

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.с.ғ.к.,доцент Макина Л.Х.

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№3, 2018-го года) опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В журнале находят отражение проблемы научно- теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

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

- 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: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Ерсарина А.К.¹, Юлдабаева Д.Р.², Шолпанкулова Г.М.³, Достай А.К.⁴

²*к.психол.н., заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями*

^{2,3,4}*педагоги-экспериментаторы лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями
Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики,
г. Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация

В настоящее время наиболее эффективной и перспективной педагогической технологией признается раннее вмешательство, направленное на своевременное оказание помощи ребенку и развитие социально-педагогических навыков, обеспечивающих максимальное включение ребенка в социальную жизнь с первых лет жизни.

В Казахстане, начиная с 2008 года, проводится государственная программа по кохлеарной имплантации (КИ) неслышащих людей, в том числе детей раннего возраста. Однако развитие слухового восприятия и речи детей с КИ возможно лишь при систематической слухоречевой работе специалистов и родителей.

Одним из главных условий успешной абилитации детей раннего возраста является активное привлечение родителей к работе с ребенком, использование родительского потенциала и ресурсов семьи для оказания стимулирующей помощи ребенку. Это условие применимо к детям с разными проблемами в развитии, но особенно детям с КИ, у которых успешная слухоречевая абилитация происходит в условиях постоянного речевого общения и взаимодействия в семье.

Использование родительских возможностей с одной стороны, и повышение их компетенции с другой, в оказании помощи ребенку наиболее эффективно при проведении работы в формате родительской группы, где родителям отводится активная роль в стимуляции развития ребенка, а специалистам – роль помощника и консультанта.

В статье описываются опыт проведения групповых занятий для родителей и детей раннего возраста с кохлеарным имплантом, имеющих задержку речевого развития. Изложены основные принципы групповой работы, методы, цели, задачи и краткое содержание программы групповых занятий, а также проанализирована эффективность групповой работы с детьми и родителями.

Ключевые слова: дети раннего возраста, раннее вмешательство, кохлеарная имплантация, задержка речевого развития, родители, групповая работа с ребенком и семьей.

Ерсарина А.К.¹, Юлдабаева Д.Р.², Шолпанкулова Г.М.³, Достай А.К.⁴

¹*психологиялық ғылымдар кандидаты, түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының меңгерушісі*

^{2,3,4}*түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының педагогтар Алматы қаласы, Қазақстан*

КОХЛЕАРЛЫҚ ИМПЛАНТАЦИЯДАН КЕЙІНГІ ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН БІРГЕ ТОПТЫҚ ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ОҢАЛТЫЛУЫ.

Аңдатпа

Қазіргі кезде балаларға дер кезінде көмек көрсетуге және әлеуметтік-педагогикалық дағдыларын дамытуға, олардың әлеуметтік өмірге максималды тұрғыда кіргізілуін қамтамасыз етуге бағытталған, ерте қолдау көрсету технологиясы ең тиімді және перспективалық технология болып табылады.

Қазақстанда 2008 жылдан бастап естімейтін адамдарға, соның ішінде ерте жастағы балаларға кохлеарлық имплантация (КИ) жасау бойынша мемлекеттік бағдарлама жүргізілуде. Алайда КИ бар балалардың есту қабілеті мен тілін дамыту мамандар мен ата-аналардың тек жүйелі естутілдік жұмыстары барысында ғана мүмкін болуда.

Ерте жастағы балалардың табысты оңалтылуының басты жағдайларының бірі ата-аналарды баламен жүргізілетін жұмысқа белсенді түрде тарту, ата-аналар потенциалы мен ресурстарын балаға ынталандырушылық көмек көрсетуге қолдану болып табылады. Бұл жағдай, дамуында түрлі проблемалары бар балаларға қарасты да қолданылады, әсіресе КИ бар балалардың табысты естутілдік оңалтылуы отбасындағы тұрақты тілдік қатынас жасау барысында жүзеге асады.

Бір жағынан балаға көмек көрсетуде ата-аналардың мүмкіндіктерін қолдану, екіншіден олардың күзиреттілігін көтеру, ата-аналар тобы форматында жұмыс жүргізу барысында ең тиімді болады, мұнда бала дамуын ынталандыру үшін ата-аналарға белсенді рөл беріледі, ал мамандар- кеңесші және көмекші рөлін атқарады.

Мақалада кохлеарлық импланты бар және тілдік дамуы кешіккен ерте жастағы балалармен және олардың ата-аналарымен топтық сабақтар жүргізудің тәжірибесі суреттеледі. Топтық жұмыстың негізгі қағидалары, әдістері, мақсаттары, міндеттері және қысқаша мазмұны беріледі, сонымен бірге балалармен және олардың ата-аналарымен топтық жұмыс жүргізудің тиімділігі сараланады.

Түйінді сөздер: ерте жастағы балалар, ерте қолдау көрсету, кохлеарлық имплантация, тілдік дамуының кешігуі, ата-аналар, баламен және оның ата-анасымен топтық жұмыс.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HABILITATION OF EARLY-AGED CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN GROUP WITH PARENTS

Ersarina A. KM¹., Yldabaeva D.R²., Sholpankulova G. M³., Dostay A. K. ⁴

¹ Ic. ps s., head of the laboratory of comprehensive/complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy
^{2,3,4} teachers-experimenters of the laboratory of comprehensive/complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy
Almaty, Kazakhstan

Abstract

In present days the most effective and promising pedagogical technology is early intervention aimed at timely assistance to the child and the development of social and pedagogical skills that ensure the maximum inclusion of the child in social life from the first years of life.

In Kazakhstan the state program on cochlear implantation (CI) of deaf people, including young children, has been carried out since 2008. However, the development of auditory perception and speech of children with CI is possible only with the systematic work of specialists and parents.

One of the main conditions for successful habilitation of young children is an active involvement of parents to work with the child, using of parental potential and family resources to provide stimulating assistance to the child. This condition is applicable to children with different developmental problems, but especially children with CI who have successful aural-speech habilitation in the conditions of constant speech communication and interaction in the family.

One of the main conditions for successful habilitation of young children is an active involvement of parents to work with the child, using of parental potential and family resources to provide stimulating assistance to the child. This condition is applicable to children with different

developmental problems, but especially children with CI who have successful aural-speech habilitation in the conditions of constant speech communication and interaction in the family.

On the one hand using parental opportunities and on the other improving their competence to assist the child are the most effectively in carrying out work in the format of the parent group, where parents have an active role in stimulating the development of the child, and professionals who have the role of assistant and consultant.

The article describes the experience of group classes for parents and young children with cochlear implant with delayed speech development. The basic principles of group work, methods, goals, objectives and a summary of the program of group classes, as well as the effectiveness of group work with children and parents.

Key words: early-aged children, early intervention, cochlear implantation (CI), delayed speech development, parents, group work with the child and family.

Возможности слухоречевой и социальной реабилитации неслышащих детей значительно повышаются после проведения кохлеарной имплантации (КИ) - хирургической операции по введению во внутреннее ухо человека электродов, обеспечивающих восприятие различных звуков и речи посредством электрической стимуляции слухового нерва. Особенно эффективна слухоречевая реабилитация детей, которым имплантация проведена в возрасте до трех лет, в период активного формирования речи [1]. Однако, наличие кохлеарного импланта не обеспечивает автоматического появления речи. Развитие слухового восприятия и речи у детей с КИ невозможно без регулярных занятий со специалистом и повседневных усилий семьи ребенка. По мнению известного российского исследователя И.В. Королевой, кохлеарный имплант принесет максимальную пользу ребенка в развитии речи в том случае, если:

- созданы условия для развития речевых коммуникативных навыков в различных ситуациях общения (взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, взрослые-дети);
- в процесс реабилитации вовлечены все люди, заботящиеся о ребенке: родители, братья, сестры, бабушки, дедушки, сверстники, педагоги) [1,2].

Эти условия слухоречевой реабилитации детей с КИ в полной мере соответствуют основным принципам раннего вмешательства, включающих в том числе:

- семейно-центрированный подход, предполагающий активное участие родителей на всех этапах раннего вмешательства.
- опору на сильные стороны ребенка и семьи. Основной акцент при оценке и проведении программ развития делается не на ограничения ребенка и семьи, а на выявление их возможностей и ресурсов.
- коммуникативную и социальную направленность программ развития. Развитие ребенка должно происходить через общение и обычные виды активности в семье и социальном окружении.

- нормализация жизни ребенка и семьи - максимальное приближение семьи ребенка к нарушениями развития к жизни других семей: участие в повседневной жизни, различных видах социальной активности, интеграция в общество [3].

Вышеизложенным принципам раннего вмешательства в наибольшей степени соответствуют программы групповой работы с детьми, где главными воспитателями и педагогами являются сами родители, а специалисты помогают и поддерживают в воспитании и развитии детей [3,4].

Проведение родителями ежедневной работы дома по развитию слухового восприятия и речи у ребенка является нередко трудновыполнимой задачей для многих семей по разным причинам. Даже высокомотивированные родители маленького ребенка с КИ после всех рекомендаций специалистов могут испытывать затруднения в организации специальных занятий в домашней обстановке. Одним из видов помощи семье малыша с КИ является проведение групповых занятий, в ходе которых родители и дети совместно со специалистами получают важный опыт слухоречевого общения и взаимодействия, что способствует стимуляции слухоречевого развития детей. В связи с этим, изучение и применение групповых методов работы в слухоречевой реабилитации детей с КИ стало темой наших исследований. Методологическими основами программы стали:

1. Культурно-историческая концепция (Л.С.Выготский), теория привязанности (Д.Айнсворт).

2. Современные подходы к оказанию помощи детям раннего возраста и реабилитации детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации [1-5].

Следующим этапом работы стало психолого-педагогическое изучение детей с КИ и знакомство с их семьями. Была сформирована группа из четырех детей раннего возраста и их матерей. Сведения о детях представлены в таблице 1. Оценка слухоречевого и социального развития детей осуществлялась посредством анкетирования родителей («Шкала использования устной речи» И.В.Королева [2]), сурдопедагогического исследования слухоречевых функций и социально-педагогического обследования в рамках Международной классификации

функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ)-ДП по различным областям развития в сфере активности и участия [3].

Таблица 1. Сведения о детях с кохлеарным имплантом.

Имя	Возраст	Длительность использования КИ	Опыт ношения слухового аппарата до КИ	Уровень слухоречевого развития
Дария Д.	2г.4мес.	8 мес.	с 1года	Обнаруживает, неточно локализует звуки, различает только контрастные неречевые звуки, понимает 10-12 слов, говорит 5-7 слов и звукоподражаний.
Ратмир Д.	2г.2мес.	4мес	с 8мес	Обнаруживает, плохо локализует, не различает звуки, не понимает и не произносит слов.
Даниял Б.	1г.6мес.	6мес.	с 3 мес.	Неустойчиво обнаруживает и локализует звуки, различает только контрастные неречевые звуки, понимает 3-5 предметов, словесных просьб, произносит 2-3 лепетных слова.
Алиакбар К.	2г.6 мес.	7мес.	с 8 мес.	Обнаруживает локализует, различает звуки, понимает 10-15 слов и коротких фраз, произносит 5-7 лепетных слов и звукоподражаний.

На основе результатов обследования и запросов родителей была составлена групповая программа, направленная на достижение двух основных целей. Целью работы с родителями стало – оказание помощи родителям во взаимодействии и речевом общении с ребенком в повседневной жизни и повышению компетентности в обучении ребенка различным навыкам: коммуникативным, слухо-речевым, социальным и др. Цель работы с ребенком — способствовать активизации речевого общения и взаимодействия ребенка в семье; обучение детей различным навыкам: коммуникативным, слуховым, речевым, когнитивным и двигательным. Экспериментальная программа групповой работы включала различные направления по стимуляции психического развития детей.

1. Коммуникация и социальное взаимодействие:

- улучшение понимания мамами чувств, потребностей и намерений своего ребенка;
- развитие умения поддерживать и стимулировать речевую активность ребенка;
- активизация речевого общения между мамой и ребенком;
- стимуляции общения детей между собой; развития навыков социального взаимодействия;
- расширения средств общения: звукоподражаний и слов.

2. Слуховое внимание и восприятие через вызывание у детей интереса к звукам и речи, привлечения игрового внимания к различным звучаниям и формирования навыков:

- обнаружения и локализации звука в пространстве;
- узнавания звука (соотнесение звука и предмета), а также различных звуков окружающей среды и использования их в различных ситуациях общения;
- различения на слух неречевых и речевых звуков по громкости, длительности, количеству.

3. Понимание речи через последовательное формирование навыков:

- различения на слух звуков речи и слогов;
- различения на слух слов, коротких фраз в различных ситуациях общения;
- понимания различных слов-предметов, действий, прилагательных, наречий (расширение пассивного словаря);

4. Собственной речи посредством:

- стимуляции интереса к голосовой и речевой активности;
- вызывания произнесения слов по подражанию и самостоятельно

5. Стимуляция сенсомоторного развития способствовала:

- повышению психофизического тонуса через насыщение вестибулярными, проприоцептивными, тактильными ощущениями;
- формированию баланса и постурального контроля;
- развитию зрительной и слухо-моторной координации, ловкости и согласованности движений, мелкой моторики.

6. Познавательное развитие было направлено на формирование различных навыков в предметной деятельности:

- осуществлять предметные и игровые действия с предметами и игрушками;
- соотносить предметы по форме, размеру, цвету и пр.

Формирование всех вышеперечисленных умений и навыков происходило через вызывание интереса ребенка к различным играм и видам активности, привлечение активного внимания к происходящему, создание игровой мотивации. В соответствии с требованиями современной модели групповой работы деятельность в группе строилась так, чтобы дети усваивали навыки естественным образом, мотивируясь собственными желаниями, без натаскивания и механического заучивания, а приобретенные навыки использовались за пределами группы, в повседневной жизни.

Групповые занятия проводились один раз в неделю продолжительностью 1 час 20 мин. в течении 4 месяцев (16 групповых занятий) командой специалистов, состоящей из психолога, сурдопедагога, логопеда, педагога ЛФК. Структура каждого занятия включала в себя следующие этапы (блоки): приветствие, музыкально-двигательный и логоритмический блок, игры и упражнения на развитие слухового восприятия и речи, сюжетные игры, сенсомоторная активность (игры с неструктурированным материалом, физические упражнения, эстафеты), познавательный блок. Слухоречевая стимуляция и коммуникативная направленность лежали в основе всех видов активности ребенка в группе.

Родители участвовали во всех видах активности детей на занятиях в форме полного участия или оказания помощи и поддержки ребенку. Игры с дидактическими игрушками на познавательное развитие детей проводились мамами самостоятельно без участия специалистов. Также мамам предоставлялось время для беседы и обсуждений как между собой, так и со специалистами.

По окончании сессии проводилась повторная оценка слухоречевого развития детей специалистами и родителями. Результаты первичного (на начало занятий) и повторного (на окончание) анкетирования родителей выявили положительную динамику в развитии речевого общения у всех детей, хотя при различной степени ее выраженности (таблица 2).

Таблица 2. Динамика развития речевого общения детей с КИ (анкета для родителей ШИУР)

Имя ребенка	Уровень развития речевого общения в баллах		
	Параметры	Начало занятий	Окончание занятий
Дария Д.	Контроль голоса	12	11
	Речевые звуки	10	14
	Стратегия общения	3	5
	Общее кол-во бал.	25	30
Ратмир Д.	Контроль голоса	8	8
	Речевые звуки	2	7
	Стратегия общения	0	2
	Общее кол-во бал.	10	17
Даниял Б.	Контроль голоса	10	10
	Речевые звуки	2	10
	Стратегия общения	0	1
	Общее кол-во бал.	12	21
Алиакбар К.	Контроль голоса	7	9
	Речевые звуки	7	10
	Стратегия общения	3	5
	Общее кол-во бал.	17	24

Примечание: Значение баллов: 0- никогда; 1- редко, 2- иногда, 3 - часто, 4 - всегда

Повторное исследование слухоречевого развития детей по окончании курса групповых занятий проводилось специалистами. Результаты оценки в баллах уровня развития различных слухоречевых функций также выявляют положительную динамику (таблица 3).

Таким образом, в результате групповой развивающей работы у всех детей отмечалась положительная динамика по всем областям психического развития. Эффективность групповых занятий проявилась в следующих показателях:

1. Появление у детей интереса и слухового внимания к различным звукам. Звуки и слова стали приобретать сигнальное значение, наделяться смыслом и являться, в определенной степени, средством, регуляции поведения и эмоциональных проявлений ребенка.

2. Частичное или полное усвоение конкретного навыка: например - научился точно локализовать звуки в пространстве, различать разные неречевые звуки, гласные звуки, понимать конкретные слова-предметы, действия, признаки, говорить (по подражанию или самостоятельно) слова, короткие фразы.

3. Расширение и повышения качества активности, взаимодействия и речевой коммуникации детей со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях общения и других сферах повседневной жизни: стал реагировать на речевые обращения, в т.ч. необращенные к нему, включаться в разговор в семье и воздействовать на близких, используя доступные речевые средства, играть с сестрами братьями и другими детьми в детские игры и пр.

3. Улучшение взаимодействия и общения пары мать-дитя: повышение уверенности и компетентности родителей в развитии речевого общения у детей, расширении арсенала различных видов совместной речевой деятельности с детьми и навыков использования развивающих и поддерживающих стратегий в обычной повседневной жизни семьи.

Таблица 3. Динамика слухоречевого развития детей с КИ.

Имя ребенка	Слухоречевое развитие	Начало занятий	Окончание занятий
Ратмир Д.	1.Обнаружение и локализация звуков.	2	3
	2.Различение звуков	0	1
	3.Понимание речи	0	1
	4. Устная речь	0	2
Общий уровень слухоречевого развития		2	7
Дария Д.	1.Обнаружение и локализация звуков.	3	4
	2.Различение звуков	1	2
	3.Понимание речи	2	4
	4. Устная речь	2	4
Общий уровень слухоречевого развития		8	14
Алиакбар К.	1.Обнаружение и локализация звуков.	4	4
	2.Различение звуков	1	2
	3.Понимание речи	1	3
	4. Устная речь	2	4
Общий уровень слухоречевого развития		8	13
Даниял Б.	1.Обнаружение и локализация звуков.	3	4
	2.Различение звуков	0	1
	3.Понимание речи	1	3
	4. Устная речь	1	3
Общий уровень слухоречевого развития		5	11

Примечание. Значение баллов: 0 – навык отсутствует; 1 – навык присутствует в слабой степени; 2 – навык присутствует неустойчиво и при определенных условиях; 3 – навык сформирован, но не автоматизирован. 4- навык полностью сформирован и используется в повседневной жизни.

Список использованной литературы:

1. Королева И.В.Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). – СПб, 2008.
2. Королева И.В.Реабилитация детей с кохлеарными имплантами. – СПб, 2004.
3. «Нет «необучаемых детей»: Книга о раннем вмешательстве /под ред. Е.В.Кожевниковой, Е.В.Клочковой. – СПб., 2007.
4. Балобанова В.П., Пасторова А.Ю. Групповая работа с детьми раннего возраста: Учебно-методическое пособие для специалистов, работающих с маленькими детьми. - СПб: ИРАВ, 1998.
5. Зонтова О.В. Коррекционно- педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: метод. рекомендации / О. В. Зонтова. - Спб. РГПУ им. А. И. Герцена - 2009.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Аутаева А.Н.¹, Исабек А.А.²

¹Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

ис.г.к.доцент akbota-n@mail.ru

²6M010500-Дефектология мамандығының 1-ші курс магистранты

akbota_bota_95@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Андатпа

Мақалада кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері қарастырылған. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту мәселесі бойынша арнайы психологиялық, педагогикалық, педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалынды. Әдебиеттерді талдай отырып, кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінгі сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың психологиялық, педагогикалық жұмыстардың ерекшеліктері анықталды. Отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулері қарастырылған. Имплантация жасалғаннан кейінгі баланың психологиялық жағдайы, әлеуметтену жолдары және ата-анасымен кеңестік жұмыстардың түрлері көрсетілген.

