторы: Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.- М., 2003.

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.27

Булабаева С.Т<sup>1</sup>, Рустемқызы А.Р<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, п.ғ.м., оқытушы

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, 5В010500-Дефектология мамандығы, 4 курс студенті

#### ТӘРБИЕ - ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ

Түйіндеме

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды қолдаудың ұйымдастырушылық тәрбиелік жағдайлары қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балаларды білім беру мекемелеріне оңтайлы қосуға ықпал ететін жағдайлар зерттелінген.

**Кілттік сөздер:** есту қабілеті зақымдалған балалар, тәрбие, тәрбие қағидалары

*Булабаева С.Т<sup>1</sup> Рустемқызы А.Р<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», м.п.н., преподаватель*

*<sup>2</sup>КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», 5В010500-Дефектология, студентка 4 курса*

## **ВОСТИТАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация

В статье рассмотрены организационно-воспитательные условия сопровождения детей с нарушением слуха. Изучены условия, способствующие максимально успешному включению детей с нарушениями слуха в образовательное пространство, а также значимость воспитательных мероприятий в развитии детей с нарушениями слуха в условиях образовательной среды.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, воспитание, принципы воспитания

*Bulabayeva S.T<sup>1</sup>, Rustemkyzy A.R.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Master of Educational science, teacher*

*<sup>2</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", 5B010500-Defectology, student of 4th course*

## **UPBRINGING AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

*Abstract*

The article deals with the organizational and educational conditions for accompanying children with hearing impairment. Studied the conditions that contribute to the most successful inclusion of children with hearing impairments in educational institutions, as well as the importance of educational activities in the development of children with hearing impairments in the educational environment.

**Keywords:** children with hearing impairments, upbringing, principles of education (upbringing)

Бүгінгі таңда арнайы білім беру, сондай-ақ арнайы мектеп жүйесінің ең күрделі мәселелерінің бірі – ерекше білім беруді қажет ететін балаларды тәрбиелеу болып келеді.

Тәрбие - педагогикалық ұғымдардың бірі. Тәрбие деп- мұғалімнің және тәрбиешінің, ата-аналармен бірігіп, мақсатты түрде жүргізетін тәрбие жұмыстарын айтады. Тәрбие жайында осы уақытқа дейін әртүрлі теориялар мен пікірлер айтылып келеді. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жан-жақты тәрбиелей отырып, қоғамның бір мүшесі етіп қалыптастыру және көптеген арнайы мектептердегідей, естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептердің өзекті мәселелерінің бірі болып келеді [1].

Жалпы айтқанда, адамдарды қоғамдық өмірге және еңбекке дайындау мақсатын көздеу, тәрбие беру процесі болып табылады. Тәрбие ұғымы кең мағынада әлеуметтік қоғамдық құрылыс ретінде барлық салаларын қамтиды: жанұя, мектепке дейінгі мекеме, оқу, тәрбие орындары, еңбек ұжымы және басқа орындар.

Тәрбие процесі - күрделі диалектикалық процесс. Тәрбие процесі- ұжымды дамытумен, қалыптастыруға бағытталған тәрбиеші мен тәрбиеленушінің мақсатты және өзара байланысты қызметі.

Тәрбие бұл - жағдайды ұйымдастырудың үрдісі, сондықтан жағдайды ұйымдастыру мақсатты түрде болса ғана, тәрбиенің қорытындысы жоғары және сапалы болады. Тәрбие балалардың жас және дербес ерекшеліктеріне дайындығы мен даму дәрежесіне лайық іске асырылады [2].

Педагогика тарихында тәрбиенің рөлін аса артық бағалаушылар да болады. Д. Локк: «Адамның көзқарастарымен адамгершілік қасиеттерін қалыптастырудағы тәрбиенің шешуші рөлін мойындай келіп, адам тәрбие арқылы жетіледі», - деген қорытындыға келді. Локктың ойынша, бала жаны табиғатынынан-ақ тақта сияқты тап-таза болады, сондықтан тәрбиеші нені қажет деп тапса, соны сол таза, ақ тақтаға жазуы тиіс.

Бұл жерде Локк тәрбиенің рөлін аса дәріптеп, әлеуметтік орта тұқым қуалаушылық факторларының адамды дамытудағы ықпалын жете бағаламайды.

В.Г.Белинский бала жаны не болса, соны жаза беретін таза, ақ тақта емес, оған өмір жазатын әріптер тәрбие мен жазу құралына және сол тақтаның сапасына байланысты деп жазды. Белинский тәрбиешінің рөлін жоғары бағалай келе, адамның дамуына тұқым қуалаушылықпен ортаның әсерін де ескеру қажеттілігін айтқан.

Бірақ, олар тәрбие арқылы адам баласының тұрмысын жақсарту және сапасын өзгертіп жөндеуге болады деген ойға тоқталды.

Т.Е.Конникованың анықтамасы бойынша, бұл- педагог жұмыстың тәсілдері мен жолдары арқылы тәрбие мақсатына жету. Ал, И.С.Марианканың анықтамасы бойынша, бұл-жеке адамға тікелей және жанама түрде ықпал жасау болса, В.А.Сластенин тәрбие әдісінің тәрбиешілер мен тәрбиеленушілердің іс-әрекетінің өзара байланыс тәсілдері деп тұжырымдаған. Әр түрлі авторлардың анықтамаларына сүйене отырып, келесі тұжырымдама жасауға болады.

Тәрбие әдісі - тәрбиеленушілер мен тәрбиешілердің өзара байланыс іс-әрекеттерінде оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған педагогикалық жұмыс тәсілдері.

Тәрбие әдісі тәрбиенің мақсатына, принциптеріне және мазмұнына балалардың жас және дербес психологиялық ерекшеліктеріне, олардың тәжірибелік дәрежесіне байланысты.

Тәрбиеші тәрбие арқылы баланың түрлі іс- әрекеттерінің тиімді етуін ұйымдастырады, оның дамып жетілуіне қажетті материалдарды іріктеп алады, айналадағы табиғи және әлеуметтік ортаға көзқарасын дамытады. Тәрбие жұмыстарының саралау жолдарын табудың нәтижесінде баланың ой-өрісі кеңейеді, эстетикалық сезімі мен талғамы артып, адамгершілік сапасы қалыптасады.

Қай білім ошақтарын алсақ та, ол жерде білім алу мен қатар тәрбие де алып шығады. Тәрбие процесі мұғалім мен тәрбиешінің өзара іс-әректі мен қатынасына байланысты. Сондықтан біздің, яғни келешек педагогтардың мақсаты - есту қабілеті зақымдалған балалардың болашақта қандай адам болатыны педагог пен тәрбиешінің жұмысына байланысты екенің ұмытпауымыз керек.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға дәйекті білім беру мен еңбек білімін, іскерліктерін және дағдыларын дамыту ғана емес, қалыпты адамға сай, адамгершіліктік сапаларын тәрбиелеу керек, яғни, еңбек сүйгіштік ұжымда жұмыс істей алу, кіші, үлкендерді сыйлау, жауапкершілік, адамгершілік. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеудің мектептегі басты мақсаты - тәрбиелеу және білім беру болып табылады. Тәрбие беру табысты болу үшін аталмыш балалардың есту және сөйлеу тілінің дамуын ескеру қажет.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық жағдайының да өзіндік сипаты болады. Мұндай балалар сөздерін, ойларын толық жеткізе алмайды. Арнайы мектепте оқитын естімейтін және нашар еститін оқушылардың даму психикасының кейбір жақтары өзіндік формада қалыптасады. Сол себептен есту қабілеті зақымдалған оқушыларға мектеп мұғалімдері оқу-тәрбие жұмысын балалардың жас ерекшелік және тұлғалық, есту бұзылыстарын ескере отырып құру қажет. Мектептің жалпы және басты мақсаты естімейтін және нашар еститін балаларды өз бетімен өмір сүруге және жұмыс істеуге бағытталған. Тұлғаны қалыптастыруда және түзетуде келесідегідей жағымды жағдайларда қалыптастыру керек:

1. Күн тәртібін орындау.
2. Әр түрлі үйірмелерге қатысуы.
3. Жүйелі қадағалау.

Ұжым тұлғаның мінезіне толығымен әсерін тигізеді. Л.С.Выготскийдің айтуы бойынша «Ең бастысы- адам ұжымда қалыптасады. Сол себептен бала ұжымын тәрбиелеу басты міндет болып табылады.» Есту қабілеті зақымданған оқушыларға арналған мектеп ұжымын ұйымдастыру үшін әрбір баланы жете танып, зерттеп, жекеше жұмыстар жүргізу керек. Тәрбие процесін жүргізу үстінде тұлғаның жағымды жақтарын айқындау қажет және түзету жұмыстарын жүргізу керек.

Мектеп ұжымының іс-әрекеті баланың арасындағы қарым-қатынасты ұлғайтады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын сабақта және сабақтан тыс уақыттарда да

ұйымдастырады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың басты факторы- іс-әрекет болып табылады.

Есту қабілеті зақымданған оқушыларға арналған мектептердегі тәрбиелеудің басты бағыты- еңбек болып табылады.

Еңбек жайында бастапқы түсініктерін қалыптастырады. Еңбек ету үшін оқи білу, жаза білу, санай білу, көп нәрсені үйрену қажеттігі жөніндегі мысалдармен танысады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерде мұғалімдер сабақта көптеген көрнекіліктерді пайдаланады, сол арқылы оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттырады.

Есті қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектепте сынып жетекшісі оқытады, тәрбиеші тәрбиелейді. Тәрбиеші оқушыға тек бір жақты қарамай, оның мінез-құлқына, бұзылысына, мүмкіндігіне, дәрежесіне, денсаулығына аса зор мән беру қажет. Кейбір есту қабілеті зақымданған балалар қарапайым нәрсені орындаудан бас тартады. Мұндай кезде тәрбиешінің талап қойғыштығы болуы керек. Балаға бірден ұрыспай, оған түсіндіріп, дұрыс жолға бағыт беруі тиіс. Сондықтан да, есту қабілеті зақымдалған балаларға арнайы мектеп тәрбиешісінің алатын орны ерекше. Осы орайда арнайы мектептегі педагогтардың оқушылармен қарым-қатынас стилінің де маңыздылығы ерекше. Тәрбиешілер, ең алдымен, өзі үлгі болатындай етіп, өз-өзін тәрбиелеуі керек. Әр баламен жеке дара жұмыс жасап, әңгімелесіп, сырласу тәрбиешінің ғанибетті ісі.

Тәрбиешілер табиғи болуы қажет, олардың жылы жүрегі, мейірімді жүзі, аялы алақаны, ыстық құшағынан балаға дүние есігі ашылады, оның дүние танымы, өмірді танып білуінен басталады. Әр тәрбиешінің бойында, естімейтін және нашар еститін балаларға деген сүйіспеншілік, қамқорлық сезімі, елеулі рухани күштің, сезім сұлулығы мен мінез байлығының, өмірдің әр қырының жағымды үлгі-өнегесі болуы қажет.