Кохлеарлы имплантация – ол естімейтін адамдардың есту қабілетін жақсартуға бағытталған шаралар жүйесі. Кохлеарлы имплантациядан кейінгі сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту қазіргі таңда арнайы педагогиканың маңызды салаларының бірі болып табылады. Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп қабылдауын дамытуға тиімді әсер ететін маңызды факторлар қарастырылғын.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттеуде О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, И.В. Сатаева, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов, Л.В.Нейман, Р.М.Боскис, Л.П.Назарова, Е.П.Кузьмичева, О.С.Жукова, Лёве А., Таварткиладзе Г.А., Тарасова Н.В. жұмыстары мен отандық зерттеушілерден Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. және т.б. ғалымдардың еңбектері негіз болды.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған бала, кохлеарлы имплантация, сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту.

Аутаева А.Н.¹, Исабек А.А.²

¹Заведующая кафедрой специального образования

к.п.н.доцент akbota-n@mail.ru

²Магистр 1-го курса по специальности 6М010500 - Дефектология

Akbota_bota_95@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарной имплантацией. Были рассмотрены специальные психолого-педагогические труды по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами, определены особенности слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами. Приводятся результаты исследований отечественных и зарубежных ученых. Было представлено психологическое состояние ребенка после имплантации, способы социализации и типы консультаций с его родителями.

Кохлеарная имплантация – это вид работы для улучшения слухового восприятия неслышащих детей. Слухоречевая реабилитация после кохлеарной имплантации в настоящее время является важной отраслью специальной педагогики.

В изучении психолого-педагогических особенностей детей с кохлеарным имплантом принимали участие О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, И.В. Сатаева, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов, Л.В.Нейман, Р.М.Боскис, Л.П.Назарова, Е.П.Кузьмичева, О.С.Жукова, Лёве А., Таварткиладзе Г.А., Тарасова Н.В., а также отечественных специалистов таких как Аутаева А.Н., бутабаева Л.А.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация.

Autaeva A.N.¹, Issabek A.A.²

¹ *Scientific director, doctor of psychology, professor*

akbota-n@mail.ru

² *1-st year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology* Akbota_bota_95@mail.ru

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL BASES OF HEARING AND SPEECH REHABILITATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTATION

Abstract

The article deals with the psychological and pedagogical foundations of auditory rehabilitation of children with cochlear implantation. Special psycho-pedagogical literature on auditory rehabilitation of children with cochlear implants. Specific features of auditory rehabilitation of children with cochlear implants. Studies of domestic and foreign scientists are conducted. The psychological state of the child after implantation, the ways of socialization and the types of consultations with his parents were shown.

Cochlear implantation is a kind of work to improve the auditory perception of deaf children. Speech-care rehabilitation after cochlear implantation is now an important branch of special pedagogy.

In the study of psychological and pedagogical features of children with cochlear implantation, O.V. Zontova, I.V. Lantsov, S.V. Levin, AI Lopotko, E.V. Mironova, I.T. Mukhamedov, T.V. Nikolaeva, Yu.M. Ovchinnikov, N.N. Penin, N.V. Pudov, I.V. Sataeva, I.D. Frolenkova, Yu.K. Yanov, LVNeiman, RMBoskis, LPNazarova, EPKuzmicheva, OS Zhukova, LEVE A., Tavartkiladze GA, Tarasova NV, and also domestic specialists such as Autaeva AN, Butabaeva LA.

Key words: children with hearing impairment, cochlear implantation, auditory rehabilitation.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту арнайы педагогиканың маңызды саласының бірі болып табылады. Жалпы есту қабілетінің зақымдалуы – толық және жартылай дыбысты түсіну мен қабылдау мүмкіндіктері. Есту қабілеті бұзылғанда дыбысты қабылдауға қатысы бар кез-келген ағза зақымдалуы мүмкін. Есту қабілетінің бұзылуы деп – кейбір жиіліктегі дыбыстарды қабылдау мен төмен амплитудағы дыбыстарды ажырата алмауын айтамыз. Есте сақтау қабілетін зерттеумен Г.Эббингауз, З.Фрейд, А.Бине, К.Бюлер, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубенштейн, Б.В.Зейгерник, Л.С.Выготский және т.б. көптеген ғалымдар айналысқан. XX ғасырдың аса көрнекті ғалымы Л.С.Выготский естімейтін балалар адам тәртібінің барлық жиынтығына, яғни белсенді өмірге қабілетті дегенді алға тартты. /1/

Естудің төмендеуі әлеуметтік қарым - қатынастың бұзылуына әкелетіні белгілі. Естімейтіндер мен нашар еститіндер қоршаған адамдардың айтқандарын қабылдай алмағандықтан, өз беттерімен қоршаған орта жағдайын бағалай алмайды, өзгеріп жатқан жағдайға қарай икемделе алмайды. Естіп қабылдауын дамытуға арналған сөздік материалдарды тақырыптық ұйымдастыру, нашар еститін және естімейтін балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытуға кері әсерін тигізеді.

Психология тұрғысынан қарасақ, есту қабілеті бұзылған балалардың мінезінің өзіндік ерекшеліктерін айқындап көрсетеді. Олар, невротикалық жағдайларға, астеноневротикалық және психопатиялық жағдайларға бейімділігі. Л.М.Барденштейннің зерттеулері бойынша эмоционалды-танымдық жетілмеушілік 7 – 13 жас аралығында айқын көрінеді. Т.Н.Прилепскаяның айтуы бойынша, есту қабілеті бұзылған балалар қоршаған орта жағдайына бейімделуде әлеуметтік жетілу жағынан еститін балалардан артта қалып қояды. Оларда белгілі іс-әрекет пен қажеттілік ерекшеліктерімен байланысты эмоционалды-әрекеттік бұзылыстар көп кездеседі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың негізгі мақсаты естудің зақымдалу әсерін барынша төмендету, қоғам өміріне әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасау болып табылады. Есту анализаторының зақымдалу әсерінен тек сөйлеу тілін естіп қабылдауы бұзылып қоймай, оның қалыптасуына да зақым келуі мәселенің өзектілігі болып табылады. Бұл өз кезегінде таным үрдестерінің бұзылысына әкеліп соғады, ойлау қабілеті төмендеп қоғам өміріне бейімделуіне кедергі жасайды. /2/

Соңғы жылдары есту қабілеті мен сөйлеу тілін дамытуға түрлі әсерлі әдістер жасалған: оқу технологиясын дамыту, диагностикалық және дыбыс күшейткіш аппаратураны дамыту, скрининг жүргізу, кохлеарлы имплантация, компьютерлік технологияны пайдалану, ақытудың альтернативті жүйесін құру. Бұл әдістер есту қабілетінің зақымдалу деңгейіне байланысты қолданылады (естімейтін, нашар еститін). Қазіргі кезде естімейтін адамдар, соның ішінде кішкентай балаларды еститіндер ортасына интеграциялауға мүмкіндік беретін тиімді реабилитациялаудың бағыты ретінде кохлеарлы имплантацияны қарастыруға болады. Көптеген есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істейтін мамандарға естуді реабилитациялаудың бұл бағыты әлі таныс емес. Сол себепті де жаңадан ендіріліп жатқан бұл тәсілді тиімді қолдану арнайы педагогиканың маңызды және өзекті мәселесі болып табылады.

Кохлеарлы имплантация – ол естімейтін адамдардың есту қабілетін жақсартуға бағытталған шаралар жүйесі. Көптеген ғалымдардың есептеуінше (Т.Г.Гвелесиани, С.Я.Косяков, Т.А.Таварткиладзе) кохлеарлы имплантация қазіргі уақытта естімейтін адамдарды реабилитациялаудың жалғыз тәсілі болып табылады. Кохлеарлы имплантация (бұдан ары – КИ) барысында естімейтін адамның ішкі құлағына есту нервісін электр тоғы арқылы ынталандырудың нәтижесінде дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететін электродтар ендіріледі. /3/

Кохлеарлы имплант естуді протездеудің бір түрі болып табылады. Барлық кохлеарлы имплантация аппараттары сақталған есту жүйесін тітіркендіретін есту сезімін пайда қылу үшін дыбыстарды электр импульстеріне айналдыратын биомедициналық құрылғылар болып табылады. Сенсоневральды кереңдік кезінде ұлудың рецепторлары зақымдалады, бірақ есту жүйкелері ұзақ уақыт бойы сақталып қалады. Зақымдалған рецепторлардың рөлін КИ электродтары атқарады.

Кохлеарлы имплантациядан кейінгі түзету – педагогикалық жұмысқа ғалымдардың айтуы бойынша мыналар жатады: сөйлеу процессорын дұрыс түзету, қоршаған дыбыстар мен сөйлеу тілін қабылдауын дамыту, ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және дамыту. И.В.Королева, О.С.Жукова, Koch.M.E, Moog.J.S, J.K.Niparko айтуларына, кохлеарлы имплантациядан кейін естіп қабылдауы неғұрлым тез дамыса, ауызша сөйлеу тілін меңгеруі де соғұрлым тез және оңай жүреді.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттеуде О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М.

Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, И.В. Сатаева, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов, Л.В.Нейман, Р.М.Боскис, Л.П.Назарова, Е.П.Кузьмичева, О.С.Жукова, Лёве А., Таварткиладзе Г.А., Тарасова Н.В. жұмыстары мен отандық зерттеушілерден Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. және т.б. ғалымдардың еңбектері негіз болды. /4/

Кішкентай баланың КИ көмегімен қоршаған орта дыбыстарын қабылдау, ажырату, тану және түсініп, оны сөйлеу тілін дамыту үшін қолдану түзету – педагогикалық жұмыстың ең басты мақсаты болып табылады. Ол үшін мектеп жасына дейінгі балаларды операциядан кейінгі реабилитация келесі компоненттерден тұрады:

1. КИ сөйлеу аппаратын түзету.
2. Естіп қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту.
3. Баланың жалпы дамуы (вербальды емес зиятын, моторикасын, есте сақтауын, зейінін және т.б. дамыту).
4. Баланың отбасымен жақындарына психологиялық көмек көрсету /5/.

Кохлеарлы имплантация балалардың сөйлеу тілінің дамуы мен кеңеюіне, жалпы психикалық үрдісінің дамуына және қоғамға тез бейімделуіне оң әсерін тигізеді. Имплант жасалғаннан кейін психофизиологиялық және әлеуметтік бейімделу шарасы жүзеге асады. Бұл механизмдердің іске қосылуы бала мүмкіндіктерінің өзгеруіне байланысты. Кохлеарлы имплантациядан кейін баланың қоғаммен қарым-қатынасқа түсуі өзгереді, өзгелердің және өзінің сөзін айқын түсінетін болады, айналасындағы жандардың балаға деген қарым-қатынасы да өзгереді. Денені адаптивті қайта құрылымдаудың маңызды көрсеткіші - қорғаныш қасиеттерінің жоғарылауы және денені тез және тиімді жұмылдыру мүмкіндігін беруі. Демек, балаларды жаңа Аудиторлық жағдайға бейімдеу психофизикалық жағдайға негізделген, бұл жүйке жүйесінде әртүрлі өзгерістерден көрінеді: когнитивті үдерістердегі өзгерістер, қозғалтқыш белсенділігі, тұтастай мінез-құлық. Педагогтармен, құрдастармен, ересектермен қарым-қатынас жасау мен өзара әрекеттесудің жаңа жағдайларына бейімделу кезеңінде бала қауіпсіздік жағдайын жоғалтады, бұл стресстік жағдайларға, сарқылу жағдайларына, эмоционалдық тұрақсыздыққа, апатияға және басқа да көріністерге әкелуі мүмкін. Көбінесе КИ баланың стресстік жағдайына себеп болуы мүмкін:

- таныс емес адаммен еріксіз қарым-қатынасқа түсу;
- ересектердің талаптарына еріксіз бағыну;
- ересектер тарапына ескерту алу;
- режимнің өзгеруі секілді жағдайлар.

А.И. Захарова, И.А. Коробейникова, М.И. Лисина және өзге зерттеушілер еңбегінде баланың әлеуметтенуіне бейімделудің келесі механизмдері көрсетілген:

- 1) эмоционалды компонент – мекемедегі КИ баланың эмоционалды жағдайының көрсеткіштері;
- 2) мінез-құлық компоненті – айналасындағылармен өзара қарым-қатынас сипаты;
- 3) коммуникативті компонент – тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері.
- 4) психофизиологиялық компонент /6/

Сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту, ол Л.В.Нейман, Р.М.Боскис, Л.П.Назарова, Е.П.Кузьмичева және т.б. зерттеулері көрсеткендей сөздік қорының жиналуы және сөйлеу тілінің даму деңгейін жоғарылатады. Естімейтін баланың естіп қабылдауын психологиялық тұрғыдан қарастырғанда, баланы сөйлеу тілін естіп қабылдаудың негізгі кезеңдерін қарастыру керек. Қазіргі заманғы психологияда қабылдаудың барлық түрін әрекет деп қарастырады. Бұл сөйлеу тілін қабылдауға тікелей қатысты, себебі, тыңдап отырған адам сөздік хабарламаны қабылдап және өндеп қана қоймай, оның мағынасын түсінуге ты табалдырығы 1-деңгейге жетеді. Бірақ есту деңгейі нашар еститін баланың деңгейіне жетсе де, оның қабылдау деңгейі естімейтін балаға тән. Сол себепті естімейтін баланың естіп қабылдауын дамытудың психологиялық негізін қарастыру өте маңызды. Л.С.Выготскийдің ілімін жалғастырушы шәкірттерінің бірі профессор Н.Г.Морозова естімейтін балалардың психофизикалық дамуын зерттегенде, естудің зақымдалуы өз бетімен сөйлеуді меңгеру үрдісіне кері әсер етумен қатар, барлық анализаторлардың дамуына әсер етеді, сондықтан, қабылдаудың дамуының өзіндік ерекшелігі бар деген.

Естімейтін баланың естіп қабылдауын психологиялық тұрғыдан қарастырғанда, баланы сөйлеу тілін естіп қабылдаудың негізгі кезеңдерін қарастыру керек.

Барлық естімейтін балаларға КИ жасалғаннан кейін олар ең тыныш дыбыстарды да естіп ажырата алады. Имплантация жасалғаннан кейінгі олармен жүргізілетін түзету жұмысының басты бағыты ол естіп қабылдауын дамыту. Королева.И.В ерте жастағы естімей қалған балаларға имплантация жасалғаннан кейін естіп қабылдауын оңалту жұмысының 4- кезеңін қарастырған:

1. Кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың бастапқы кезеңі. Ұзақтығы – 3 – 12 апта.
2. Кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың негізгі кезеңі. Ұзақтығы – 6 – 18 ай.
3. Сөйлеу тілін және өз сөзін қабылдауын дамытудың тілдік кезеңі. Ұзақтығы – 5 жыл одан да көп.
4. Байланыстырып сөйлеу тілі және күрделі мәтіндерді түсінуін дамыту кезеңі.

Сөйлеу тілін естіп қабылдауының және ауызша сөйлеу тілінің дамуының кезеңдеріне сәйкес естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінгі оңалту жұмыстары жүргізіледі.

Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп қабылдауын дамытуға тиімді әсер ететін маңызды факторға естімеушіліктің созылған уақыты жатады. Шетелдік ғалымдар, балалардың қалдық естуі кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінде естіп қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту үшін маңызды рөл атқарады деп есептейді. Балалардың есту тәжірибесінің болуы және КИ жасалмаған құлағында есту аппаратын қолдану мүмкіндігі маңызды. Кохеларлы имплантациядан кейінгі түзету -педагогикалық жұмысқа ғалымдардың айтуы бойынша мыналар жатады: сөйлеу процессорын дұрыс түзету, қоршаған дыбыстар мен сөйлеу тілін қабылдауын дамыту, ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және дамыту. И.В.Королева, О.С.Жукова және т.б. айтуларынша, кохлеарлы имплантациядан кейін естіп қабылдауы неғұрлым тез дамыса, ауызша сөйлеу тілін меңгеруі де соғұрлым тез және оңай жүреді. Кішкентай баланың КИ көмегімен қоршаған орта дыбыстарын қабылдау, ажырату, тану және түсініп, оны сөйлеу тілін дамыту үшін қолдану түзету - педагогикалық жұмыстың ең басты мақсаты болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. «Сурдопедагогика тарихы»
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 1963.
3. Таварткиладзе Г.А. Кохлеарная имплантация: Учеб.пособие.- М., 2000.
4. Пудов В.И., Кузовков В.Е., Зонтова О.В. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах» Санкт-Петербург, 2009 г. – 28 с
5. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: метод. рек. СПб.: Изд-во РгПУ им. А.И. герцена, 2007.
6. В.В. Ершова, М.Р. Попова, статья: Психологическая адаптация детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования
7. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб., 2009.

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

I.Denisova¹

*¹ candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of special education.
Kazakh National pedagogical university named after Abai.
Almaty. Republic of Kazakhstan
irenadenisova@mail.ru*

THE MAIN COMPONENTS OF MANAGEMENT TECHNOLOGY OF ASSESSMENT EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Availability of quality education for all on the basis of full equality depending on the abilities and desires of everyone is realized at all levels: public, private sector and civil society of the country. The article is devoted to the study of theoretical and organizational bases for evaluating the educational achievements of students with special educational needs.

Key words: trainees with special educational needs, educational achievements, technology

Денисова И.А.¹

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

irenadenisova@mail.ru

Алматы, Казахстан

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

irenadenisova@mail.ru

Доступность качественного обучения для всех на основе полного равенства в зависимости от способностей и желания каждого реализуется на всех уровнях: государственном, в частном секторе и гражданской общественностью страны. Статья посвящена изучению теоретических и организационных основ оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, учебные достижения, технология

Денисова И.А.¹

¹п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру қ кафедрасының оқытушысы

irenadenisova@mail.ru

ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН БАҒАЛАУДЫ БАСҚАРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ НЕГІЗГІ КОМПОНЕНТТЕРІ

Аңдатпа

Әр адамның қабілеті мен қалауына орай барлығына сапалы білім берудің қолжетімділігі мемлекеттік, жеке сектор мен еліміздің азаматтық қауымдастығы арқылы жүзеге асырылады. Мақала ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың концептуальды және ұйымдастырушылық негіздерін зерттеуге арналған.

Кілттік сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалаар, оқу жетістіктері, технология.

Technology of management of the process of evaluation of educational achievements, by definition of G.K. Selevko [1], belongs to the category of meta-technologies representing the educational process at the level of implementation of social policy in the field of education social and pedagogical level). These are general pedagogical technologies that cover a holistic educational process in the country, region, and educational institution. For example, the technology of developing education, the technology of quality management of education in the region, etc.

Defining the main components of this technology, we should consider the existing approaches to the definition of the concept of "pedagogical technology" in the context of pedagogical management. In the psychological and pedagogical literature, there are three main approaches to the definition of teaching technology. [2]

The first approach to technology often implies using specific techniques to achieve certain goals. Equating the technology to a separate method, the authors of this approach rely on one of the most important characteristics of technology - they emphasize that this is the way to achieve any particular goal. Supporters of the second approach to technology mean the pedagogical system as a whole. In the mainstream of the third approach, technology is viewed *not simply* as a technique or a pedagogical system, but as an optimal method or system for achieving a given goal, like an algorithm. The third approach was deemed the most appropriate in our situation, considering the context of updating the content of education in the Republic of Kazakhstan today, since it is aimed at identifying or developing (in the case of new technology) the mechanisms of interaction of various components in their development, the sequence of steps to achieve the goal. Bright representatives of this approach to the content of the definition of the concept of "technology" are V.P. and Clarina MV, who consider that

pedagogical technology is an integral part of the educational system, connected with the processes of education, upbringing and development, means and organizational forms. [3].

Even before the definition of components and structuring Technologies for managing the evaluation of educational achievements, it is of fundamental importance to determine the *content-value characteristics*, the main of which is the position (place) of the child in the process of implementing this technology, the attitude to the child from adults. In the psychological and pedagogical literature, 3 main types of technologies are described in the place and role of the child in the educational process, namely:

1) authoritarian technologies in which the teacher is the sole subject of the educational process, and the student is only an "object",

2) didactocentric technologies are characterized by a high degree of inattention to the personality of the child, they are dominated by the subject - object relations of the teacher and students, the priority of education over education, the most important factors in the formation of personality are considered didactics technical means; and, finally,

3) personality - oriented technologies view *child 's personality, providing comfortable, conflict - free and safe conditions for its development, realizing its natural potentials* as the center of the entire school educational system . The personality of the child is a priority, it is the goal of the educational system. They are characterized by *anthropocentricity, humanistic and psychotherapeutic direction and are aimed at the versatile, free and creative development of the child.*

Considering the fact that the "protagonists" of the technology we are developing are students with special educational needs in the process of realization their right to a quality and affordable education, the only type of technology choice will be the third type, that is, the nature and importance of the child. achievements will be personally oriented.

Consider the views of scientists on the issue of the structural filling and interaction of components of management technologies, including Meta-technologies.

IP Podlosyi, emphasizing the importance of using various technologies in pedagogy, writes: "Technology is the description (algorithm) of the process, the totality of goals, content, methods and means for achieving planned learning outcomes provided a number of principles are fulfilled" [4]. Technological approach, according to I.I. Podlasyj, assumes the translation of the pedagogical plan into a technological chain of pedagogical actions that are built strictly in accordance with the goals set to be translated into the form of a concrete result, which makes it possible "... with greater certainty to predict this result and control the pedagogical processes.

Continuing Podlasyj's idea of the structure of pedagogical technology , Student portal studynote.ru notes that, "...to the well-developed in the general pedagogy of the requirements, criteria and components of the Pedagogical Technology special education technologies must meet a number of other requirements, namely: analyze and systematize on a scientific basis existing practical experience and its use; to solve complex educational and social - educational problems, provide favorable **conditions** for the development of the personality of the student with the PLO; to reduce the effect of adverse circumstances on a person; optimally use the available resources of the corrective-developing environment [5].

Episheva O., defining the main elements of pedagogical technology Meta-technology. [6]. stops on the main criteria of educational technology.

This:

- 1) the name of the technology, reflecting the main problem solved by it, the main qualities, the principle idea, the main directions of modernization of the educational process or a characteristic regional situation;
- 2) identification of this technology in accordance with the accepted systematization; a kind of pedagogical technology;
- 3) the main philosophical positions used; attitude to factors of development;
- 4) exposition of the features of the application of the scientific concept;
- 5) orientation of technology on a certain sphere of development of the individual;
- 6) belonging of technology to a certain content area;
- 7) indication of the prevailing types of social and pedagogical activity;
- 8) characteristic of the type of management of the pedagogical process;
- 9) applied organizational forms of the pedagogical process;
- 10) description of educational orientation and approach to man;
- 11) methods and tools used in technology, the allocation of the prevailing;
- 12) referring pedagogical technology to any group of modernization of traditional technologies, characterization of the categories of the continent to which technology is directed.

This list is fully represented in the Scheme of the Pedagogical System, developed by N.V. Kuzmina (Figure 1) [7].

The diagram shows how individual elements of a system can be integrated into components during their interaction

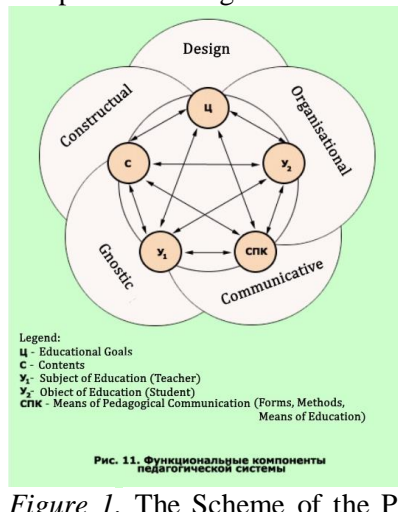


Figure 1. The Scheme of the Pedagogical System, developed by N.V. Kuzmina

Structural elements are the basic basic characteristics of pedagogical systems (technologies), the totality of which forms the fact of their availability and distinguishes them from all other (not pedagogical) systems. In the treatment of N.V. Kuzmina's pedagogical system includes five structural elements: goals, the content of education (educational information), the means of pedagogical communication, students and teachers. The scientist combined them into functional components.

Functional elements are stable basic links of the main structural components that arise in the process of activity of managers, teachers, students and thereby determine the movement, development, improvement of the educational process and, as a result, their stability, vitality, and survival. Kuzmina distinguishes five main functional components: gnostic, design, constructive, communicative and organizational.

In our opinion, AP Chernyavskaya and BS Grechin present a more accurate structure of Management Meta-tech in their works [8].

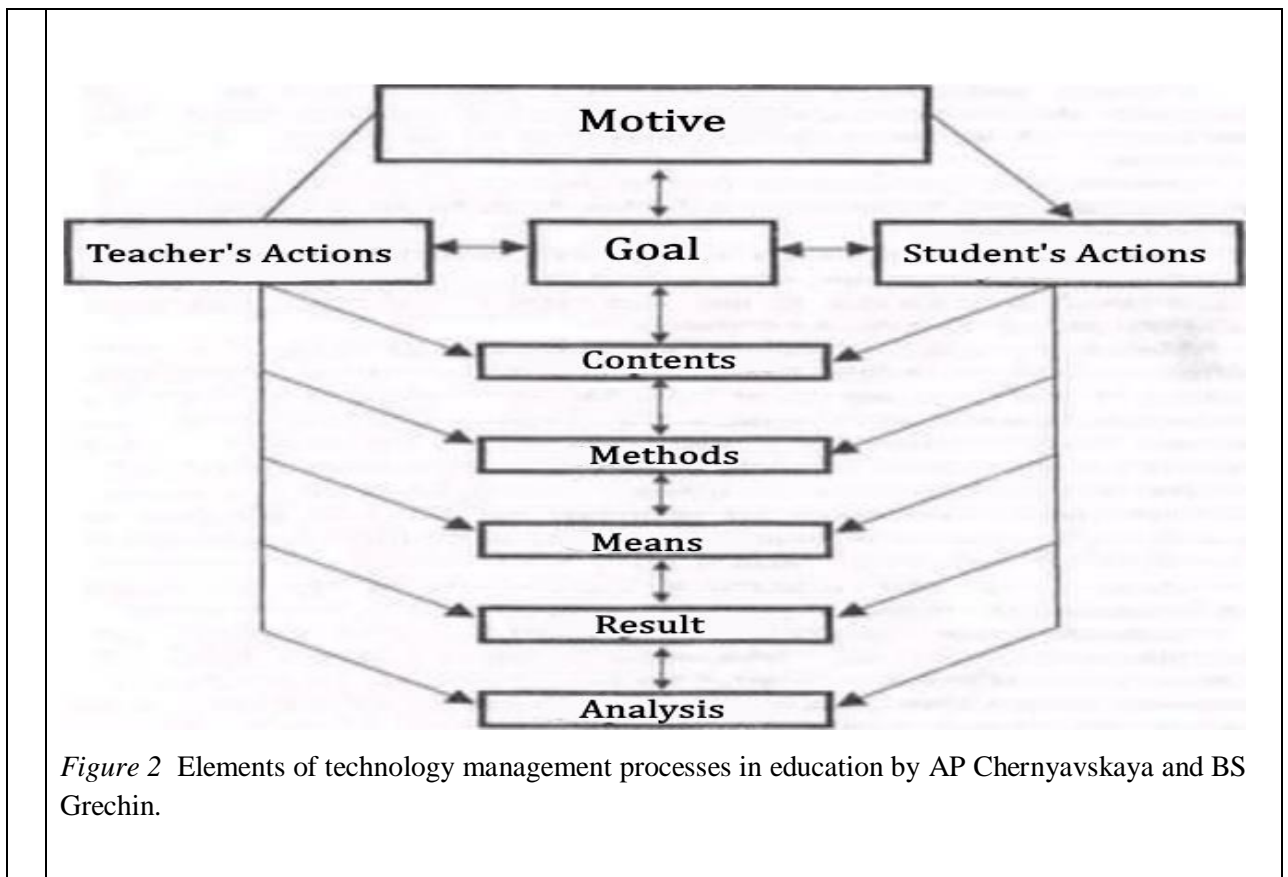


Figure 2 Elements of technology management processes in education by AP Chernyavskaya and BS Grechin.

All elements are enlarged into components

1. *conceptual* - reveals the objectives of the process, all methodological approaches, the regulatory framework, taking into account that the goal is equal to the result;
2. *meaningful*- reveals the content of the process through educational, management and other information;
3. *procedural component*- includes a description of methods, means, forms;
4. *Control and evaluation*- includes monitoring of the effectiveness of the process, reflexive and corrective activity of the organizers and performers
5. *personal* (discloses the subject-object (or subject-subjective nature of relations actors)

The disadvantage of this structure is, in our view, the fact that not a missing component, describing conditions of realization of educational and training activities, while the students with SEN in special education conditions are guaranteed by law "(Law on Education of the Republic of Kazakhstan [9])

As if filling this gap, VV Larin and TN Shcherbakova, referring to the works of *PI Tretyakov* , are offered to Managerial Technology "Requirements to the conditions of the implementation of the State Educational Establishment" and "Requirements for the conditions for the implementation of the Model Program" as an obligatory component, which seems to us quite justified and appropriate, taking into account the peculiarities of the students with the PLO. In addition, these scientists consider the goal-setting as the main structure- , which is part of the conceptual component, while considering GOSO and in-school monitoring as a basis for identifying the essential characteristics, properties, determining their quality management process in education, including the management of learning outcomes. [10]

Our vision of the structure of technology Control of educational achievements assessment process it is correlated with the West, the most advanced technocratic approach to education, which analyzed the Clarin, noting that "The leading categories of effective management of technology in the West are:

- the effectiveness of teaching
- specification of learning objectives,
- **assimilation criteria (reference standard)**
- corrective feedback
- formative and summative evaluation
- training procedures,
- the presentation of information AI and learning standards, testing, criterial control
- complete assimilation of knowledge and skills. " [11]

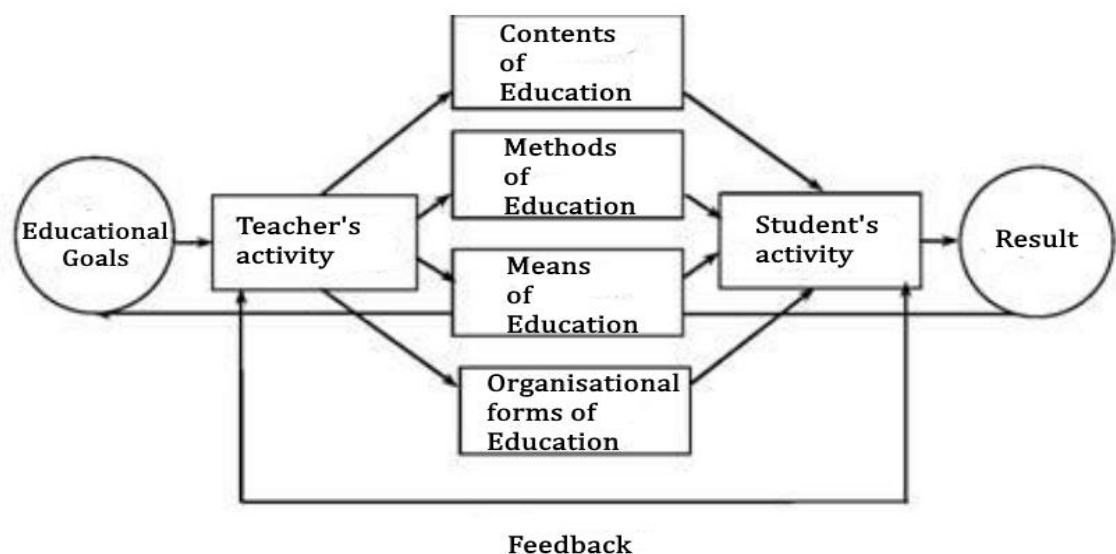


Figure 3. Elements of technology management processes in education by *PI Tretyakov*

Summarizing the above, we note that the methodological basis and the main vector of activities to develop this technology is the concept of critically-oriented learning (VP Bepalko, B. Bloom, J. Carroll) with the proposition that as a constant, fixed parameter, it is necessary to allocate the learning outcomes, in combination with the variational conditions of the program development process and the procedure for evaluating achievements (time, method submission of information, a way to demonstrate knowledge, the use of additional funds, etc.). It is necessary to develop and test such a model for assessing the educational achievements of students with the PLO, which will unite in a single mechanism the control fragments with various forms of evaluating the educational achievements of people with PLO, the results of which will be useful for self-development, self-education and self-determination of users with special educational needs at various stages of the educational process. Such a model requires the development of 1) a substantive and technological basis for an internal assessment of the quality of education - for use in a school or university where adapted general education programs are implemented; 2) Special (special) conditions for taking exams, including psychological and logistical aspects, which will allow: a) to avoid stressful and psychotraumatic situations in the examination; and b) will provide the students with the PLO the opportunity to demonstrate their achievements in an individual, accessible to everyone, and valid form.

On a national scale, the development and implementation of technology to manage the process of assessing the learning achievements of students with special educational needs will serve to create in Kazakhstan a "system of inclusive education that provides an appropriate level of education and socialization for children and adults with disabilities in development", which was enshrined in the State Program development of education in the years 2016-2019

References

1. Selevko VK "The terms of educational technology", M., "Pedagogy", [Http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm](http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm)
<https://docviewer.yandex.kz/view/>.
2. Clarin M.V. *The Technological Approach to Learning* // *School Technology* 2004, №4
3. Kukushin VS *General foundations of pedagogy* <http://bib.convdocs.org/v16687>
4. Podlasiy I.P. *Pedagogy: 100 questions - 100 answers: Textbook. manual for universities / Moscow: VLADOS-press, 2004. - 365 p.*
5. *Electronic resource: Student portal studynote.ru*
https://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/pedagogicheskie_tekhnologii_v_spetsialnom_obrazova/
6. Episheva O., *defining the main parameters of the technology of learning* // *School Technologies* No. 4 2004
7. Kuzmina N.V. *Abilities, giftedness, talent of the teacher* http://pedlib.ru/Books/4/0180/4_0180-1.shtml
8. AP Chernyavskaya and BS Grechin <https://infopedia.su/13xe740.html>
9. *Zskon about the formation of the RK*
10. Tretyakov P.I., *Operational management of the quality of education in school. Theory and practice. New approaches.* M.: "Skriptoriy", 2004
11. Clarin NV *Innovations to world pedagogy: learning on the basis of research, games and discussions. (Analysis of foreign experience)*

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Баймуратова А.Т.¹, Пашигорева И.В.²

¹к.пед.н., старший научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования
ННПЦ КП, г.Алматы, Казахстан
nnpckp@mail.ru

² *младший научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования ННПЦ КП, учитель-логопед специальной дошкольной организации для детей с тяжелыми нарушениями речи №66, г.Алматы, Казахстан
nnpckp@mail.ru*

О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ К ВКЛЮЧЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

(по результатам анкетирования)

Аннотация

В статье анализируются результаты анкетирования педагогов дошкольных организаций образования по вопросам включения родителей детей с кохлеарным имплантом в процесс психолого-педагогического сопровождения. На примере педагогов общеобразовательных детских садов Карагандинской области и специальных детских садов г.Алматы сопоставляются профессиональные позиции педагогов во взаимодействии с родителями детей данной категории.

Ключевые слова: дети с кохлеарным имплантом, психолого-педагогическое сопровождение, слухоречевая реабилитация, логопед, сурдопедагог, включение родителей

Баймұратқызы А.Т.¹, Пашигорева И.В.²

¹ *Педагогика ғылымдарының кандидаты, ННПЦ КП арнайы мектепке дейінгі білім беру мекемесі зертханасының аға ғылыми қызметкері, Алматы, Қазақстан
nnpckp@mail.ru*

² *ННПЦ КП арнайы мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі кіші ғылыми қызметкер,, сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған №66 арнайы мектепке дейінгі мекемесіндегі мұғалім мен логопед, Алматы, Қазақстан
nnpckp@mail.ru*

**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТЫ БАР
БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ
БАРЫСЫНА КІРГІЗУ МӘСЕЛЕСІНЕ ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҒЫ ТУРАЛЫ**
(сауалнама нәтижелері бойынша)

Аңдатпа

Мақалада кохлеарлы имланты бар балалардың ата-аналарын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің барысына кіргізу жөніндегі мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы мұғалімдерді зерттеу сауалнамасы талданған. Қарағанды облысындағы жалпы білім беретін балабақшалардың мұғалімдері мен Алматыдағы арнайы балабақшалардың мысалында мұғалімдердің осы санаттағы ата-аналармен өзара әрекеттесудегі кәсіби позициялары салыстырылған.

Түйінді сөздер: кохлеарлы имплантты бар балалар, ата-аналар, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, есту қабілетін оңалту, логопед, сурдопедагог, ата-аналарды қатыстыру

Baimuratova A.T.¹, Pashigoreva I.V.²

¹ *Candidate of Pedagogical Science, Senior Researcher at the Laboratory of Special Preschool Education of the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy, Almaty, Kazakhstan
nnpckp@mail.ru*

² *Junior researcher at the laboratory of special preschool education of the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy, teacher and speech therapist of special preschool organization for children with severe speech disorders №66, Almaty, Kazakhstan
nnpckp@mail.ru*

ABOUT THE READINESS OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR INCLUSION OF PARENTS IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANT (based on the results of the questionnaire)

Abstract

The article analyzes the results of the survey for teachers of pre-school organizations on the inclusion of psychological and pedagogical support into the system. As in the case of general educational kindergartens in Karaganda region and special kindergartens in Almaty, professional positions of teachers have been compared in terms of interaction with the parents of children of this category.

Key words: children with cochlear implant, psychological and pedagogical support, speech and language therapist, teacher of the deaf and hard of hearing, parents involvement

Включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом (далее – КИ) рассматривается как обязательное условие, способствующее слухоречевой реабилитации ребенка. Оно приобретает еще большую актуальность в условиях детского сада, куда ребенок с КИ поступает после успешного завершения начального этапа слухоречевой реабилитации в сурдологическом кабинете, кабинете психолого-педагогической коррекции или реабилитационном центре. Обеспечение преемственности и последовательности этапов слухоречевой реабилитации выступает как гарантия формирования и развития речевых и коммуникативных умений детей данной категории [1-6].

Включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ является неотъемлемой составляющей успешности освоения ими общеобразовательной программы дошкольного воспитания и обучения и рассматривается как важный этап успешной подготовки ребенка к обучению в общеобразовательной школе. Оно предполагает активное и конструктивное взаимодействие педагогов и родителей, которое в свою очередь подразумевает развитие компетентности в вопросах воспитания и обучения детей с КИ.

В детских садах Казахстана психолого-педагогическое сопровождение детей с КИ осуществляется преимущественно педагогами. Родители же недостаточно активно прилагают свои усилия и порой занимают удобную пассивную позицию, считая, что педагоги в силу своей работы обязаны обучать и воспитывать их детей.

Основная проблема, связанная с включением родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения в детском саду, это освоение педагогами инновационных технологий, заложенных и эффективно работающих в процессе слухоречевой реабилитации детей с КИ. Как показали результаты НИР в 2016-2017 г.г., большинство педагогов дошкольных организаций, особенно общеобразовательных, не имеют достаточных представлений о слухоречевых и коммуникативных особенностях детей с КИ. Между тем, для развития профессиональной компетентности они должны строить партнерские отношения с родителями, которые также должны быть заинтересованы в развитии своей компетентности.

Насколько готовы педагоги детских садов к включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, нам покажут результаты анкетирования, которое было проведено нами в первом полугодии 2018 г. в рамках НИР.

Следует подчеркнуть, что при проведении анкетирования не уточнялись методические моменты реализации как индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, так и типовой программы дошкольного воспитания и обучения. Нам важно сконцентрировать внимание на взаимодействие педагогов с родителями, которое должно способствовать созданию у ребенка с КИ фундамента для развития речевых и коммуникативных умений.