Әсіресе, есту қабілеті зақымданған балаға мұғалімнің сабақта қалыптасқан қарым-қатынас стилінің тәрбиелік маңызы зор. Мұғалім әр сабақта балаларды өзара қарым-қатынастарын қалыптастыруға, балаларды бір-біріне ынталы болуға үйретуге, бірге еңбектенуге, бір-біріне көмек беруге, өзі мен өз жолдастарының жетістіктері мен кемшіліктерін дұрыс бағалай білуге бағытталған талаптар қояды. Бұл үшін мұғалім әр түрлі тәсілдер қолданады [3]. Мысалы, сабақ үстінде бір оқушының орындаған жұмысын бүкіл сыныпқа тексеру арқылы бағалатамыз. Жолдастары кеткен қателерін көрсетіп, нақты бағасын қояды. Тапсырманы тексерудің мұндай әдісі, балалардың өз-өзіне, бүкіл ұжым ісіне деген жауапкершілік қасиетін арттырады.

Топтық жұмыстың мәні-балаларды бір-біріне көмектесе отырып, өздеріне жүктелген ортақ тапсырманы бірлесіп, жемісті еңбек етуге үйрету. Естімейтін және нашар еститін балалар үшін адамгершілік тәжірибелердің шешуші маңызы зор.

Арнайы мектептерде оқытылатын естімейтін және нашар еститін оқушылардың сабақ үстінде мұғаліммен және құрбыларымен үнемі қарым-қатынаста отыруы керек. Есту қабілеті зақымданған оқушылардың тебіреністері, олардың қуаныштары мен реніштері, ең алдымен оқуға байланысты. Сондықтан, арнайы мектептерде өтетін сабақта тәрбие процесінің барлық негізгі элементтері, мақсаты, мазмұны, құралдары, әдістері, ұйымдастырылуы өзара әсер етеді.

Арнайы мектептің сабақтарында жүргізілетін дидактикалық ойындардың да тәрбиелік мәні өте зор. Бұл жағдайда, кемістігі бар балалардың ұжымдық жұмысын ұйымдастыру формасы тәрбиелеуші фактор болып табылады, мұнда оқушылар бір-бірімен араласып, ортақ жауапкершілікті көтеріп, бір-біріне көмектеседі, тапсырмаларды шеше алмай жатқанда бір-біріне жандары ашиды. Міне, осы жағдайды арнайы мектептегі педагог, балалар арасындағы жолдастық, ізгі ниеттік қатынастарды қалыптастыруға, әдептілік және жолдастық сезімді тәрбиелеуге пайдаланады.

Еңбек сабақтарында дамуында кемістігі бар балаларды еңбекке тәрбиелеудің маңызы өте зор.

Онда мұғалімнің міндеті- оқушыларды еңбекке қарым-қатынасын, еңбекке мәдениеттің, еңбекке дұрыс қатынасын және еңбек үшін жауапкершілік, бірлесе жұмыс істеуге үйрету, шығармашылық қатынас жасауға тәрбиелеу.

Сабақта өздері жасайтын бұйымдар балаларға өте көп тәрбиелік ықпал жасайды. Бұл бұйымдардың әдетте, белгілі бір тәжірибелік құндылығы болуы тиіс, оқушыларға немесе басқа адамдарға пайда келтіруі тиіс.

Есту қабілеті зақымдалған оқушы өз еңбектерінің нәтижесін, яғни жасаған бұйымдарын жолдастары немесе мұғалімі бағалайтынын білгенде, ол өз жұмысының сапасына жоғары талап қойып, өз жұмысын көрсетуге ұялмайтын болып істеуге ұмтылады, талпынады.

Естімейтін және нашар еститін оқушыларды оқыту мен тәрбиелеу үшін, еңбек дайындығы керек. Еңбек оқушыға қоршаған ортаны танып білуге көмектеседі. Еңбекке тәрбиелеудің кең тараған әдістерінің бірі - еңбек жайында әңгімелесу. Мұндай әңгімелесулерді арнайы мектептерде тәрбиелеушілер өткізеді. Әңгіменің тақырыбын тәрбиелеуші өзі таңдайды. Мысалы: «Неге біздің мемлекетімізде барлық адамдар еңбек етеді?», «Еңбек сіңірген қызметкерлер туралы» және тағы сол сияқтылар. Сонымен қатар, мектептерде әр сыныптар арасында альбом, газет шығару көптеп кездеседі.

Еңбекке тәрбиелеуде оқушыларды өнеркәсіп, еңбек түрлерімен таныстырудың маңызы зор. Бірақ, оқушылар еңбек түрлерімен танысып қана қоймай, сонымен қатар, еңбек адамдарымен де танысады.

Арнайы мектепте оқытылатын естімейтін және нашар еститін оқушылардың көбі, бейнелеу өнеріне қабілетті болады. Бұл әрекет – балада әлемді эстетикалық тұрғыдан ұғыну қажеттілігін тудырады, сол арқылы бала бойында эстетикалық тәрбие қалыптасады. Бейнелеу әрекетінде баланың бақылағыштық, қиял, көру арқылы аз болса да, есте сақтауы, қабылдауы қалыптасады.

Бейнелеу әрекетінің дамуында кемістігі бар балалардың рухани өміріне, адамгершілік саласына әсер ету олардың сезімдерді өзгерту және байыту жолымен өтеді. Бейнелеу сабағында табиғат әлемін оқушыларға эстетикалық тұрғыдан ұғынуды үйретеді.

Баланы тәрбиелеу үшін, бейнелеу өнерінің алуан түрі қажет. Заттың түп нұсқасынан сурет салу, декоративтік тапсырмалар, сурдопедагогтардың шығармалары туралы әңгімелер-осының бәрі дамуында ауытқуы бар балаларды жан-жақты дамытады.

Балалар суретінің мазмұны- бұл баланың бақылаулары, әсерлері мен тілектері.

Эстетикалық тәрбиенің негізі- оқушылардың қабылдауын, сезуін, көптеген нәрселердің жақсы жақтарын өнерде, табиғатта, еңбекте, қоғамдық қарым-қатынаста, адамның іс-әрекеттерінде қалыптастыру.

Эстетикалық тәрбие- саяси-идеялық адамгершілік, еңбек және дене тәрбиесін кешенді түрде іске асырады.

Нашар еститін оқушылардың эстетикалық дамуы даөзіндік сипатта жүреді. Эстетикалық тәрбие процесінде есту қабілеті зақымданған балалардың ой-өрісі кеңейеді, таным процестері белсендетіледі, ерік біршама жетіледі.

Эстетикалық дамуы, бейнелеу өнері сабағында ғана емес, сонымен қатар, шығармашылық тәрбиелеу процесінде де орын алады. Оқушылар шығармашылық өнерлерімен, мысалы, әдебиет, драма, ән, би, өлең айты, сурет салу арқылы өз бойына эстетикалық тәрбиені қалыптастырады.

Қазіргі кезде, арнайы мектепте оқытылатын нашар еститін оқушылардың оқу бағдарламасында балаларды әр түрлі серуендерге шығару енгізілген. Есту қабілеті зақымдалған балалар үшін, табиғатта жасалатын серуендеудің маңызы зор. Табиғаттану бойынша серуендеу, оқушыларға өздерін қоршаған аймақтың жер бедерімен, өсімдіктерімен таныстырып, зерттеуді, оның ерекшеліктерін анықтауды мақсат етеді. Сонымен қатар, мұғалім оқушыларды тәрбиелеуде табиғатты қорғау, оған мейлінше ұқыптылықпен қарау керектігі туралы әңгімелесуі керек.

Арнайы мектепте жүргізетін тәрбие жұмыстары балалардың жеке ерекшеліктерін танып білуден басталады. Естімейтін және нашар еститін балалардың компенсаторлық мүмкіндіктеріне де байланысты. Естімейтін және нашар еститін балаларды еңбекке тәрбиелеу басты мақсат болып табылады. Дайындық сыныптарынан бастап, балалар өздеріне қызмет етуді үйрене бастайды: өздігінен жуынады, төсектерін жинайды, сыныпта кезекшілік атқарады.

Мектепке дейінгі және мектеп жасындағы естімейтін балалардың негізгі іс-әрекеті- ойын. Д.Б.Элькониннің айтуы бойынша «Ойын арқылы іс-әрекет пайда болып, адамгершілік артады».

Ойын әрекеті балалардың психикасын, тұлғасын дамыту үшін маңызды. Естімейтін және нашар еститін балалар ойын әрекеттерінде қоғамдық өміріндегі формаларымен және қоршаған ортамен танысады. Яғни, балаларды тәрбиелеу үрдісі бастауыш сыныптарда ойын элементтерімен үйлесімді ұйымдастырылады.

Тәрбие процесінің барлық түрінде естімейтін және нашар еститін балаларды ұжымдық іс-әрекетке ұйымдастыру болып табылады. Мұндағы негізгі жағдай, ұстаздар мен тәрбиешілердің оқушылармен қарым-қатынасы жылы жүзді болуы керек.



Тәрбиенің басты міндеттері - балалардың ой-өрісін кеңейтіп, естімейтін және нашар еститін балалардың сөйлеу қабілетін дамыту [4].

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерде оқитын оқушылар тез шаршағыш болып келеді және де сөздік қоры өте аз болады. Естімейтін және нашар еститін баланы ұжымда тәрбиелеу, оның өз тәртібіне, жеке басының жауапкершілігіне тәрбиелеуді, барлық оқу міндеттерін орындауды талап етеді. Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептердің тәрбие әдістері, тәрбие жұмысының мақсаттарымен және мазмұнымен анықталады. Барлық әдістер тәрбие мақсаттарын іске асыруға, оқушылардың мінез-құлқын қоғамдық нормаға үйретуге, адамдармен қарым- қатынас жасауға және олардың іс-әрекетіндегі құнды тәжірибелерін пайдалануға бағытталуы қажет. Әдістерді іске асыру барысында тәрбиеші оқушыларға педагогикалық ықпал жасайтын тәрбиенің тәсілдері мен құралдарын қолданады.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектепте жүргізілетін тәрбие жұмысында әр баланың жеке даму ерекшелігін еске алған жөн. Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептердің тәрбие принциптері:

1. Тәрбиенің идеялылығы, мақсаттылығы. Тәрбиенің алдына қоғам болашағына берік сенімі бар азаматтарды қалыптастыру міндеті қойылады.

2. Тәрбиенің өмірмен, еңбекпен қоғам құрылысының практикасымен байланыс принципі. Осы принципті жүзеге асыру оқушыларды өмірге, еңбекке, мамандықты таңдауға, толық дайындауының шынайы алғышартын жасайды.

3. Ұжымда және ұжым арқылы тәрбиелеу.

4. Тәрбиеленушінің тұлғасына қойылатын талаптармен көрсетілетін құрметтің бірлігі.

5. Тәрбиелік ықпалдардың жүйелілігі, беріктігі, үздіксіздігі.

6. Тәрбиенің оқушының жас және дербес ерекшеліктеріне сәйкестігі.