Анкетирование проводилось на основании письма ННПЦ КП от 19 февраля 2018 г. №01-37 в детских садах, которые посещают дети с КИ, осваивающие наряду с нормотипичными сверстниками ГОСО дошкольного воспитания и обучения, а именно:

- в детских садах общего и комбинированного типа Карагандинской области: «Алпамыс», «Лесок», «Гульнур», «Акжаркын», «Алтын-сака», «Солнышко» (все г.Караганды), «Карлыгаш» (г.Шахтинск), «Гульдер» (г.Темиртау), «Березка» (г.Сарань), «Еркетай» (г.Каркаралинск);

- в специальном детском саду №66 для детей с тяжелыми нарушениями речи, в специальном детском саду №137 для детей с нарушениями слуха г.Алматы.

В анкетировании приняли участие 34 педагога. Из них 7 логопедов, 4 сурдопедагога (и дефектолога), 5 психологов и 18 воспитателей (рис.1).

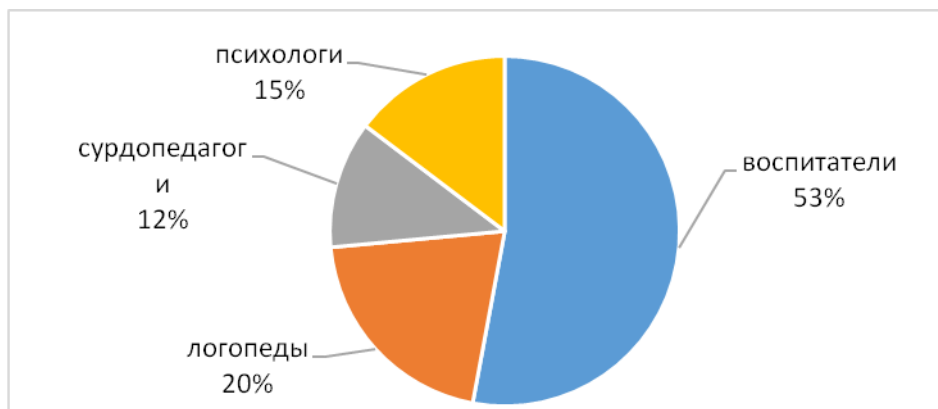
В частности:

- в общеобразовательных детских садах Карагандинской области – 18 педагогов (2 логопеда, 4 психолога, 12 воспитателей);

- в специальных детских садах г.Алматы – 16 педагогов (5 логопедов, 4 сурдопедагога (дефектолога), 1 психолог, 6 воспитателей).

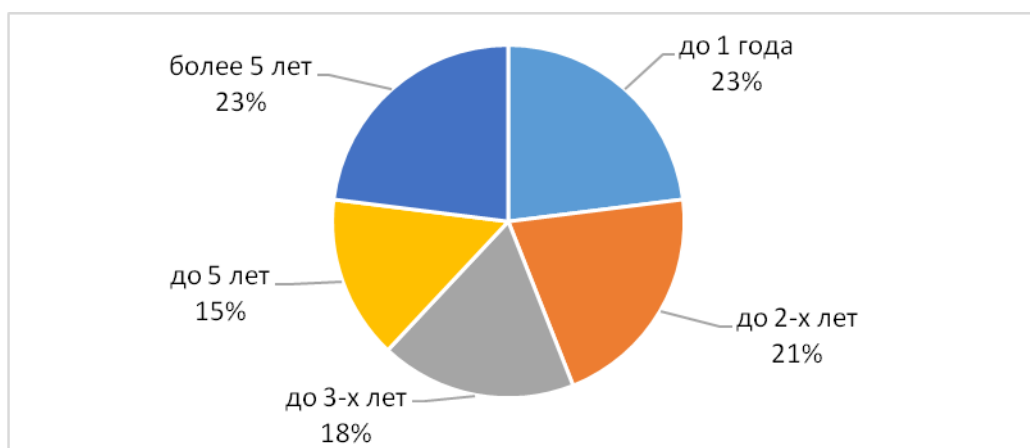
Констатируется, что в общеобразовательных детских садах основную нагрузку в работе с детьми с КИ несут воспитатели, которые решают общие вопросы или выполняют рекомендации специалистов, данные им в отношении детей с КИ и их родителей. В специальных детских садах ведущая направляющая роль в работе с детьми с КИ отводится непосредственно специалистам (логопеды, сурдопедагоги, дефектологи, психологи), которые систематически проводят индивидуальные и групповые занятия.

Рис.1 – Должностной состав педагогов детских садов, принявших участие в анкетировании



При уточнении стажа работы с детьми с КИ мы выяснили, что 8 педагогов имеет стаж до одного года, 7 педагогов – до двух лет, 6 педагогов – до трех лет. Как правило, небольшой опыт работы (от одного до трех лет) имеют молодые начинающие педагоги. Стаж работы с детьми с КИ до пяти лет имеют 5 педагогов, более пяти лет – 8 педагогов (рис.2).

Рис.2 – Доля педагогов по стажу работы с детьми с КИ



Педагоги общеобразовательных детских садов в большинстве своем имеют небольшой стаж работы с детьми с КИ (до 3-х лет), педагоги специальных детских садов – стаж работы более 5 лет.

Общее представление об участниках анкетирования, которое мы получили на основании рисунков 1 и 2, в дальнейшем позволит сделать определенные выводы по тем или иным аспектам.

Результаты анкетирования показали, что многие вопросы, с которыми родители обращаются к педагогам, касаются не только режимных моментов, но и специфики речевого развития ребенка после кохлеарной имплантации, в частности, как и в каком направлении работают специалисты: логопед, психолог и дефектолог (или сурдопедагог). Чаше других встречались вопросы о том, сможет ли ребенок после детского сада посещать общеобразовательную школу, какая для этого оказывается помощь и какие успехи он делает в усвоении программного материала. Педагоги также отмечают, что родителей волнует эмоциональное состояние ребенка за время нахождения в детском саду. Зарегистрированы нестандартные случаи, когда родители просят воспитателей использовать в своей речи жесты и мимику для облегчения понимания их ребенка с КИ.

Содержание вопросов, адресованных педагогам, показывает, что родители возлагают большие надежды на детский сад в развитии речевых возможностей своего ребенка. Определение готовности родителей к взаимодействию с педагогами позволяет выявить уровень их заинтересованности в успехах своего ребенка с КИ и, следовательно, уровень их активности в психолого-педагогическом сопровождении. 16 педагогов из 34 человек считают, что после каждого занятия родители интересуются успехами своего ребенка, 18 педагогов – после нескольких занятий (3-5 занятий). Проявляя заинтересованность, у родителей повышается уровень активности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в детском саду.

Изучая эту сторону, мы заметили любопытную особенность: уровень заинтересованности у родителей, чьи дети с КИ посещают специальные детские сады, в 2 раза выше, чем у родителей детей с КИ, посещающих общеобразовательные детские сады.

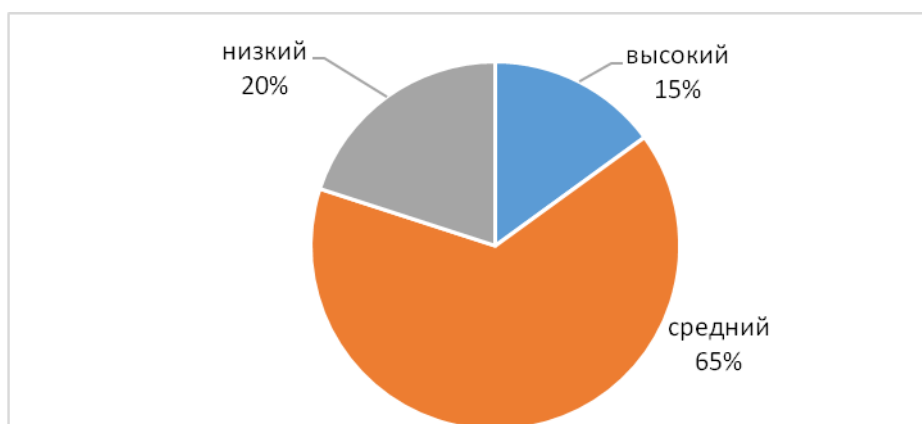
Педагоги, оценивая уровень родительской компетентности, рассчитывают на достижение совместных успехов в работе с ребенком с КИ. Чем выше уровень педагогической компетентности родителей, тем лучших успехов достигает их ребенок.

22 педагога оценивают уровень родительской компетентности как средний, 7 педагогов – как низкий. Высокую оценку родительской компетентности дают 5 педагогов (рис.3).

Можно провести параллельную прямую между педагогами, по мнению которых родители интересуются успехами своего ребенка после нескольких занятий, и педагогами, которые

отмечают средний уровень родительской компетентности. Речь идет о выявлении фактов недостаточно высокой заинтересованности родителей в развитии своего ребенка, что наводит на мысль о недостаточно полной реализации потенциала детей с КИ.

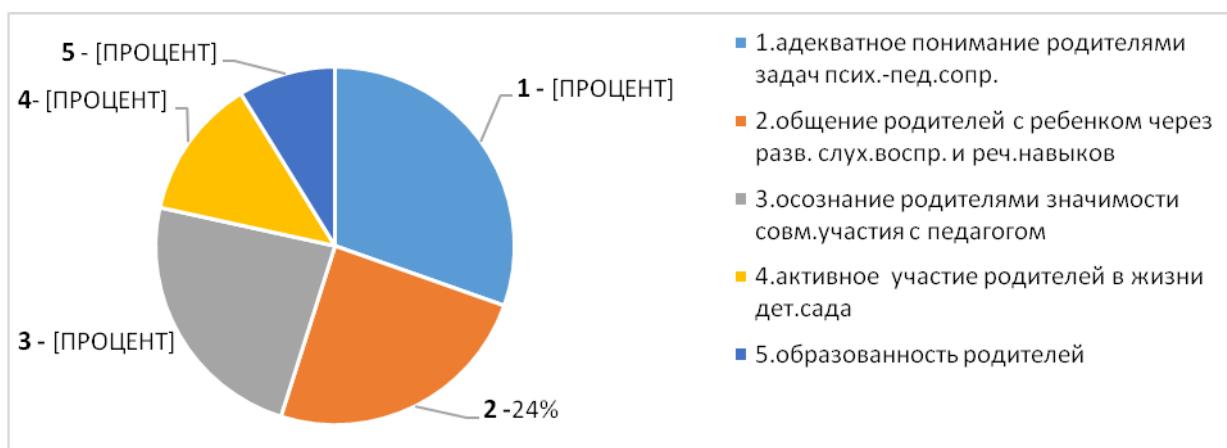
Рис.3 – Доля педагогов по оценке уровня родительской компетентности



Сравнивая позиции педагогов, констатируется, что педагоги общеобразовательных детских садов отмечают как высокий, так и низкий уровень родительской компетентности, а педагоги специальных детских садов не исключают отсутствие низкого уровня компетентности у родителей детей с КИ.

Для оценки родительской компетентности педагогам было предложено выделить три из пяти значимых критериев (рис.4).

Рис.4. – Доля педагогов по выбору значимых критериев оценки родительской компетентности



Выяснилось, что чаще всего они используют такие критерии, как:

- адекватное понимание родителями задач психолого-педагогического сопровождения – 31 случай;
- общение родителей с ребенком через развитие слухового восприятия и речевых навыков – 25 случаев;
- осознание родителями значимости совместного участия с педагогом в воспитании и обучении своего ребенка – 24 случая.

Реже используются критерии:

- активное участие родителей в жизни детского сада, дошкольной группы – 13 случаев;
- образованность родителей – 9 случаев.

В выборе значимых критериев оценки родительской компетентности у педагогов общеобразовательных и специальных детских садов прослеживается одинаковая позиция, которая в целом совпадает со среднестатистическим значением.

Как правило, уровень родительской компетентности во многом зависит от качества работы педагогов. Если говорить о том, как педагоги оценивают свою работу с родителями детей с КИ, то общая оценка будет «хорошо». Согласно результатам анкетирования 2 педагога дали оценку на «отлично», 21 педагог – на «хорошо», 8 педагогов – на «удовлетворительно» и 3 педагога – на «неудовлетворительно» (рис.5).

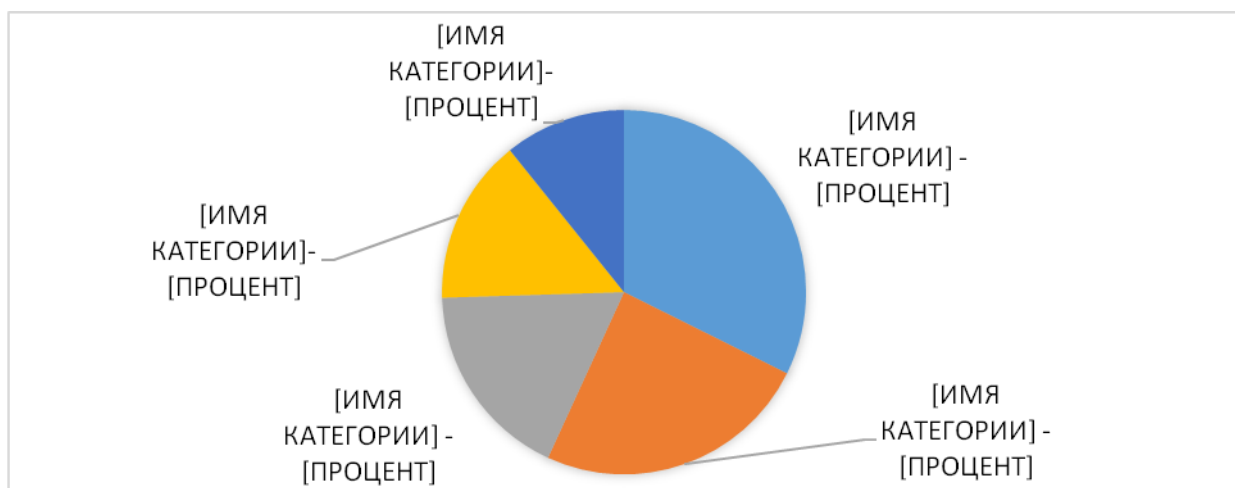
Рис.5 – Доля педагогов по оценке собственной работы с родителями детей с КИ



Оценка педагогами собственной работы с родителями показывает серьезность и актуальность их подхода к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, готовность оказывать квалифицированную помощь родителям детей данной категории.

Для оценки собственной работы с родителями педагогам было предложено выделить три из пяти значимых критериев (рис.6). Выяснилось, что чаще всего педагоги используют такие критерии, как:

Рис. 6 – Доля педагогов по выбору значимых критериев оценки собственной работы с родителями



- взаимодействие с родителями – 33 случая;
- соответствие срокам освоения типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения – 25 случаев;
- учет запросов и пожеланий родителей – 18 случаев.

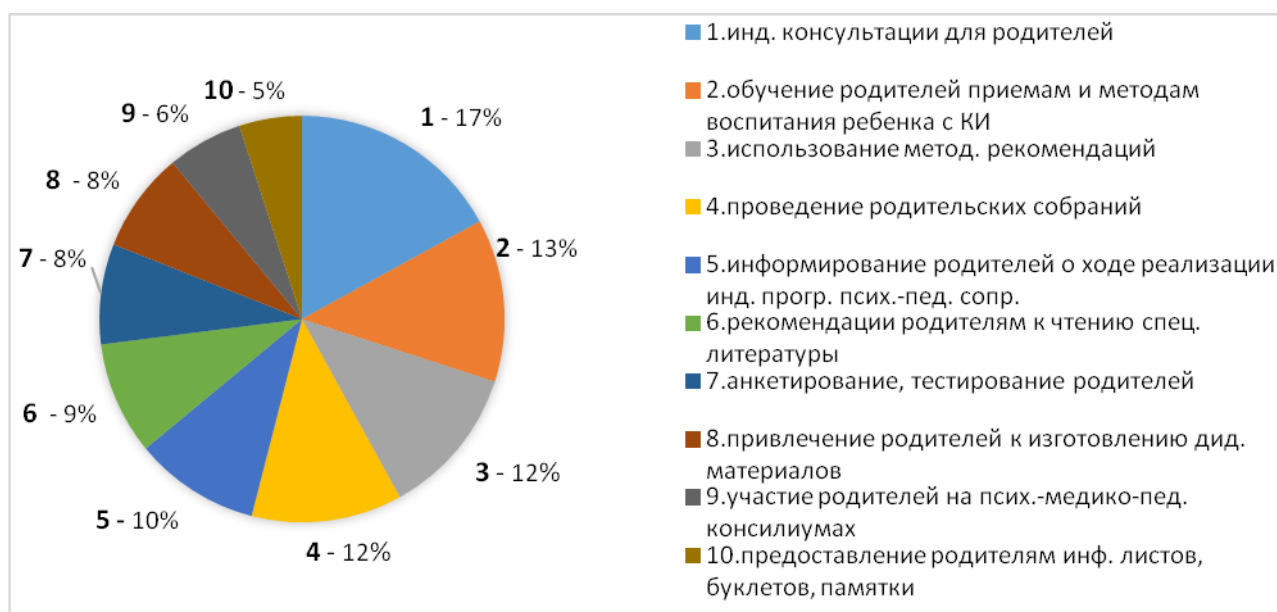
Реже используются критерии:

- соответствие срокам выполнения индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с КИ – 15 случаев;
- наличие опыта работы с родителями – 11 случаев.

В выборе критериев оценки собственной работы с родителями у педагогов специальных детских садов в отличие от педагогов общеобразовательных детских садов большую значимость имеет наличие опыта работа с детьми с КИ после взаимодействия с родителями.

Уточнение форм, которые наиболее активно применяются в работе с родителями и считаются наиболее эффективными, показало, что педагоги отдают предпочтение пяти формам методической помощи из предложенных десяти, а именно (рис.7):

Рис. 7 – Доля педагогов по выбору наиболее эффективных форм работы с родителями детей с КИ



- индивидуальные консультации по актуальным вопросам развития ребенка с КИ – 28 случаев;
- обучение родителей приемам и методам воспитания и обучения детей с КИ – 22 случая;
- проведение родительских собраний – 21 случай;
- использование методических рекомендаций – 21 случай;
- информирование родителей о ходе реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения – 17 случаев;
- рекомендации родителям к чтению специальной литературы – 16 случаев.

Реже используются следующие формы работы с родителями:

- анкетирование, тестирование родителей – 14 случаев;
- привлечение родителей к изготовлению дидактических материалов – 13 случаев;
- участие родителей на психолого-медико-педагогических консилиумах в детском саду – 10 случаев;

- предоставление информационных листов, буклетов, памятки – 8 случаев.

Говоря о предпочтениях педагогов, мы отметили, что такие формы, как индивидуальные консультации, обучение родителей и использование методических рекомендаций, разработанных опытными специалистами, являются одинаково эффективными независимо от типовой принадлежности детского сада. Далее предпочтения разделяются. Педагоги общеобразовательных детских садов считают эффективными информирование родителей о ходе реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и анкетирование родителей, а также привлечение родителей к изготовлению дидактических материалов. Педагоги специальных детских садов отдают предпочтение родительским собраниям и рекомендациям к чтению специальной литературы.

При взаимодействии с родителями педагоги нередко испытывают определенные трудности (рис. 8). Результаты анкетирования показали, что трудности могут быть связаны:

- с нехваткой собственных знаний об особенностях развития, воспитания и обучения детей с КИ – 30 случаев;

- с недостаточной консультативно-методической помощью со стороны руководства и специалистов детского сада – 24 случая;

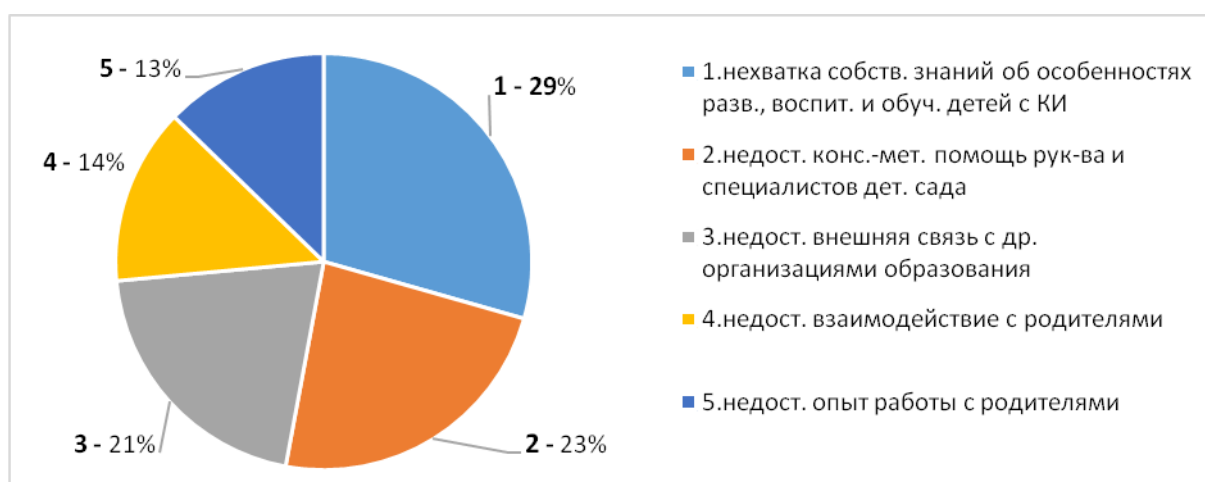
- с недостаточной внешней связью с другими организациями образования – 21 случай;

- с недостаточным взаимодействием с родителями – 14 случаев;

- с недостаточным опытом работы с родителями – 13 случаев.