Осы естімейтін және нашар еститін балаларға арналған тәрбиенің мазмұны ерекше. Бұл тәрбиенің басты мақсаты- мүмкіндігі шектеулі балалардың кемістіктерін жою, оларды әр тарапты дамыған қоғамның толық мүшесі етіп дайындау. Сондықтан біздер болашақ педагогтар естімейтін және нашар еститін балаларды оқытуда және тәрбиелеуде басты мақсатымыздың қандай екендігін білуіміз қажет керек.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі*

1. Воронов В.В. *Технология воспитания: Учеб. пособие для студентов. М., 2000.*

2. Пенин Г.Н., Кораблева Л.В., Пономарева З.А., О.А. Красильникова. *Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. СПб., 2006.*

3. *Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности /Под ред. Е.Г. Речицкой. М., 2005.*

4. *Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.Г. Речицкой. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.*

УДК 376.4  
МРНТИ 14.29.25

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Қурбанова Б.У.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>пс.э.к.доцент I*

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

*bony0492@gmail.com*

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

## **НАШАР КӨРЕТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ГРАФО-МОТОРЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада қазіргі таңдағы бастауыш мектеп жасындағы балалардың көріп қабылдауы мен олардың графо-моторлық дағдыларын дамыту, бастауыш сынып оқушыларында графо-моторлық

дағдыларының бұзылыстары көбейіп жатқандығы және оның түрлі себептері де келтірілді: туа пайда болған факторлар, психикалық депривация (сенсорлық, эмоционалдық, интеллектуалдық), соматикалық әлсіздік, танымдық үрдістердің қалыптасуының бұзылыстары. Графо-моторлық дағдылар - жазу процесін меңгеруге мүмкіндік беретін моториканың жиынтығы екені талқыланды. Сонымен қатар, көру бұзылысы бар балалардың мектепке дайындығы визуалды-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жақсартуға бағытталған жаттығулар жүйесін қамтуы керектігі айтылды. Көру депривациясы бар балалардың көру-моторлық координацияның төмен деңгейде болуы олардың графо-моторлық дағдыларының бұзылуына әкеліп соқтыратындығы және мұндай бұзылыстар баланың жазу және оқу үрдістерін меңгеру барысында айтарлықтай қиындықтар туғызатындығы жазылды. Графомоторлық дағдылар мен моториканы дамытудың кезеңдері мен әр кезеңге сәйкес ұсыналытын әдіс-тәсілдер келтірілді. Соңынан әдіс-тәсілдерге әдістемелік түсініктемелер нұсқаулықтар берілді және көрнекі көрсетілді.

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Курбанова Б.У.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>п.ғ.к.доцент*

*<sup>2</sup>6M010500 Магистрант 2 курса специальности «Дефектология»*

*bony0492@gmail.com*

*КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан*

## **РАЗВИТИЕ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

*Аннотация*

В этой статье рассматриваются причины нарушений и способы развития графо-моторных навыков слабовидящих учащихся. Среди причин: «чрезвычайные ситуации» во время родов, психические депривации (сенсорные, эмоциональные, интеллектуальные) соматическое ослабление, нарушения формирования когнитивных процессов. Графомоторные навыки неотрывны от набора мотивов, которые позволяют освоить процесс письма. Было подчеркнуто, что в систему обучения детей с нарушениями зрения должны быть включены специальные упражнения, направленные на развитие и совершенствование визуально-двигательной координации. Низкий уровень зрительной координации детей с недостаточным зрением связан с расстройством их графомоторных навыков, и такие расстройства могут быть серьезной проблемой при организации обучения чтению и письму. В статье также даны этапы развития графомоторных навыков и моторных навыков и методы, используемые на каждом из этапов.

*Makina LK,<sup>1</sup> Kurbanova B.U.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>k.ps.s.docent*

*<sup>2</sup>2-nd year graduate student by speciality 6M010500 - Defektology*

*bony0492@gmail.com*

*KazNPU them. Abay, Almaty, Kazakhstan*

## **THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC-MOTOR SKILLS IN EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

*Abstract*

This article discusses the causes of early childhood, the vision and development of their graph-motor skills, as well as the development of graph-motor skills in elementary school students and their various causes: congenital emergencies, mental deprivation (sensory, emotional, intellectual) somatic weakening, disorders the formation of cognitive processes. Graf-motor skills were discussed as a set of motives that would enable them to master the process of writing. It was also stressed that children with visual impairments should include a training system aimed at the development and improvement of visual-motor coordination. The low level of visual coordination of children with visual impairment is associated with a

disorder of their graphic motor skills, and such disorders can be a serious problem when studying the processes of learning and writing a child. The article also presents the stages of development of grafomotor skills and motor skills and methods presented in accordance with each stage. Subsequently presented methodical explanations.

*«Балалардағы қабілеттер мен таланттардың пайда болуы олардың саусақтарында. Олардан баланың қолын қайнататын ең жақсы құздар, баланың қолын еңбектің құралымен өзара байланыстыру, осы өзара әрекеттесу үшін қажетті қозғалыстар неғұрлым күрделі, баланың ақыл-ойының жарқын элементі. Баланың қолында қанишалықты машық болса, бала соғұрлым ақылды».* В.А. Сухомлинский

Қазіргі таңда бастауыш мектеп жасындағы балалардың көріп қабылдауы мен олардың графо-моторлық дағдыларын дамыту – жалпы және арнайы педагогикадағы маңызды мәселелердің бірі. Соңғы кездегі зерттеу жұмыстарында бастауыш сынып оқушыларында графо-моторлық дағдыларының бұзылыстары көбейіп жатыр. Оған түрлі себептер де келтірілуде: туа пайда болған факторлар, психикалық депривация (сенсорлық, эмоционалдық, интеллектуалдық), соматикалық әлсіздік, танымдық үрдістердің қалыптасуының бұзылыстары. Дегенмен, көру анализаторы жүйесінің бұзылыстары ең маңызды рөлге ие.

Көру жүйесінің жағдайы – баланың білім алуға даярлығын анықтауға мүмкіндік беретін маңызды факторлардың бірі. Қалыпты көретін бала ерте балалық шақтан-ақ айналадағы қоршаған әлем туралы ақпаратты арнайы жағдайлар жасамай ақ меңгереді. Ол ақпараттың 90%-ы – көру анализаторы арқылы қабылданған.

Көру қабілеті нашар бала - көптеген даму проблемалары бар бала. Л.С. Выготскийдің айтуынша, мұндай нәрестелерде әдеттегі бұзылулар: сөйлеу, қозғалтқышты үйлестіру, туа біткен жаракаттар және жүйке жүйесінің аурулары, «анализатордың немесе зияткерлік ақаудың ақаулығы бір функцияны оқшауланған жоғалтуға әкелмейді, көптеген бұзылыстарға әкеледі».

Графо-моторлық дағдылары - жазу процесін меңгеруге мүмкіндік беретін моториканың жиынтығы. Демек, көру бұзылысы бар балалардың мектепке дайындығы визуалды-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жақсартуға бағытталған жаттығулар жүйесін қамтуы керек.

Мектеп жасындағы балалық кезеңде көру функцияларын азайту немесе әлсіздігі баланың өміріндегі көрінісі өзінің рөлін сапалы орындамайды: индикативтік, танымдық, бақылау.

Көру қабілеті бұзылған балаларда айналадағы қоршаған әлемді көру арқылы қабылдау үрдісі түпкілікті өзгеше. Зерттеулерде ақпараттың көлемінің аздығынан және қоршаған орта туралы бейнелердің нақты болмауынан сырттан келетін ақпараттың төмендігі байқалады. Көру қабілеті бұзылған балаларда көру арқылы қабылданған бейнелердің қалыптасу ерекшеліктері байқалады, толық және бөлшектеп қабылдау ақсаңдайды, форма, көлем, пропорция, кеңістіктік қатынастар, қағаз бетінде бағдарлау, ұсақ бөлшектерді ажыратудағы нақтылық бұзылады, бұрыштық және сызықтық көлемдерді ажыратуда қиындықтар туады. Бұл өз кезегінде қабылдаудың жылдамдығын, оның толықтығы мен нақтылығын төмендетеді, заттық және кеңістіктік елестетудің қалыптасуын қиындатады. Ал көру депривациясы бар балалардың көру-моторлық координацияның төмен деңгейде болуы олардың графо-моторлық дағдыларының бұзылуына әкеліп соқтырады. Ол дегеніміз, мұндай бұзылыстар баланың жазу және оқу үрдістерін меңгеру барысында айтарлықтай қиындықтар туғызады.

Тиімді түзетушілік жұмысты ұйымдастыру кешенді психолого-педагогикалық диагностикасыз мүмкін емес.

Балалардың көру арқылы қабылдауы мен графо-моторлық дағдыларының дамуының деңгейін анықтауды ұйымдастыру мен жүргізуді Безруких М., Морозовой Л. «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет» еңбектеріне, және т.б. ғалымдардың зерттеулері мен әдістемелік материалдарына сүйене отырып жасадым. Аталмыш диагностикалық материалдар (көру мүмкіндіктерін ескере отырып көру қабілеті бұзылған балаларға бейімделген) көру арқылы қабылдауының деңгейін (күрделі формаларды, фигуралық-фондық айырмашылықтар, бейнелердің тұрақтылығын қабылдау мен қайта жаңғырту), көру-моторлық координацияны, көру-кеңістіктік қабылдауды (кеңістіктегі қалыптары, кеңістіктік қатынастар) және көру зейінін анықтауға мүмкіндік береді.

Балалардың даму динамикасын зерттеудің нәтижелерінің негізінде түзетушілік іс-шаралар ұйымдастырылады.

Көру қабілеті бұзылған балалардың графо-моторлық дағдыларын дамытудың негізгі ұйымдастыру формасы түзетушілік сабақтары (топтық және жеке) болып табылады. Түзетушілік сабақтардың негізінде әр баланың дамуына бағытталған жеке-іс-әрекеттік тәсіл жатыр. Көру қабілеті бұзылған балалармен түзетушілік сабақтар жүргізуде әртүрлі әдіс-тәсілдер қолданылады. Әдіс-тәсілдерді таңдау тек жасерекшелік және баланың жеке мүмкіндіктеріне ғана емес, оның көру функциясының жағдайы мен көру арқыла қабылдауының деңгейі де ескеріледі.

Даярлау кезеңінде көру қабілеті нашар балалармен жазбаша дағдыны игеру бойынша жұмыс визуалдық-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жетілдіруге бағытталған жаттығулар жүйесін міндетті түрде қамтуы тиіс. Сонымен қатар, көрнекі-қозғалтқышты үйлестіру визуалды қабылдаудың кедергісі болып табылады, сондай-ақ визуальды функциялардың бұзылуы жағдайында ауыратындықтан, бұл бағыттағы жұмыс көру арқылы қабылдауды дамытуға ықпал етеді. Графомоторлық дағдыларды дамыту бойынша жұмыстар ұсақ моториканы дамыту бойынша жұмыстармен бірге жасалады.

Графомоторлық дағдылар мен моториканы дамытудың төрт кезеңі бар:

1 кезең - дайындық кезеңі (3жастан бастап)

Саусақтармен танысу, саусақтардың аты, саусақ ойындары.

Қарындашпен дұрыс жұмыс жасайтын қарындашпен танысу.

Қысымды күші бар жұмыс.

Графикалық жаттығулар «тректер»

Кескіндеме - контурдан шықпастан бояу, визуалды бақылауды жүзеге асыру.