Педагоги общеобразовательных детских садов чаще всего испытывают трудности, связанные с нехваткой собственных знаний об особенностях работы с детьми с КИ и довольно редко – трудности, связанные с недостаточной активностью родителей. Педагоги специальных детских садов, владея определенным опытом работы с родителями, недостаточно получают консультативно-методическую помощь со стороны руководства и специалистов.

Рис.8 – Доля педагогов по наличию трудностей взаимодействия с родителями



Для преодоления трудностей взаимодействия с родителями необходимо было выяснить их причины. Таких причин может быть несколько. Из пяти предложенных педагоги назвали три основные причины (рис.9):

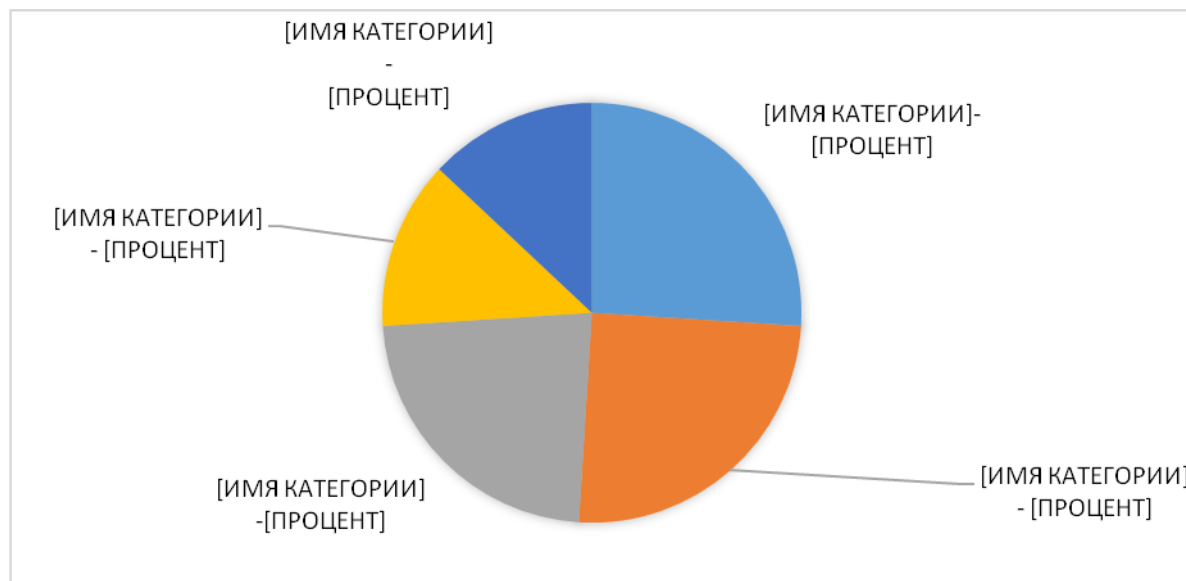
- непонимание родителями основных задач сопровождения – 27 случаев;

- завышенные требования родителей – 26 случаев;
- недостаточный уровень родительской компетентности – 23 случаев.

Реже были названы такие причины, как:

- недоверие родителей к педагогам детского сада – 13 случаев;
- безответственность, безразличие родителей – 13 случаев.

Рис. 9 – Доля педагогов по наличию причин недостаточного взаимодействия с родителями



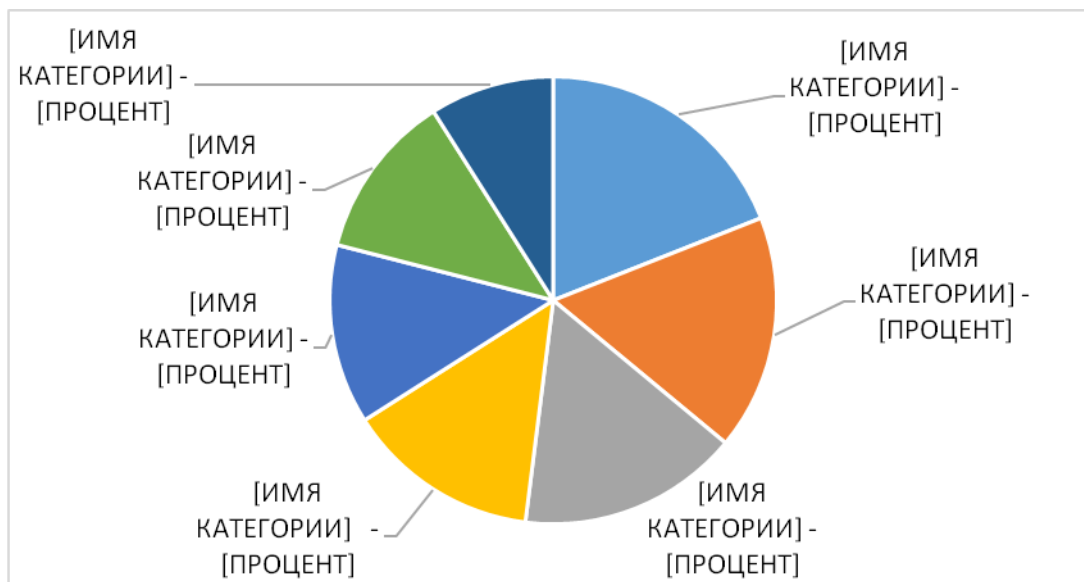
Выяснив причины, можно организовать работу по преодолению трудностей взаимодействия с родителями. В этом плане одним из проверенных способов преодоления трудностей является повышение профессиональной компетентности педагога в вопросах воспитания и обучения детей с КИ. Результаты анкетирования показали, что педагоги предпочитают использовать следующие формы работы (рис.10):

- методические рекомендации, содержащие полезную информацию по тем или иным аспектам организации психолого-педагогического сопровождения – 20 случаев;
- курсы повышения квалификации – 18 случаев;
- консультации опытных специалистов – 16 случаев.

Реже используются:

- мастер-классы – 14 случаев;
- обмен опытом – 13 случаев;
- практикумы-тренинги – 12 случаев;
- семинары – 9 случаев (рис.10).

Рис. 10 – Доля педагогов по выбору эффективных методов повышения профессиональной компетентности



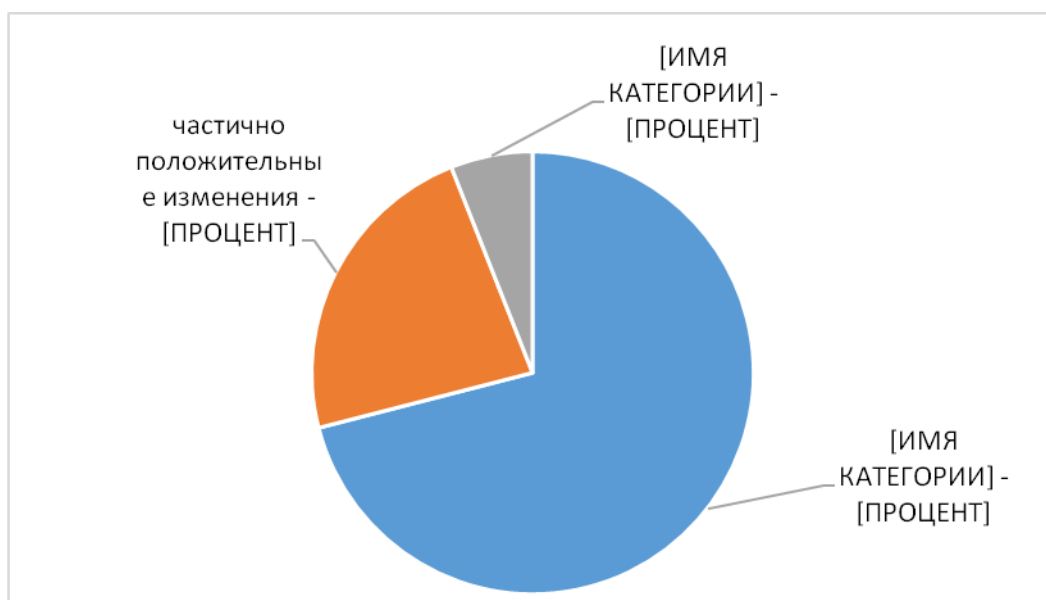
Для получения практических знаний:

- педагоги общеобразовательных детских садов рассчитывают чаще всего на консультации опытных специалистов, семинары, тренинги, мастер-классы, которые помогают обсудить конкретные ситуации, показать возможности их разрешения, демонстрируют различные методы и способы работы с родителями, обучают правильному общению и взаимодействию с детьми с КИ, обеспечивают обмен опытом с коллегами по теме кохлеарной имплантации для специалистов и родителей;

- педагоги специальных детских садов предпочитают курсы повышения квалификации и методические рекомендации, которые помогают расширить имеющиеся знания, получить новую информацию и профессиональные ответы на волнующие вопросы, касающиеся аспектов психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в условиях детского сада.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ у родителей появляются положительные изменения. Эту позицию разделяют 24 педагогов, частично разделяют 8 педагогов, не разделяют 2 педагога (рис.11).

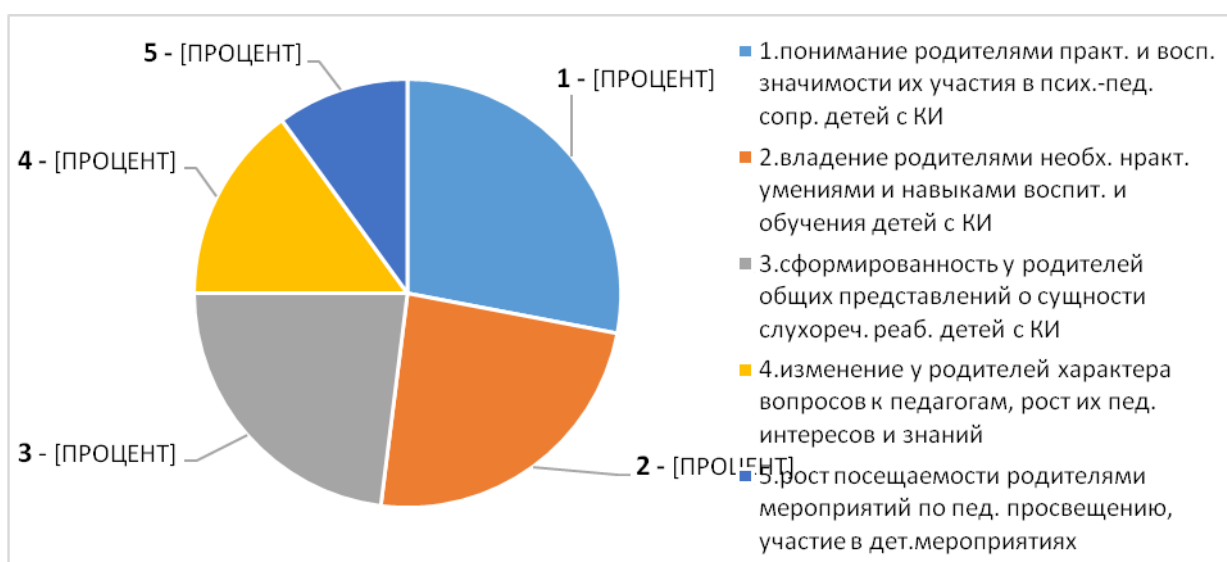
Рис. 11 – Доля педагогов по наличию положительных изменений у родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ



В чем проявляются положительные изменения у родителей в процессе сопровождения, педагогам было предложено выделить три качества из пяти имеющихся, а именно (рис.12):

- понимание родителями практической и воспитательной значимости их участия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ – 29 случаев;
- владение необходимыми практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей с КИ – 25 случаев;
- сформированность общих представлений родителей о сущности слухоречевой реабилитации детей с КИ – 23 случаев.

Рис.12 – Доля педагогов по проявлению положительных изменений у родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ



В редких случаях положительные изменения у родителей проявляются:

- в изменении характера вопросов к педагогам детского сада, росте их педагогических интересов и знаний – 15 случаев;

- в росте посещаемости мероприятий по педагогическому просвещению, их активность, участие в конкурсах, досугах, праздниках и т.д. – 10 случаев.

При изучении готовности педагогов к включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ нам было важно уточнить, каких конкретных результатов от родителей ожидают педагоги дошкольных организаций. Данные анкетирования показали следующие ожидаемые результаты:

- закрепление знаний, полученных ребенком в детском саду;
- выполнение рекомендаций, данных на время пребывания ребенка вне детского сада;
- активное участие в процессе коррекционно-развивающего и образовательного процесса;
- создание речевой среды в семье;
- произношение звуков, обогащение словарного запаса, формирование навыков коммуникации;
- регулярные занятия с ребенком в домашних условиях.

Уточнив ожидаемые результаты от родителей, мы выяснили, что независимо от типа детского сада большинство педагогов считают специфичной работу с родителями детей с КИ. Специфика проявляется:

- в повышенном внимании к детям с КИ;
- в подробном разъяснении родителям целей и задач индивидуальной работы и хода коррекционно-образовательного процесса их ребенка с КИ;
- в повышенной тревожности родителей;
- в усиленной ответственности педагогов.

Анкетирование традиционно завершилось пожеланиями респондентов. Для максимально полного включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ педагоги дошкольных организаций высказали следующие свои пожелания:

- родителям регулярно выполнять рекомендации педагога;
- чаще проводить совместные практические занятия, семинары и тренинги с целью показать результаты работы с детьми с КИ;
- чаще практиковать онлайн-мероприятия для родителей;
- ввести ставку логопеда, сурдопедагога в общеобразовательном детском саду;
- родителям адекватно оценивать возможности своего ребенка с КИ.

Обобщив результаты анкетирования, мы пришли к следующим выводам:

1) В общеобразовательных детских садах основную нагрузку в работе с детьми с КИ несут воспитатели, которые решают общие вопросы или выполняют рекомендации специалистов, данные им в отношении детей с КИ и их родителей. В специальных детских садах ведущая направляющая роль в работе с детьми с КИ отводится непосредственно специалистам (логопеды, сурдопедагоги, дефектологи, психологи), которые систематически проводят индивидуальные и групповые занятия.

2) В силу специфики своей работы педагоги специальных детских садов имеют более продолжительный стаж работы с детьми с КИ (более 5 лет), чем педагоги общеобразовательных дошкольных организаций (не более 3-х лет).

3) На готовность педагогов к включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ существенно влияет уровень заинтересованности родителей к успехам своего ребенка. У родителей, чьи дети с КИ посещают специальные детские сады, уровень заинтересованности в 2 раза выше, чем у родителей детей с КИ, посещающих общеобразовательные детские сады.

4) Уровень заинтересованности родителей отражает уровень их педагогической компетентности. Педагоги общеобразовательных детских садов отмечают высокий и низкий уровень родительской компетентности, педагоги специальных детских садов не исключают отсутствие низкого уровня компетентности у родителей детей с КИ.

5) Для оценки уровня родительской компетентности педагоги чаще всего руководствуются такими критериями, как степень понимания родителями задач психолого-педагогического сопровождения, характер общения родителей с ребенком, степень осознания родителями значимости совместного участия с педагогом в воспитании и обучении своего ребенка.

6) Уровень родительской компетентности во многом зависит от качества работы педагогов. Большинство педагогов оценивают свою работу с родителями на «хорошо». Они руководствуются чаще всего такими критериями работы с родителями, как степень взаимодействия с родителями, степень соответствия срокам освоения типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения, а также учет запросов и пожеланий родителей. У педагогов специальных детских садов в отличие от педагогов общеобразовательных детских садов большую значимость в выборе критериев имеет наличие опыта.

7) По мнению педагогов, наиболее активными и эффективными методами работы с родителями являются такие методы, как индивидуальные консультации, обучение методам и приемам воспитания и обучения детей с КИ, проведение родительских собраний, а также использование методических рекомендаций.

8) Трудности, которые педагоги испытывают при взаимодействии с родителями, связаны чаще всего с нехваткой собственных знаний об особенностях развития, воспитания и обучения детей с КИ, недостаточной консультативно-методической помощью со стороны руководства, а также с недостаточной внешней связью с другими организациями образования. Причинами появления этих трудностей, по мнению педагогов, являются непонимание родителями основных задач сопровождения, завышенные требования родителей, недостаточный уровень родительской компетентности.

9) Одним из способов преодоления трудностей является повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах воспитания и обучения детей с КИ. В этом отношении педагоги чаще всего используют методические рекомендации, содержащие полезную информацию по тем или иным аспектам организации психолого-педагогического сопровождения, проходят курсы повышения квалификации, получают консультации опытных специалистов.

10) В процессе взаимодействия педагоги отмечают положительные изменения у родителей, которые проявляются в сформированности общих представлений родителей о сущности слухоречевой реабилитации детей с КИ, понимании родителями практической и воспитательной значимости их участия в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, во владении необходимыми практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей с КИ.

11) При включении в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ педагоги дошкольных организаций больше всего ожидают от родителей активного участия в процессе коррекционно-развивающего и образовательного процесса, выполнения рекомендаций педагогов, регулярных занятий с ребенком в домашних условиях, создания речевой среды в семье.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что в Казахстане готовность педагогов детских садов к включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ характеризуется выраженной неравномерностью. Последняя определяется влиянием ряда факторов, среди которых наиболее значимым является уровень профессиональной компетентности педагогов.

Список использованной литературы:

1. Антоненко Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2010. – №5. – С.60-65.
2. Зонтова О.В. *Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Метод. рекомендации*. – СПб., 2007. – 52 с.
3. *Правила оказания сурдологической помощи населению Республики Казахстан: Приказ МЗСР РК от 12 мая 2015 года №338*.
4. *Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: Монография /Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская и др.* – М.: Полиграф-сервис, 2014. – 192 с.
5. *Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом: Метод. рекомендации /Сост. Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В.* – Алматы: ННПЦ КП, 2016. – 87 с.
6. *Методические рекомендации к разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детском саду /Сост. Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В., Шолпанкулова Г.М.* – Алматы: ННПЦ КП, 2017. – 84 с.

УДК 376.2-056.264

МРНТИ:14.29.29

*Г.Б.Ибатова*¹

¹*п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ-дың йы білім беру кафедрасының аға оқытушысы*

**МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР
БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ГРАММАТИКАЛЫҚ ДЕҢГЕЙДЕ ТҮЗЕТУГЕ
АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін грамматикалық деңгейде түзетуге арналған әдістемелер және қолдану ерекшеліктері берілген. Жазбаша сөйлеу тілін меңгеру есту және дыбыс айту қасиетінің, көрінетін және жазылатын сөздің арасындағы жаңа байланысын орнату сипатынан атқарады, өйткені жазу үрдісі төрт анализаторлардың сөйлеу қимыл-қозғалысты, есту - сөйлеу, көру және жалпы қимыл-қозғалыстардың бірлескен жұмысымен қамтамасыздандырылады. Қазіргі заманғы логопедиялық теорияға сәйкес дисграфия кезіндегі қателіктерді сипаттай отырып, мынадай ерекшеліктерді айқындайды. Дисграфия кезіндегі қателіктер тұрақты және спецификалық болып табылады, ол өз кезегінде жазуды меңгерудің алғашқы кезеңінде бастауыш сынып оқушыларының көпшілігіне тән қателерді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Дисграфиялық қателер сансыз көп, қайталанатын және ұзақ уақыт бойы сақталатын болып табылады. Дисграфиялық қателер сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық қатарының қалыптаспауымен, оптикалық – кеңістіктік функцияның дамымауымен, сөйлемді талдау, буындық және фонематикалық талдау мен жинақтауды жүзеге асырудың толыққанды дамымауымен байланысты. Сондықтан аталған балалар категориясымен арнайы түзеу логопедиялық жұмыстар жүргізілуі тиіс. Ол үшін біз жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін грамматикалық деңгейде түзетуге арналған әдістемелер қатарын ұсынып отырмыз. Оларды әдістемелік жағынан дұрыс және үнемі қолданып отырса балаларда жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары түзетіледі.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы, дисграфия, грамматикалық деңгейдегі түзету жұмысы.

Г.Б.Ибатова

*м.п.н., старший преподаватель кафедры специального образования
Каз НПУ имени Абая, Алматы, Казахстан*

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ГРАММАТИЧЕСКОМ УРОВНЕ У УЧАЩИХСЯ**

Аннотация

В статье рассматриваются особенности использования методик для коррекции нарушений письменной речи у учащихся.

Письмо является психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности - внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т.е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи (дисграфия, дислексия) у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальных классах общеобразовательных школ увеличивается количество детей с различными нарушениями письменной речи.

Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письма и чтения, а при невозможности пропедевтической работы – своевременно устранить ошибки с целью недопущения их перехода на дальнейшее обучение.

Эти ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Нарушение письма (дисграфия) является достаточно распространенным среди учащихся как коррекционных, так и общеобразовательных классов, и это препятствует полноценному усвоению школьных знаний. В последнее время увеличивается число таких детей. В их письменных работах, чаще всего, встречаются специфические ошибки, не связанные с усвоением грамматических правил.

Трудности формирования грамматического строя проявляется в устной речи детей с нарушениями письма в бедности синтаксических конструкций и так называемых аграмматизмах — ошибках согласования и управления.

Речь этих учащихся, пополняемая за счет литературных текстов, резко аграмматична. И фонетико-фонематические, и лексико-грамматические особенности устной речи находят отражение в речи письменной.

Для предупреждения и коррекции нарушений письменной речи, особенно на грамматическом уровне, необходима планомерная и последовательная коррекционная работа с использованием различных методик, которые мы в нашей статье публикуем.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, дисграфия, коррекционная работа на грамматическом уровне.

G.B. Ibatova

*Ph.D., senior lecturer of the Department of Special Education
Kaz NUP named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

PECULIARITIES OF USING METHODS FOR CORRECTION OF WORD-LEVEL DISRUPTIONS OF WRITTEN SPEECH AT GRAMMATIC LEVEL AT STUDENTS

Abstract

The article deals with the peculiarities of the use of techniques for correcting violations of written speech in students.

The letter is a mental process, including in its structure both verbal and non-verbal forms of mental activity - attention, visual, acoustic and spatial perception, fine motor skills, objective actions, etc. Therefore, its frustration is of a systemic nature, i.e. the letter is broken as an integral system, a holistic psychic process. The problem of studying and correcting specific violations of written speech (dysgraphia, dyslexia) in children and is currently one of the most urgent tasks of speech therapy. Every year, the number of children with various violations of written language increases in the primary classes of general education schools.

The main task of the speech therapist is to timely identify and prevent violations of the letter and reading, and if it is impossible to propaedeutic work - to correct errors in time in order to prevent their transition to further education.

These errors are of a persistent nature and can entail a decline in the quality of not only writing, but also reading. Violation of the letter (dysgraphia) is quite common among students in both correctional and general educational classes, and this prevents the full absorption of school knowledge. Recently, the number of such children has increased. In their written works, most often, there are specific errors that are not associated with the assimilation of grammatical rules.

Difficulties in the formation of the grammatical system are manifested in the oral speech of children with violations of writing in the poverty of syntactic constructions and the so-called agrammatisms - errors of coordination and management.

The speech of these students, replenished due to literary texts, is dramatically agrammatic. Both phonetic-phonemic and lexical-grammatical features of oral speech are reflected in speech written.

To prevent and correct violations of written language, especially at the grammatical level, systematic and consistent corrective work with the use of various techniques is necessary.

Keywords: violations of written speech, dysgraphia, correctional work at the grammatical level.

Жазу ауызша сөйлеу тілі үрдісімен тығыз байланысты және тек соның жеткілікті жоғарғы деңгейде дамуының негізінде іске асырылады.

Жазудың бұзылуын белгілеуде, негізінде, *дисграфия*, *аграфия*, *дизорфография*, *эволюциялық дисграфия* (балладағы оқуды меңгеру үрдісінің бұзылуын белгілеуге) деген терминдер қолданылады.

Дисграфияның негізгі белгісі жазуда кездесетін тұрақты және қайталанып отыратын ерекше қателер болып табылады. Ондай қателерді төмендегідей топтастыруға болады: әріптерді алмастыру және шатастыру, сөздік дыбыстық, буындық құрамының бұзылуы, сөйлемде сөздердің бірге жазылуы, аграмматизмдер. Сонымен қатар дисграфияда сөзсіз функциялардың бұзылуының белгілері де байқалады [1].

И. Н. Садовникова дисграфияны ұдайы спецификалық қателердің болуынан, жазудың жартылай бұзылуы (төменгі сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілін игерудегі қиындықтары) деп сипаттайды. Мұндай қателердің пайда болуы жалпы білім беретін мектептердегі оқушылардың интеллектуалды дамуының төмендеуімен, есту және көру қабілетінің ауытқушылығымен немесе мектептік оқытудың тұрақсыздығымен байланысты емес [2].

Мектеп жасындағы балалардың жазбаша жұмыстарындағы тұрақты қателерді дисграфияның белгілері ретінде санауға болады.

Қ.Қ. Өмірбекова қазіргі заманғы логопедиялық теорияға сәйкес дисграфия кезіндегі қателіктерді сипаттай отырып, мынадай ерекшеліктерді айқындайды [3]. Дисграфия кезіндегі қателіктер тұрақты және спецификалық болып табылады, ол өз кезегінде жазуды меңгерудің алғашқы кезеңінде бастауыш сынып оқушыларының көпшілігіне тән қателерді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Дисграфиялық қателер сансыз көп, қайталанатын және ұзақ уақыт бойы сақталатын болып табылады. Дисграфиялық қателер сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық қатарының қалыптаспауымен, оптикалық – кеңістіктік функцияның дамымауымен, сөйлемді талдау, буындық және фонематикалық талдау мен жинақтауды жүзеге асырудың толыққанды дамымауымен байланысты.

Қарапайым функциялардың (анализаторлық) бұзылуымен негізделген жазудың бұзылуы дисграфия ретінде қарастырылмайды.

Зерттеулер дисграфиялық қателердің түрлерін әртүрлі сипаттайды.

И. Н. Садовникова [4] жазудағы қателерді толық анықтап жүйелеу және түзету жұмыстарын тиімді ұйымдастыру үшін ерекше қателерді деңгейлік принципке сүйеніп талдау қажет деп есептейді. Соның негізінде ерекше қателерді үш топқа бөледі:

- әріп және буын деңгейіндегі қателер;
- сөз деңгейіндегі қателер;
- сөйлем деңгейіндегі қателер.

Мақаламыздың тақырыбында көрсетілгендей, біз мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін грамматикалық деңгейде түзетуге арналған әдістемелерді ұсынып отырмыз, яғни сөзжасамын және сөзөзгерту дағдыларын жетілдіру және сол әдістемелерді қолдану ерекшеліктерін ұсынып отырмыз.

Түзету жұмысында бағдарламаға сәйкес ана тілінен талаптарын ескеріп іске асырылады. Әдістемелерді оқушылардың мүмкіндіктерін ескере отырып, жеке немесе шағын топпен жүргізуге болады.

Грамматикалық деңгейдегі түзету жұмысы сөздік қорын молайту жұмысымен тығыз байланыста болғандықтан, мынадай бөлімдер бойынша жүргізіледі:

- 1) оқушылардың сөздік қорында бар сөздерді анықтау;
 - 2) сөздік қорын тілдегі әрбір сөз таптарына қатысты сөздермен молайтуды жалғастыру жұмысы;
 - 3) морфологиялық элементтер жөнінде балалардың түсініктерін қалыптастыру, қолдануға үйрету.
- Жұмысты бірнеше кезең бойынша жүргізу қажет:

I. Дайындық кезеңі.

Кеңістік және уақыт жөніндегі түсініктерін анықтау және дамыту. Дыбыстармен таныстыру.

II. Грамматикалық деңгейдегі түзету жұмысы.

Морфологиялық элементтер жөнінде балалардың түсініктерін қалыптастыру, қолдануға үйрету. Сөзжасам мен сөзөзгерту тәсілдерін белсенді қолдану білігін дамыту.

Сөзөзгерту процестерін дамыту төмендегідей түзету бағыттарда орындалады:

- септік конструкцияларын қолдану білігін дамыту ;

- зат есімдерді жекеше және көпше түрде қолдану білігін дамыту;
- осы шақтағы жекеше және көпше түрдегі етістіктерді ажырату білігін дамыту;
- өткен шақтағы етістіктерді ажырату білігін дамыту.

Сабақтардың тақырыптары:

Түсініктері: зат-сөздер, әрекет-сөздер, қасиет-сөздер.

Оқушылардың сөздің түбірі және түбірлес сөздер туралы білімдерін кеңейту және қолдануға үйрету.

Жұрнақ. Сөзжасам. Дұрыс жазу.

Сөзжасам және сөзөзгерту дағдыларын дамыту әдістемелері

1-әдістеме

Мақсаты: Баланың реттік сан есімнің жұрнақтарын дұрыс қолдану дағдыларын дамыту.

Құрал – жабдықтар: жануарлардың суреттері.

Сипаттамасы: балалардың алдына суреттер белгілі реттілікпен тізіліп қойылады, олардың кезектілігін атап беруі өтінеді.

Нұсқауы: жануарлардың реттілігін атап бер.

Ескерту: Түйе бірінші тұр, жылқы нешінші тұр? Сиыр нешінші тұр? – деген сұрақтар қойып, балаға көмек беріледі.

2-әдістеме

Мақсаты: Баланың реттік сан есімнің жұрнақтарын ажырату дағдыларын дамыту.

Құрал – жабдықтар: 1-ден 20-ға дейінгі сандар, реттік сан есімнің жұрнақтары.

Сипаттамасы: балаға 1-ден 10-ға дейінгі сандары бар жолақша және реттік сан есімнің жұрнақтары жазылған парақша беріліп, әр санның өзіне тән жұрнағын табуын өтінеді.

Нұсқауы: берілген сандар мен оларға сәйкес жұрнақтарды тауып, сызықпен қосып көрсет.

Ескерту: егер балада тапсырманы орындауда қиындық туындап жатса, оған мұғалім бір санды жұрнағымен байланыстырып көрсетеді.

3-әдістеме

Мақсаты: баланың –шы, -ші жұрнақтарын пайдалану арқылы мамандық иелерін білдіретін сөздерді жасау дағдыларын дамыту.

Құрал-жабдықтар: мамандық иелерінің суреттері.

Сипаттамасы: балаларға мамандық иелерінің суреттері беріледі және сұраққа жауап беру арқылы оларды атауын өтінеді.

Нұсқауы: мен қойған сұрақтарға жауап бер және аталған мамандық иелерінің суретін көрсет.

(Киім тігетін адамды кім деп атаймыз? Үй салатын адамды кім деп атайды?)

Көлік жүргізетін адамды кім деп атаймыз? Дүкенде жұмыс істейтін адамды кім деп атайды? Домбырада ойнайтын адамды қалай атайды?)

4-әдістеме

Мақсаты: Суреттерді қосу арқылы біріккен сөздерді жасау дағдыларын дамыту.

Құрал – жабдықтар: 40 саны және тас, бақа, аяқ, бас, бұзау, барыс, жолдың суреттері.

Сипаттамасы: балаларға тас, 40 саны, бақа, аяқ, бас, бұзау, барыс, жолдың суреттері беріліп, оларды өзара қосып біріккен сөздер жасауын сұрайды.

Нұсқауы: берілген суреттерді біріктіре отырып, жануардың атауын шығар.

5-әдістеме

Атауы: «Мен көрсеткенді ата»

Мақсаты: Сөзжасамын дамыту, көру зейінін дамыту

Құрал-жабдықтар: Заттық суреттер: Көл, көлшік, үй, үйшік, ұя, ұяшық т.б

Сипаттамасы: Баланың алдына суреттер қойылады (үлкен және кіші өлшемдегі) суретте не бейнеленгенін сұрайды. Логопед балаға үлкен көл суретін көрсетіп осы суреттің кіші өлшемін тауып, атауын сұрайды

Сөздік нұсқау: Мына суретте не бейнеленген, олардың өлшемдері қандай? Мынау үлкен көлдің суреті ал осының кіші өлшемдегі суретін көріп тұрсың ба? Оны қалай атайды? Өлшемдері бірдей ме?

6-әдістеме

Атауы: «Салыстыр»

Мақсаты: Сөзжасамын дамыту, салыстыру қабілетін дамыту

Құрал-жабдықтар: Заттық суреттер: қарға үлкен, бүркіт үленірек; аю әдемі, қонжық әдемірек; қоян ақ, аққу ақшыл т.б

Сипаттамасы: Балаға суреттер көрсетіледі. Логопед сурет атауын атайды (мысалы: қарға үлкен, бүркіт) қалған суреттерде осылай жалғасады

Сөздік нұсқау: Мына суреттерде не бейнеленген? олардың атауы қандай? Мен оларды атаймын сен олардың өлшемдеріне қарай үлкен кіші екенін атайсың

7-әдістеме

Атауы: «Ойлан да ата»

Мақсаты: Сөзжасамын дамыту

Құрал-жабдықтар: Доп

Сипаттамасы: Логопед сөзді атап баланың қолына допты лақтырады, ал бала одан сөз тудырушы - шы жұрнағын жалғау арқылы сөз айтуы қажет

(құрылыс-құрылысшы, жұмыс-жұмысшы т.б)

Сөздік нұсқау: Мен саған допты лақтырып сөз айтамын ал сен одан шы жұрнағын жалғау арқылы сөз айтып допты маған кері лақтырасың.

8-әдістеме

Атауы: «Көңілді кубиктер»

Мақсаты: жұрнақ туралы түсінігін қалыптастыру

Құрал-жабдықтар: заттық суреттер бейнеленген үлкен және кіші кубиктер (үй, көл, қап, көрпе, күрке, сандық)

Сипаттама: логопед балаға үлкен кубиктерді көрсетеді, бала үлкен кубиктердегі суретті атайды және дәл сол суретті кіші кубиктерден табуын, және мына жұрнақтарды сол сөздерге дұрыс жалғауын сұрайды: -ша, -шік, -шық.

Нұсқау: суреттерге қара! Атауларын ата!

Ескерту: егер бала тапсырманы орындауға қиналса, үлгі ретінде бір тапсырманы орындап көрсету.

9-әдістеме

Атауы: «Көпше түрін ата»

Мақсаты: жалғауды дұрыс жалғау білігін қалыптастыру

Құрал-жабдықтар: доп

Сипаттама: логопед балаға бір сөз айтып допты лақтыра отырып, балаға бір зат есімді айтады, бала допты қағып сол сөзге – тар, -лар, -тер, -дар, -дер жалғауларын қосып айтуын өтінеді. (кітап, кілем, бала, дәптер, көйлек т.б.)

Нұсқау: Мен саған бір сөз айтып допты лақтырамын, ал сен допты маған қайтарып сол сөздің көпше түрін айт!

10-әдістеме

Атауы: «Зат есімнің жекеше түрін ата»

Мақсаты: зат есімнің көпше түрінен жекеше түрін жасау дағдыларын жетілдіру.

Құрал-жабдықтар: көпше түде бейнеленген заттық суреттер (мысықтар, пышақтар, парталар, сүлгілер, қаламдар, жемпірлер т.б.)

Сипаттама: логопед балаға суреттерді көрсетеді, суреттерді бір қатарға тізбектей қойып баладан жекеше түрін атауды ұсынады.

Нұсқау: суреттерге қара! Олардың жекеше түрін ата!

11-әдістеме

Атауы: Лексикалық мағынасын тап

Құрал-жабдықтар: Заттық суреттер (егіншілер, айтыскерлер, оқушылар т.б.)

Мақсаты: Сөзжасам және сөзөзгерту дағдыларын қалыптастыру, туынды сөздердің түбірі мен қосымшасын ажырата білуге үйрету.

Сипаттамасы: Логопед балаларға берілген сөздерді оқиды. Балалар берілген сөздердің түбірі мен жұрнағын немесе түбірі мен жалғауын ажыратып, түбір сөздің лексикалық мағынасын айтулары қажет.

Сөздік нұсқау: Балалар менің қолымдағы суретке қараңдар. Мұнда не бейнеленген? Бұл сөздің түбірі қандай? Ол не мағынаны береді? Жалғауын атаңдар, жұрнағын атаңдар.

12-әдістеме

Атауы: "Адасқан жалғаулар"

Мақсаты: Сөзөзгерту және сөзжасам дағдыларын дамыту, логикалық ойлау қабілетін дамыту.

Құрал-жабдықтар: жалғаулар жазылған карточкалар (-лар, -лер, -тар, -тер, -паз, -гер, -кер -шы, -ші), суреттер (қой, домбыра, дәрі, етік, ас, ғарыш)

Сипаттамасы: Педагог балаға жұрнақтар мен жалғаулар жазылған карточкалар (-лар, -лер, -тар, -тер, -паз, -гер, -кер -шы, -ші) мен суреттерді (қой, домбыра, дәрі, етік, ас, ғарыш) береді. Суреттерде не бейнеленгенін сұрап, енді сол суреттердегі сөздерге карточкадағы жұрнақтарды жалғау арқылы сөздердің мағынасын өзгертуін сұрайды.

Сөздік нұсқау: Суреттерде не бейнеленген? Ол сөздердің мағынасын өзгерту үшін қандай қосымша жалғаймыз? Неге?

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін грамматикалық деңгейдегі түзету жұмысының маңызды бағыты болып табылатыны түбірлес сөздерді белгілеу білігін дамыту және сөздердің морфологиялық талдауын жасау дағдыларын арттыру табылады. Ол үшін аталған әдістемелерді қолдану тиімді болады деп есептейміз.

Мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін грамматикалық деңгейде түзетуге арналған әдістемелерді қолдану ерекшеліктерін біз оқушылардың грамматикалық білім, білік, дағдыларын меңгеру заңдылықтары негізінде құрастырып іс-жүзінде қолданып, оңды нәтиже береді деген сенімдеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Н.А.Никашина Нарушения письменной речи у младших школьников. М., 2004. – 265с.*
2. *Л.Ф.Спирова, А.В.Ястребова Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ// Дефектология журналы 1998жыл №5*
3. *Қ.Қ.Өмірбекова «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, түзету жолдары» Алматы: «Print -S» ЖШС баспаханасы 2009ж. 17-25 беттер.*
4. *И.Н. Садовникова «Нарушение письменной речи у младших школьников» Москва 1997.*
5. *Қ.Қ.Өмірбекова «Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы «Ұлағат» баспасы №4 (43) 2015ж. 18 бет.*
6. *Қ.Қ.Өмірбекова «Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы «Ұлағат» баспасы №4 (43) 2015ж. 18 бет.*
7. *Қошқарбаева Г. Балалардың жазуы мен оқуының бұзылуы мен түзету жұмыстарының басты бағыттары «Тілашар.Логопед» ЖК «Асубаев С.Ш.» баспаханасы №1 2012ж. 8-9 беттер.*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК 376-056.26

МРНТИ: 14.29.27

Аутаева А.Н.¹, Қуанғалиева Н.С.²

¹Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

п.с.ғ.к.доцент akbota-n@mail.ru

²БМ010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

Nausha_96@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК-ЛОГИКАЛЫҚ ЕСТЕ САҚТАУЫН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту жолдары қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту жолдары бойынша арнайы психологиялық, педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалынды. Осы негізде аталған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту жолдары қарастырылып, дамытудың тиімді тәсілдері іріктелініп алынды.