2 кезең - саусақтарды қарындашпен жұмыста автоматтандыру (4 жастан бастап)

Графикалық тректерді қиыстыру.

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Трафареттермен жұмыс істеу (ішкі).

Шулы суреттермен жұмыс (2 элемент) - бояу.

Лабиринттармен танысу.

Қағаз парағына бағдар беру.

3 кезең - графомоторлық дағдыларды дамыту (бес жылдан бастап)

Көлеңкемен танысу.

Түсіндірме аңыз бойынша (мысалы, әртүрлі түстердің геометриялық пішіндері)

Шулы сызбалардағы қабылдау қабілетін арттыру.

Трафареттермен жұмыс істеу (сыртқы).

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Лабиринт (объектілердің көбеюі).

Тақтасындағы жазу кітапшасымен танысу (үлгіні жалғастыру немесе көшіру).

Қағаз парағына бағдарлау (асқыну, кеңістіктік предлогтарды және жапсырмаларды пайдалану).

Трафареттерді қолданатын құрамы.

Аяқтау - «суретті, элементті кейбір нысанға айналдыру»

4 кезең - жазбаша дағдыны нығайту (6 жастан бастап)

Тақтасындағы жазу кітапшасындағы графикалық диктант.

Шулы суреттер (элементтер санының көбеюі).

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Кестелермен жұмыс жасау (бағдар - ұяшықтағы жазу кітапшасына кесте салу және мұғалімнің ауызша нұсқауларына сәйкес ұяшықтарды толтыруды үйретіңіз).

«Сандарды қосып, суретті көріңіз»

Легенда бойынша түсі (сандар бойынша).

Түрлі формадағы лабиринт.

«Редакциялау» - композиция құру.

Шабуылдау (күрделі түрлер).

Инсульт, жазу элементтері, ұяшықтарда хат жазу.

**Әдістемелік түсініктемелер.**

Сабақтың басталуына дейін екі қолдың әр саусағының қозғалысын қамтамасыз ету үшін тапсырма ұсынылады. Бұл саусақтардың жаттығулары, массаж немесе пальмалардың өзін-өзі уқалауы, қалдық материалдың көмегімен, су-джок терапиясы ...

Әртүрлі бағыттарда (жолдар, лабиринттар, әртүрлі типтегі) әртүрлі сызықтарды өткізуге арналған тапсырмалар келесі компоненттерден тұрады: сызықты көрнекілендіру және оның атауы, кең

қолжазбалық қозғалыстармен қолдарыңыздың қолына түсіп, индикациялық саусақпен және көрсеткішті бақылаудағы сызықпен қадағалау, сызықты қарындашпен немесе сезімтал қаламмен (көру қабілеті төмен балалар үшін) қолды ұстамай іздеңіз. Тапсырманың орындалу реті визуалды-мотор жадысын дамытады, визуалды функцияларды белсендіреді.

Шулы суреттерді бояу сияқты міндеттерді орындағанда, балалар ең маңызды визуалды дағдыға ие болады: шулы, көлеңкеленген өрістегі бөлек элементті көру. Көру қабілеті елеулі түрде бұзылған балалар үшін, олардың нәтижесінде элементтер біріктірілуі мүмкін, көру уақытын жоғарылату және парақ трафаретінің көмегімен келесі суретті жабу ұсынылады. Осындай тапсырмаларды орындау тұрақты көрнекі айырмашылықты талап етеді, сондықтан визуалды функцияларды бұза отырып, баланың көздері тез шиналуы мүмкін.

Туындылармен жұмыс істеуді үйрету кезінде баланы келесі ережелер сақталуы керек: трафаретті ұстап тұратын еркін қолдың жұмыс өрісін бір-біріне тигізбеуі керек, қарындаш соққылар трафареттің үзілуіне қарсы тұрса, инсульт үзіліссіз және қолды тоқтатпай орындалады. Көрнекі және моторлы бұзылулары бар балалар үшін көздің бақылауында жүзеге асырылатын жақында ұсынылған кесу конфигурациясының тактильді сараптамасы қажет. Осындай тапсырмаларды орындаған кезде, кез-келген конфигурацияның контурын қадағалау үшін баланың шеберлерін көрнекі тексеру (перцептивті) дағдылары.

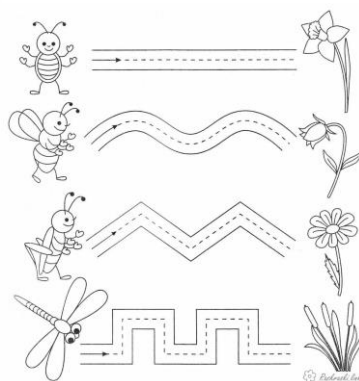
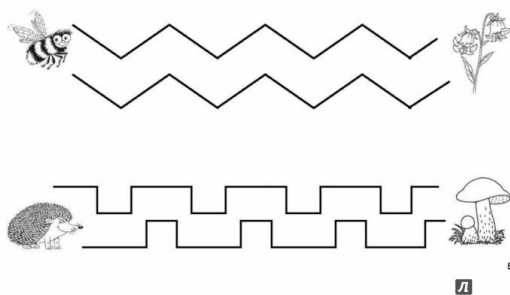
Тор көз кішкентай бала саусақ бұлшықеттерінің, ұсақ моториканың көрнекі-мотор үйлестіруді және бағытын жақсарту ерікті көңіл әзірлейді, көзбен жады, аналитикалық қабылдау, сөз нығайту үдерісінде ұсақ моториканы және негізгі графикалық жазу дағдыларын дамыту үшін үлкен мүмкіндіктер береді. Қазірдің өзінде мектепке дейінгі жасында оның қолы бұрыштарды, орталық және тараптардың ортасын табуда көруге мүмкіндігі болуы үшін баланы үйрету өте маңызды болып табылады.