Сөздік-логикалық есте сақтау-бұл біздің ой, пайымдау, ой қорытындысын есте сақтауға негізделген қабілетіміз. Есте сақтаудың бұл түрі көптеген ғалымдардың пікірінше, тек қана адамға тән. Бұл есте сақтау түрі сөйлеу тілімен тығыз байланысты, яғни кез келген ойлау міндетті түрде сөзбен білдіріледі. Сөздік-логикалық есте сақтаудың ерекшелігі оқыту үдерісінде ескеріледі. Есте сақтау барынша нәтижелі болу үшін көрнекі сөйлеу тілі және интонация қолданылады.

Оқыту үдерісінде негізгі жүктеме сөздік-логикалық есте сақтауға сүйенеді. Сондықтан оны дамыту және жүзеге асыру қажет. Бұл есте сақтау түрінің қалыптасуы бастауыш сыныпта басталады және оны қосымша сабақтарда қолдану маңызды болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту арқылы оқыту үдерісінде балалардың сөйлеу тілімен бірге есте сақтауын тиімді дамыту көзделеді.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған бала, ес, есте сақтау, сөздік-логикалық есте сақтау.

Аутаева А.Н.¹, Қуанғалиева Н.С.²

¹Заведующая кафедрой специального образования

к.п.с.н.доцент akbota-n@mail.ru

²Магистр 2-го курса по специальности БМ010500 - Дефектология

Nausha_96@mail.ru

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО - ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются способы развития словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха. Были рассмотрены специальные психолого-педагогические научные труды, - классические и современные. Словесно-логическая память – это наша способность запоминать мысли, суждения, умозаключения. Данный вид памяти, по мнению ученых, свойственен только человеку, так как тесно связан с речью. А, как известно, любая мысль обязательно выражается словами. Особенности словесно-логической памяти учитываются в процессе обучения. Чтобы запоминание было более эффективным, используются образная речь и интонация.

В процессе обучения основная нагрузка ложится на словесно-логическую память. Ее необходимо развивать и совершенствовать. Процесс формирования этого вида памяти начинается в начальной школе, и очень важно поддерживать его дополнительными занятиями.

Рассматриваются типы воспоминаний и виды памяти. Пологается что, развитие словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха обеспечивает эффективность работы над речью и памятью в обучения детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, память, запоминание, словесно-логическая память.

Autaeva A.N.¹, Kuangalieva N.S.²

¹k.ps.s.docent

Head of special education Department

akbota-n@mail.ru

²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology

Nausha_96@mail.ru

METHODS OF DEVELOPMENT OF VERBAL - LOGICAL MEMORY OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

The article deals the ways of developing the verbal-logical memory of children with hearing impairments. Special psychological and pedagogical literature on the development of verbal-logical memory of children with hearing impairment was considered.

Verbal-logical memory is our ability to remember the thoughts, judgments, conclusions. This kind of memory, according to scientists, is peculiar to man. This type of memory is closely connected with it, as any thought is necessarily expressed in words. Features of verbal-logical memory are taken into account in the learning process. To memorize more efficiently, use figurative speech and intonation.

In the process of learning, the main burden lies on verbal-logical memory. It must be developed and improved. The process of forming this memory begins in primary school, and it is very important to support it with additional studies.

Discusses the types of memories and types of memory. It ought to be that the development of verbal-logical memory in children with hearing loss provides the efficiency of work on speech and memory in children's learning.

Keywords: children with hearing, memory, memory, verbal-logical memory.

Сөздік-логикалық ес – мазмұнына біздің ойымыз кіреді. Ой тілсіз өрнектелмейді. Сондықтан ой тек мағыналық болмай, сөзді-логикалы болады. Сөздік-логикалық мағыналы есте басты мән екінші сигналдық жүйеде. Сондықтан қарапайым түрдегі қозғалыс, бейнелі және эмоционалды елестер жануарда болса, мағыналы ес адамға тән. Сөздік-логикалық ес басқа ес түрлерінің дамуына көмектесіп, олардың жоғарғы деңгейге көтерілуіне ықпал етеді.

Сөздік-логикалық есте сақтаудың бейнелі есте сақтаудан айырмашылығы ақпарат сөздік түсініктермен есте сақталады.

Бұл есте сақтау түрінің мәні ақпараттың сөздік элементтермен байлынысы, негізгі мағынасын есте сақтау болып табылады. Біз белгіді бір ақпаратты есте сақтау үшін, мазмұнын түсініп, саралауда сөздік-логикалық есте сақтауды қолданамыз. Ойлау үздіксіз сөйлеу тілімен байлынысты, ол біруақытта заттың атауын және оның ерекшеліктерін анықтайды.

Адамның есі мынандай сапалық белгілері бойынша сипатталады.

1. Есте қалдырудың тездігі. Біреу бір ақпаратты, материалды есінде сақтау үшін ұзақ еңбектенсе, екінші біреу оны оп-оңай есінде қалдыра алатын қасиетке ие.
2. Есте сақтаудың беріктігі. Біреу бір нәрсені жатқа біліп, ұзақ уақыт

ұмытпайды, басқа біреу тез ұмытып кетеді («қысқа ес»).

3. Естің дәлдігі. Бұл ақпаратты, материалды, көріністі сол қалпында, ешқандай қоспасыз есте сақтау.

4. Естің даярлығы. Адамның өз есінің қорынан керегін қажет кезінде тауып ала білуі.

Есте қалдырудың табысты болуы адамның жадында сақтауға қажетті болған материалының мағынасын толық түсіне білуіне тәуелді. Механикалық жаттауда сөздер, заттар, оқиғалар мен әрекеттер қабылдау негізіндегі ретімен, қандай да бір өзгеріссіз, сол қалпында есте орнығады. Мұндай есте қалдыру барысында адам жатталуға тиіс нәрселердің кеңістік пен уақыт ішіндегі өзара жақындығына сүйенеді. Ал мағыналы есте қалдыруға келетін болсақ, ол материал бөлшектері арасындағы көзден таса, ішкі логикалық байланыстарына негізделеді, яғни мұндай естің астарында екінші сигналды жүйенің жалпыланған байланыстары жатады. Осыдан, мағыналы есте қалдыру оның механикалық түрінен әлдеқайда тиімді келеді.

Механикалық жаттау тиімділігі шамалы, көп еңбектеніп, сан мәрте қайталауды керек етеді; мұндай жолмен жатталғандар қажетті кезінде еске түсе бермейтіні де бар. Ал мағыналы жаттау адамды шектен тыс еңбектерден азат етіп, үлкен де нық нәтижелерге кенелуіне жол ашады [1].

Естің өзіндік ерекшеліктері бар: Адам ерекшелігіне байланысты. Олар есте қалдырудың жылдамдығымен, дәлдігімен, біріктілігімен және қайта жаңғыртуға дайындығымен сипатталады. Адамда 2 процесс бар: 1.Есте қалдыру – тез тез, баяу баяу. 2.Ұмыту – баяу тез, баяу тез.

Есте сақтау – бұл сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының адам миында сақталып, қайтадан жаңғыртылып, танылып, ұмытылуын бейнелейтін үрдіс. Мектепке дейінгі жаста есте сақтау жетекші психикалық үрдіс болып есептеледі.

Есте сақтау қабілеттері сандық және сапалық деп бөлінеді.

Сапалық сипаттамаға есте сақтау жылдамдығы, беріктігі, ұзақтығы, дәлдігі мен көлемі жатады.

Сапалық ерекшеліктеріне көру, есту, эмоционалдық, қимыл және басқа да есте сақтау қабілеті түрлерінің басым болуына және қызмет етуіне қатысты болады. Аталғандар бірінің шүбәсіз басым болу мағынасында есте сақтау қабілетінің «таза» түрі сирек болады. Көбінесе іс жүзінде біз көру, есту, қимыл және есте сақтау қабілетінің түрліше қабысуымен кездесеміз. Олардың қабысуы үшін көру-қимыл, есту-көру және есте сақтау қабілетінің қабысуы тән болады. Бірақ көптеген адамда көру, есте сақтау қабілеті басым болады.

Аталған тақырыптың өзектілігі балаларда сөздік-логикалық есте сақтаулары дамыған сайын, есте сақтаудың сапалылығы артады. Есте сақтауды жоғарғы деңгейге жеткізу үшін оны интеллектуалды белсенділікті қажет ететін іс-әрекетке қатыстыру керек. Сондықтан да, шешімін өз бетінше іздеумен байланысты және проблемдік оқытуда қиындықты жеңу тапсырмалары балалардың есінде жақсы сақталады. Осыған орай балалар өздеріне дайын күйде берілген материалды нашар есте сақтайтындығы мәлім.

Әдетте сөздік ақпаратты жақсы есте сақтауда 1-2 сыныпта берілген ақпаратты байланыстырмай, механикалық тұрғыда есте сақтау байқалады. Кіші мектеп жасындағы нашар еститін оқушылардың есте сақтауын дамытуда сөздік-логикалық есте сақтауына назар аударылады. Бұл есте сақтауды сөздік және логикалық деп бөледі. Сөздік есте сақтау 10-13 жаста ғана қалыптасады.

Қайта жаңғырту кезінде нақтылық және ерік-жігерге байланыстылығы сөздік есте сақтаудың басты ерекшелігі болып табылады. Ал логикалық есте сақтаудың ерекшелігі мәтіннің мағынасын есте сақтау болып табылады. Ақырындап ырықты есте сақтау оқушының оқу іс-әрекетінде басты орын алады. Оның артықшылығы қайта жаңғыртуда қателіктер аз болады және сенімді болып келеді [2].

Сөздік-логикалық есте сақтауды дамыту үшін келесідей ойлау операцияларын меңгеру маңызды: талдау, салыстыру және топтастыру, сонымен қатар индукция және дедукция секілді ой қортыныдысы.

Есте сақтауды зерттеу әдістерін келесі топтарға бөліп көрсетуге болады:

- Есте сақтау көлемін тікелей зерттеу әдістері арқылы анықтау. Бұл әдістің көмегімен баланың ақпараттарды бір ұсынғаннан кейін есте сақтау көлемін анықтауға болады. Осы мақсатта балаға көлемі бойынша қысқа мерзімді есте сақтаудан асатын ақпарат ұсынылады. Бұл классикалық «қатардағы мүшелерді есте сақта әдісі» болып табылады.

- Ұзақ мерзімді есте сақтауды зерттеу әдісі. Бұл оқушының белгілі бір материалды ұзақ уақытқа есте сақтауын анықтау мақсатында жүргізіледі. Осы мақсатта қысқак есте сақтау жүргізіледі.

- Жанамаланған есте сақтауды анықтау әдісі. Баланың көмекші құралдарды қолдану арқылы есте қалдыруын зерттеу мақсатында жүргізіледі. Тікелей есте сақталған материалдарды жанамаланған есте сақтауда белгілі бір өзгерістерге ұшырағандығын анықтау үшін жүргізіледі.

- Логикалық есте сақтауды зерттеу әдістері. Эксперимент барысында оқушының логикалық есте сақтау көрсеткіштерін анықтауға болады [3].

Есте сақтау білім алудың, оқытудың шарты болып табылатын адамның қабілеті негізіндегі психикалық дамудың маңызды шарттарының бірі. Психологиялық - педагогикалық әдебиеттерде оқушылар білім алуының концепциясы бар, онда екі жол көрсетілген:

- біріншісі-оқушының оқулықтағы мазмұнды немесе мұғалімнің түсіндіруін өз бетімен жаттауы, яғни есте сақтау процесінің жұмысы;
- екіншісі- оқушының ақпараттарды сараптап, салыстырып, жалпылап, қорытынды шығарып және т.б. ойлау әрекеттерінің белсенді деңгейі.

Есте сақтау қабілетін қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық сараптаулар нәтижесінде жасалған қорытынды мынадай болып табылады: оқу процесі барысында педагогтың бастапқы зейіні оқушылардың ұзақ уақытты семантикалық, бөлшектенген және реттелген есте сақтауының толық жүйесін қалыптастыруға негізделуі тиіс. Авторлардың пікірлері бойынша, осы жүйелер оқу материалдарының терең әрі көпқырлы аспектісін қамтамасыз етеді және білімді тиімді әрі нақты игерудегі алғышарт ретіндегі ішкі жағдайлардың бірі болып табылады. Зерттеушілердің айтуы бойынша, сәйкес жүйелерді қалыптастыру – оқушылардың сөздік есте сақтауын дамытудың негізгі шарты [4].

Сөзбен жазылған сандар есту арқылы оқушылардың механикалық есте қалдыруын анықтауға болады (Джекобс әдісі). Бұл әдістеме арқылы есте сақтаудың өнімділігін түрлі психологиялық факторлар: мотивациялық, қорытынды механизмі, жеке тұлға қасиеттерінің (ерік-жігер, эмоцияларды, мақсат және т.б.) механизмі, нұсқау механизмін анықтауға болады.

Мағыналық есте қалдыру (бейнелі мағыналы есте сақтау) деңгейін анықтау үшін сөздерді есте сақтау әдістемесі қолданылады. Ол П.И.Зинченконың әдістемесі арқылы анықтауға болады. Онда зерттелушіге 15 сөз ұсынылады, зерттелуші мұқият тыңдап, кез келген кезектілікте қайта

жаңғыртуы тиіс. Есте қалдыру сол формула арқылы анықталады. Келесі сөздер ұсынылады: жер, су, жел, тау, емен, алма, ешкі, тері, бақ, қол, қалам, ара, гүл, тұман, терезе.

Ақпараттық-мағыналық есте сақтау зерттеу (сөздік-логикалық) 15 мағыналық байланысқан мәтіндерді есте сақтау әдістемесі қолданылады.

Сөздік-логикалық есте сақтау басқа да есте сақтау түрлеріне сүйене отырыпы, оқуда жаңа ақпаратты оқып білуде маңызды рөл атқарады. Сондықтан есте сақтаудың бұл түрін мектепке дейінгі жастан бастап дамыту қажет. Мысалы, ойын әрекеті кезінде дамыту.

Сөздік-логикалық есте сақтауды дамытуға арналған ойындар баланың белсенділігін арттыруға көмектеседі, сонымен қатар есте сақтаудың көлемін және тек қана есте сақтауды емес, ойлау, қабылдау, сөйлеу тілі де қалыптасады. Оқыту үдерісі барынша эмоционалды және қызықты болады.

Сөздік-логикалық есте сақтауды дамытуға арналған ойындар

1. Мағынасы бойынша байланысты 10 жұп сөзді дайындаңыз. Мысалы, қыс-аққала, үтік-жейде, нан-бөлкей, құмыра-гүл, жарық-шам, шаңышқы-қасық. Баладан мұқият тыңдауды және жұп сөздерді есте сақтауды сұраңыз.

Сонымен қатар балаға алғашқы сөзді сіз айтатыңызды, ал екінші сөзді баланың өзі айтатынын ескертеңіз. Бала дайын болған кезде алғашқы жұп сөзді айтыңыз. Баланы мадақтауды ұмытпаңыз және ойын ретінде қараңыз.

2. «Логикалық тізбек» кері байланыс жаттығуын қолданып көріңіз. Ол үшін мағынасы бойынша топтастыруға болатын сөздерді дайындаңыз.

Мысалы, алма-теңіз, стакан-банан, кеме-қарындаш, бор-тәрелке. Балаға жұп сөздердің шатасқанын ескертіп, дұрыс орналастыру қажет екенін айтыңыз. Мысалы, алма, банан жеміс-жидек, кеме теңізде жүретінін айтыңыз.

3. «Артық сөзді тап»

Үш сөз дайындаңыз. Олардың ішінде екі сөз мағынасы бойынша ұқсаса, ал бір сөз артық болуы қажет. Баладан артық сөзді табуды ұсыныңыз. Мысалы:

- қалам, қарындаш, күшік;
- үстел, гүл, керует;
- бор, тақта, қасық;
- көбелек, ара, мысық;
- тал, ағаш, есік.

Мұнда сөзбен бірге суреттерді қолдануға болады.

«Мен 10 заттың атауын білемін...» жаттығуы. Бұл топтық ойын. Оқушылар шеңберге отырғызылады. Допты шеңбер бойынша бір-біріне бере отырып, әр оқушы бір сөзден айтады: «Мен... ағаштардың... 10... атауын... білемін... қайың – бір, самырсын – екі, емен-үш» деп ары қарай жалғастырады. Жалғастыра алмаған оқушы ойыннан шығады.

«Шатаспай есте сақта» жаттығуы. Әр баланың алдына әртүрлі заттар бейнеленген 10-15 карточка қойылады (м/ы: алма, троллейбус, шәйнек, ұшақ, қалам, жейде, машина, ат, әтеш т.б.).

Сөздік-логикалық есте сатауды дамытуға арналған бірнеше тәсілдер:

- Олең шумақтарын жаттау.
- Сурет бойынша әңгіме құрастыру..
- Мультфильм не ертегі туралы әңгімелесу.

Сөзді есінде сақта

Мұғалім балаларға 7 қосарлы сөздерді оқиды. Балаларға мұқият тыңдау ұсынылады. Бірінші сөзді мұғалім айтады, балалар келесі сөзді есінде сақтап қайталайды. Осылайша қалған сөздерді түгел айтып шығу керек.

- көктем – жаңбыр
- жаз – күн шықты
- аспан – бұлт
- жер – шөп

Материалды түсінудің пайдалы әдісі - салыстыру, яғни заттар, құбылыстар мен оқиғалар арасындағы бір-біріне ұқсастық пен ерекшелікті тани білу. Мұғалім көп жағдайда балаларға жаңа танымды түсіндіруде оны өткендегілермен салыстырып отырады, осылайша ол жаңа материалды оқушыларда қалыптасқан білім жүйесіне ендіріп барады.

Жалпы мектеп оқушылары әрдайым есте сақтаудың бір тәсілі ретінде ойша салыстыруды қолданды, ал есту қабілеті зақымдалған балалар ол тәсілді тек жеке жағдайларда ғана қолданды. Оқушылардың алдында бір біріне ұқсас заттарды есте сақтау міндеті тұрғанда сол қабылдаған материалды жақсы есте сақтау үшін салыстыру тәсілін қолдану маңызды болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептің оқушыларын салыстыру тәсілін өз бетінше белсенді қолдануға үйреті керек. Жоғарыда айтып өткеніміздей есту қабілеті зақымдалған балалар қалыпты балаларға қарағанда салыстыру тәсілін көп қолданбайды.

Материалдың түсінімді болуы - оның нақтылығында. Бұл үшін жалпы ережелер мен анықтамаларды нақты, күнделікті өмірде кездесетін есептер мен мәселелерді шешу, байқаулар мен дәрісханалық жұмыстар арқылы түсіндіріп бару қажет.

Есте берік қалдырудың жолы - қайталап тұру. Бұл білім, ептілік, дағдыларды игерудің өте маңызды шарты. Бірақ мұндай іс-әрекет өнімді болуы үшін қайталау жұмыстары белгілі талаптарға сай орындалуы тиіс: қайталау белсенді және әр түрлі болуы ләзім (мысалдар келтіру, сұрақтарға жауап беру, схема сызу, таблица түзу, көрнекі құрал жасау, т.б.). Белсенді қайталау барысында екінші сигналдық жүйе жанданып, материалды ұғына түсінуге нәр береді.

Есте сақтау өткеннің көрінісі ретінде оның негізгі қызметтері байқау, сақтау, тану және қабылдаған материалды қайта жаңғыртудың көмегімен жүзеге асырылады. Есте сақтау ерікті және еріксіз болуы мүмкін. Егер адам қандай да материалды есте сақтауды мақсат етіп қоймаса да, соны ешқандай күш жұмсамай есінде сақтап қалса, онда ол еріксіз есте сақтау болады. Егерде адам өз алдына қандай да материалды есте сақтауды мақсат етіп қойса, онда ол ерікті есте сақтау болады. Т.В.Розанованың бір зерттеуінде есту қабілеті зақымдалған балалардың заттың оның орнымен байланысын еріксіз есте сақтап қалатындығын анықтаған.