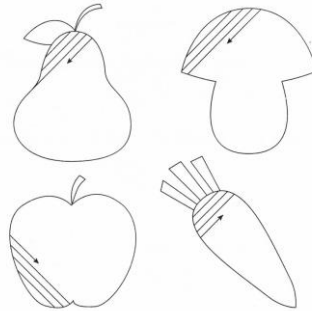
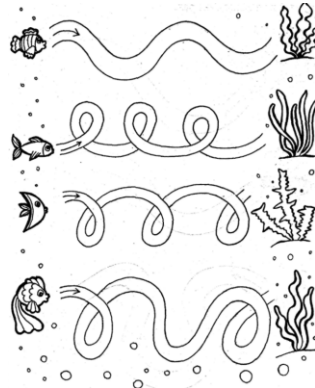
Көру қабілеті төмен балалар жазуда қиындық көреді: қол қатты тез шаршайды, жұмыс жасап отырған сызығы жоғалады, бала «сол», «оң», «парақ», «бет», «сызық» ұғымдарын ажырата алмайды. Бұл қиындықтар саусақтардың моторикасының әлсіздігінен және көрнекі қозғалтқышты үйлестірудің жеткіліксіздігімен байланысты. Ұяшықтағы жазу кітапшасында жұмыс істеуді үйрену тәртібі К.М. Утехинаның «Мен жазуды үйренемін». кітабында сипатталған.

Бұл жұмыстарды ұйымдастырған кезде, әрбір балаға көрнекі жүктемені қатаң сақтау керек және жұмыс орнының ұйымдастырылуына қойылатын талаптарды сақтау керек (қосымша жарықтандыру, тіректер, сызғышпен жұмсақ қарапайым қарындаш немесе қабыршақ қаламсап, ұяшық өлшемі, т.б.).

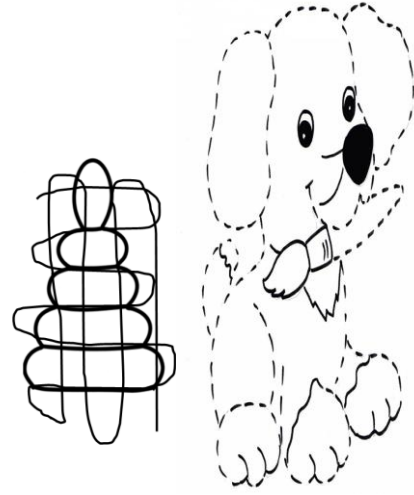
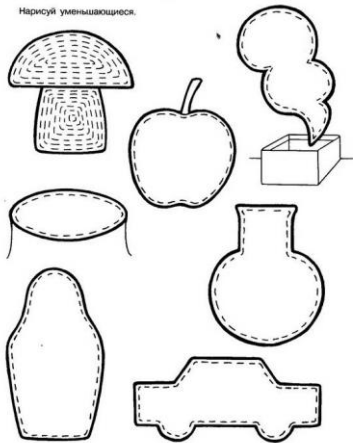
#### ГРАФОМОТОРДЫҢ БІЛІКТІЛІГІН ДАМЫТУ ҮШІН МЫСАЛ РЕТІНДЕ ОЙЫНДАР МЕН ТАПСЫРМАЛАР.

- Проведи дорожки, не касаясь линий.

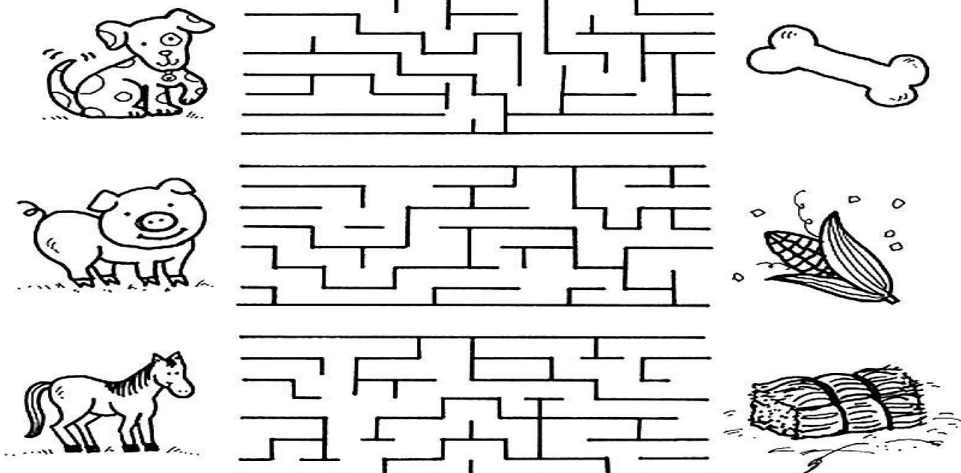




Штриховки  
Нарисуй уменьшающиеся.



Голодные животные



Помоги животным найти их еду

Пайдаланылган әдебиеттер:

1. Никулина Г.В., Потемкина А.В., Фомичева Л.В. «Готовим к школе ребенка с нарушением зрения». <http://logopedkniga.ru/products>
2. Утехина К.М. «Я учусь писать». <http://bookfi.net/book/635017>
3. А.М.Граб. Рабочая тетрадь для детей с ОНР М., :Гном и Д, 2008
4. Осипова Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения. [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php](https://superinf.ru/view_helpstud.php)
5. Добрынина Оксана Валентиновна. [Logorech.blogspot.com](http://Logorech.blogspot.com).