Негізгі тәсілдері талдай отырып, А.А. Смирнов материалдарды жақсы түсініп есте сақтау үшін келесі тәсілдерді ұсынады:

1. Материалды бөліктерге бөлуден тұратын жоспар құру, негізгі, нақты, басты бөліктерден тұратын тірек пункттерден айқындау және ойын топтастыру.
2. Балада бар білімді мәтіннің мазмұнымен сәйкестендіре, оның білім жүйесіне жаңаны қосу.
3. Мәтіннің түрлі бөлімдегі мазмұнды бір-бірімен сәйкестендіру.
4. Бейнелерді немесе көрнекілік елестерді қолдану.
5. Мәтіннің мазмұнын өз түсінігі бойынша айту

Есту қабілеті зақымдалған балаларда арнайы оқыту жағдайында да қатарластарына қарағанда сөздік есте сақтаудың тежелуі байқалады. Есту қабілеті зақымдалған балалар алғашқы сөзді меңгере бастағанда, еститін балалар сөйлеу тілінің грамматикалық жағын меңгеріп және мағынасына қарай жаңа сөздерді тез есте сақтап, жаңа тілдік ойларды және грамматикалық тәсілін меңгереді.

Еститін бала сөздерді өмірінің алғашқы жылының аяғында есте сақтай бастайды. Әрі қарай сөздік сөйлеу тілін меңгеру және оны жүзеге асыру шамасына қарай сөздік есте сақтау дамиды. Өмірінің алғашқы жылында балада сөздік есте сақтау еріксіз және мағыналық байланысы кедей болады. Мектепке дейінгі және мектеп жасында ол мағыналық сипатқа ие болады, яғни лоикалық ойлауға сүйене бастайды.

Есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс жасайтын педагогтар тек қана сөздік сөйлеу тілін ғана емес, сонымен қатар сөздік есте сақтауды қалыптастырады. Оқыту барысында сөздік сөйлеу тілі педагог пен бала арасындағы қарым-қатынас үдерісі ретінде іс-әрекетте қолданылады, балада нәтиже ретінде сөздік есте сақтаудың құрылымында сақталады [5].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *А.Н.Аутаева, А.А.Даурамбекова. Сурдопсихология негіздері: Оқулық. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы., 2010.*
2. *Тигранова Л.И. Развитие логического мышления и познавательной активности детей с нарушением слуха.-Дефектология. – 2012. – № 2. - С. 22-26.*
3. *Жилияз Ж.Есте сақтауға арналған жаттығулар. – Мұғалім және қоғам. – 2013. - №10. – 24-25 б.*
4. *Коныратова А., Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте білім алуға дайындығының психологиялық компоненттері. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» №1 (40) 2015.*
5. *Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.*

УДК 376
МРНТИ: 14.29.00

Г.М. Коржова¹, Г.Н. Тулебиева²
¹ к.п.н., профессор, ННПЦ КП, г. Алматы, Казахстан
² магистр п.н., ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КОРРЕКЦИОННУЮ РАБОТУ

Аннотация

Настоящая статья посвящена приоритетной на сегодняшний день проблеме включения семьи в коррекционный процесс.

Для обеспечения нового качества дошкольной подготовки в организациях специального образования необходимо создание четких и научно обоснованных механизмов обучения и включения в коррекционную работу родителей.

Результаты мониторинга состояния работы по включению семьи в коррекционный процесс и её методической обеспеченности в реабилитационных центрах и специальных дошкольных организациях образования для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, интеллекта выявил значительные недочеты.

В работе по включению родителей в коррекционный процесс отсутствуют систематичность и планомерность, не учитывается степень мотивационной готовности родителей к участию в коррекционной поддержке детей. Не проводится работа по созданию и накоплению методических арсеналов для родителей, в специальных дошкольных организациях отсутствуют методические фонды по освещению современных направлений работы с семьями и др.

По мнению авторов статьи для разрешения названной проблемы имеет значение качества методического обеспечения процесса подготовки семьи к коррекционной деятельности. В статье раскрываются теоретические основы методической деятельности по созданию системы методической поддержки специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, коррекционная деятельность, мониторинг, методическое обеспечение

Г.М. Коржова¹, Г.Н. Тулебиева²

¹п.э.д., профессор, ТП ҰҒПО, Алматы қ., Қазақстан

²п.э.магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

БІЛІМ АЛУДА ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫНА ЖҰМЫЛДЫРУ ПРОЦЕСІН ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ Андатпа

Бұл мақала бүгінгі күннің басты мәселесі отбасын түзету үдерісіне жұмылдыру мәселесіне арналған. Арнайы білім беру ұйымдарында мектепке дейінгі білім берудің жаңа сапасын қамтамасыз ету үшін ата-аналарды түзету жұмыстарына оқыту және енгізу үшін нақты және ғылыми негізделген тетіктер құру қажет. Отбасын түзету үдерісіне жұмылдыру және сөйлеу, көру, есту және зерде бұзылулары бар балаларға арналған арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында және оңалту орталықтарында оны әдістемелік қамтамасыз ету бойынша жұмысының жай-күйіне мониторинг жүргізу нәтижелері маңызды кемшіліктерді анықтады. Ата-аналарды түзету үдерісіне жұмылдыру бойынша жүргізілетін жұмысының жүйелігі мен жоспарлығы байқалмайды, ата-аналардың балаларға түзетушілік қолдау көрсету ынтасы есепке алынбайды. Ата-аналарға арналған әдістемелік материалдарды құрастыру және жинақтау жөніндегі жұмыс және арнайы мектепке дейінгі ұйымдарда отбасылармен жұмыс істеудің заманауи бағыттарын қамтуға арналған әдістемелік құралдар жоқ.

Мақала авторларының пікірі бойынша, осы мәселені шешу үшін отбасын түзету жұмысына дайындау процесін әдістемелік қамтамасыз етудің маңызы зор. Мақалада ерекше қажеттіліктері бар мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істейтін мамандарды әдістемелік қамтамасыз ету жүйесін құру бойынша әдістемелік жұмыстың теориялық негіздері қарастырылды.

Түйін сөздер: білім алуға ерекше қажеттілігі бар балалар, түзеу әрекеті, мониторинг, әдістемелік қамтамасыз ету

G.M. Korjova¹, G.N. Tulebieva²

¹candidate of pedagogical sciences, professor, Almaty city, Republic of Kazakhstan

²master of pedagogical sciences,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Republic of Kazakhstan

THEORETICAL BASES OF THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL ENSURING PROCESS OF INCLUSION OF
PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS INTO CORRECTIONAL WORK

Annotation

The article is devoted to one of the priority problem for today - including the family into the correctional process. To ensure a new quality of pre-school education in organizations of special education, it is necessary to create clear and scientifically sound mechanisms for teaching and incorporating parents into correctional work. The results of monitoring the state of work on the inclusion of the family in the correctional process and its methodological provision in rehabilitation centers and special pre-school educational organizations for children with speech, sight, hearing, and intelligence impairments revealed significant shortcomings. In the work on the inclusion of parents in the correctional process there is no systematic and planned work, the degree of motivational readiness of parents to participate in the correctional support of children is not taken into account. There is no work to create and accumulate methodological arsenals for parents, in special pre-school organizations there are no methodological funds for covering modern lines of work with families. According to the authors, the quality of the methodical support of the process of preparing the family for corrective activity is important for the resolution of this problem. In the proposed paper theoretical foundations of methodical activity on creation of the system of methodical support of specialists working with children of preschool age with special educational needs are revealed.

Keywords: children with special educational needs, correctional activity, monitoring, methodological support

В связи с реализацией в Республике Казахстан концепции инклюзивного образования все большую актуальность приобретают поиски путей повышения качества дошкольного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одно из условий оптимизации коррекционного процесса в специальных дошкольных организациях образования связано с участием в нем родителей детей. Эффективное взаимодействие специалистов и родителей призвано обеспечить непрерывность коррекционной работы и создать благоприятные условия для включения детей в общеобразовательную среду. [1, 2]. Однако, отсутствие на современном этапе эффективной системы научно-методического обеспечения процесса включения родителей детей с особыми потребностями в коррекционную работу противоречит требованиям образовательной политики. Для обеспечения нового качества дошкольной подготовки в организациях специального образования необходимо создание четких и научно обоснованных механизмов обучения и включения в коррекционную работу родителей. Система консультативно-методической поддержки специалистов и родителей будет способствовать развитию устойчивых и непрерывных контактов между ними.

Проведенный мониторинг состояния работы по включению семьи в коррекционный процесс и её методической обеспеченности в реабилитационных центрах и специальных детских садах для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, интеллекта выявил существенные недочеты. Специалисты строят работу с семьями в соответствии с собственным видением, опираясь, в основном, на традиционные виды деятельности (родительские собрания, беседы, консультации, предоставление родителям информационных листов и т.п.). В работе по включению родителей в коррекционный процесс отсутствуют систематичность и планомерность, не учитывается степень мотивационной готовности родителей к участию в коррекционной поддержке детей. Не проводится работа по созданию и накоплению методических арсеналов для родителей, в специальных дошкольных организациях отсутствуют методические фонды по освещению современных направлений работы с семьями и др.

Управление инновационными процессами развития специального образования на современном этапе предопределяет появление новых функций специалистов, связанных с созданием системы взаимодействия с семьями детей с особыми потребностями с целью обучения их коррекционным мероприятиям. Однако, очевиден факт, что специалисты затрудняются в выполнении возложенных на них функций, нуждаются в консультативно-методической помощи, в методических материалах, освещающих механизмы включения семьи в коррекционную работу. Сказанное подтверждает необходимость создания научно обоснованных систем методической работы и методического обеспечения. Данный факт становится объективной необходимостью и одновременно важным условием формирования профессионально-методической компетентности специалистов, развития и совершенствования их педагогического мастерства и творчества.

В современных условиях понятие «методическое обеспечение» выражает определенное понимание методической деятельности и представляет собой новый этап её развития. Конечная цель методического обеспечения в специальном образовании заключается в оснащении коррекционной деятельности передовой методикой, технологией, на основе чего возможно обеспечение уровня работы, соответствующего заданным потребностям. Чтобы ответить на

вопрос, каким должно быть научно - методическое обеспечение процесса включения родителей в коррекционную работу, необходимо, чтобы специалисты имели общее представление об этой категории.

В литературе встречаются разные трактовки термина «обеспечение». Обеспечение может рассматриваться как среда, образовательное пространство; обеспечение может быть разных видов: информационно-методическое, учебно-методическое, методическое, научно-методическое и др. Приведенные в качестве примера понятия, несомненно, взаимосвязаны. Суть каждого из них несет в себе развивающий и созидующий потенциал. Так, образовательное пространство определяется как «зона активности и ближайшего развития индивида» (Торхова А.В.). [3]. «Территорией, где существуют источники развивающего влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляются различные виды деятельности, реализуются педагогические технологии», называет образовательное пространство Колесникова И. А. [4] и др.

Основываясь на различных подходах к рассмотрению понятий «среда», «образовательное пространство» (Слободчиков В.И., Громько Ю.В., Алисов Е.А., Подымова Л.С., Ясвин В.А. и др.) [5-8], можно утверждать, что только в определенным образом созданной среде, в соответствующем заданным установкам образовательном пространстве, возможно организовать обучающий процесс, реализующий комплекс направляющих, консультативно-методических, образовательных услуг, направленных на осознанное и мотивированное включение родителей детей с особыми потребностями в коррекционную работу.

Понятие «научно-методическое обеспечение процесса включения семьи в коррекционную работу» следует рассматривать как одно из направлений, способствующих, с одной стороны, оказанию помощи специалистам в привлечении родителей к коррекционной поддержке своего ребенка, с другой, подготовке родителей к самостоятельному выполнению коррекционных задач, формированию у них готовности брать на себя ответственность за развитие ребенка. Научно-методическое обеспечение можно рассматривать не только как функцию управленческих структур в области специального образования по методической поддержке специалистов в организации коррекционной работы в целом, а также включении в эту работу родителей, но и как систему подготовки специалистов к непрерывному взаимодействию с родителями детей, совместной коррекционной работе. С позиции личностного подхода назначение научно-методического обеспечения состоит в оказании такой научной, информационной, психологической, методической поддержки специалиста и родителя как субъектов коррекционного процесса, при которой обе стороны становятся на путь личностного развития, саморазвития и самореализации.

Методическое обеспечение должно представлять собой совокупность массивов информации, правил её систематизации и размещения, определения форм подачи (индивидуальное, групповое консультирование, мультимедийные формы, участие родителей в занятиях и др.), должно удовлетворять потребностям пользователей в языковых средствах и интересах, предусматривать диалоговый режим общения, позволяющий обеспечить обратную связь. Методические материалы должны характеризоваться полнотой и достоверностью информации.

Среди критериев разработки методического обеспечения выделим следующие:

- соответствие целей и задач методических разработок;
- адресность, личностнообразность методических материалов (подразумевается учет социального статуса семьи, уровня образованности родителей, их запросов и потребностей и др.);
- системность и планомерность в организации методической поддержки семьи;
- соответствие методических материалов этапам подготовки семьи к участию в коррекционной работе;
- социально-педагогическая и коррекционная значимость методического обеспечения;
- ориентация методической продукции на её самостоятельное использование родителями детей;
- ориентация на результат.

Специалистам важно знать алгоритм подготовки методического обеспечения:

- изучение аудитории (социальный статус, образование, запросы семьи и др.);
- формирование позитивного настроения родителей;
- постановка цели;
- прогнозирование результата и определение путей его достижения;
- разработка структуры и содержания методической продукции;
- определение путей управления, контроля, обратной связи;
- апробация (использование) методической продукции.

Эффективное методическое обеспечение является результатом целенаправленной научно-методической деятельности специалистов по оснащению коррекционной поддержки детей с особыми потребностями методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям, и, главное, потребностям практики. Научно-методическая деятельность представляет собой целостную систему мер, основанную на достижениях науки и практики и направленную на всестороннее развитие творческого потенциала специалиста, а в конечном итоге, на повышение качества и эффективности коррекционного процесса за счет включения в него родителей детей.

Конечная цель методического обеспечения участников коррекционной деятельности (специалистов, родителей) состоит в достижении наивысшего уровня коррекционной работы. Реализация конечной цели происходит последовательно с достижением близких и промежуточных целей, предусматривающих обеспечение такого уровня методической продукции, при котором может осуществляться управление процессом развития методики и обеспечиваться постоянное совершенствование практической деятельности специалистов и родителей.

Достижение целей сопровождается решением конкретных задач методического обеспечения:

- постоянное изучение и анализ новейших достижений теории и практики специального образования и распространение позитивного опыта;
- создание оптимальных условий для моделирования, апробирования и внедрения прогрессивных, нестандартных видов методической продукции с учетом запросов и потребностей заказчика коррекционной поддержки (ребенок и его семья);
- создание системы повышения профессионального мастерства специалистов на основе изучения новаторских приемов и методов работы, обмена передовым опытом;
- внедрение системы информационного обеспечения, оснащение практиков и родителей качественными методическими материалами, содействие в обмене передовыми методами между специалистами и организациями специального образования;
- оказание практической помощи специалистам в освоении новых методов, технологий работы с родителями и др.

С точки зрения содержания, методическое обеспечение включает информационные, учебно-методические комплексы, разнообразные методические средства, способствующие более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной, организационной деятельности работников системы специального образования. Методическое обеспечение рассматривается как одна из сфер, направлений, функций методического руководства.

Продуктом методической деятельности всегда выступают знания, которые принято называть методическими. Интегрирующим носителем методических идей должен стать специалист. Именно он создает методические знания, разрабатывает рекомендации, систематизирует предметный материал, постоянно обновляет его. Обоснованные, рефлексивно осознанные, упорядоченные методические идеи затем усваиваются родителями и переносятся в конкретную коррекционную деятельность.

Овладеть новыми методическими знаниями специалистам помогут тематические семинары, вебинары, онлайн-консультации, методические рекомендации, освещающие механизмы, технологии, процедуры включения семьи в коррекционный процесс, образцы методических материалов для работы с родителями (программы для родителей, фрагменты занятий с родителями и др.).

Принципы методического обеспечения могут носить управленческий, рекомендательный, консультативный, совещательный характер и др. Субъектно-объектные отношения в методическом обеспечении реализуются в виде рекомендаций, методических советов, пособий, методических памяток, опыта форм и методов работы. Специалистом осуществляется отбор и рациональное использование методик, ведется поиск новых форм, средств деятельности с родителями. Отсюда вытекает необходимость постоянного обращения к теоретическим разработкам, специальной литературе, профессиональной информации.

Специфика научно-методического обеспечения процесса включения семьи в коррекционную работу обусловлена рядом факторов. Среди них: контингент организации специального образования, степень сложности нарушения у каждого конкретного ребенка, статус педагогических кадров и уровень их профессиональной компетентности, социальный статус, личностные особенности, степень мотивационной готовности родителей, привлекаемых к коррекционной работе и др.

Таким образом, обращение к теоретическим аспектам рассматриваемой проблемы позволяет дать характеристику научно-методической деятельности с учетом специфики ее организации на уровне конкретных типов специальных организаций для детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Анализ проблемы с разных позиций дает основание для вывода о том, что научно-методическое оснащение представляет собой совокупность процессов, включающих в себя научную, методическую, информационную, психологическую поддержку, обеспечивающую планомерное и систематическое влияние на повышение уровня подготовки специалистов и родителей, их профессионально-методической компетентности, готовности к решению коррекционных задач.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011- 2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 г., №1118.

2 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г.

3 Торхова А.В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект// Монография.- Минск, 2004, 142 с.

4 Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды дошкольного учреждения. Учебно-методическое пособие // Под ред. академика РАО З.И.Васильевой.- СПб., 2009.

5 Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл. Текст // Исследовательская работа школьников,-2004, №2-3, 72 с.

6 Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства).- Минск, 2000.

7 Алисов Е.А., Подымова Л.С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности/ СПО.- 2001, №1, с. 61-63.

8 Ясвин В.А. Психолого- проектирование образовательной среды// Дополнительное образование.- 2000, №6, с.16-22.

УДК 376.3

МРНТИ 14.29.31

Макина Л.К.¹, Қуатова Ж.Қ.²

¹психол.ғ.к. доцент

²6M010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

Zhansaya_28@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерінің даму ерекшеліктерінің теориялық негіздері қарастырылған. Аталған тақырып бойынша зерттеген ғалымдардың еңбектеріне жалпылама шолу жасалды. Шығармашылық қабілеттердің түрлері мен қатар олардың тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларда даму ерекшеліктері туралы ғалымдардың тұжырымдары көрсетілген.

Қабілеттер - бір адамды екінші адамнан ажырататын индивидуалды-психологиялық ерекшелік болып есептеледі. Қабілеттердің ең жарқын көрінісі ретінде ғалымдар шығармашылық қабілетті мойындайды. Шығармашылық қабілеттер тұлғаның әрекетін әр түрлі сапалы етіп жасауды қамтамасыз ететін тұлғаның интегративті психикалық қасиеті. Көптеген ғалымдар шығармашылық қабілеттерді білімді түрлендіретін қабілет ретінде қарастырып, онымен қиялды, елесті, гипотеза мен жаңашылдықты тудыратын ерекшелікпен байланыстырады. Сонымен қатар

шығармашылықты кей жағдайда ғылыми жаңалық тудырады деп түсінсек, басқа тұрғыда шығармашылық тұлғаның жан дүниесін сыртқы ортамен бөлісуі деген тұжырымдар да кездеседі. Тұлғаның дара ерекшеліктері және жеке қызығушылықтарын қанағаттандыру үшін шығармашылық қырларға мән берудің маңыздылығы көрсетіледі.

Шығармашылық қабілеттердің түрлері мен оларды балаларда дамыту жолдары көрсетілген. Балалардың даму ерекшеліктерін ескере отырып, қабілеттерін дамытудың түрлі педагогикалық, психологиялық әдебиеттер іріктеледі. Шығармашылық қабілеттерді тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларда тиімді дамыту жолдары мен тәсілдерін айқындауға бағытталған.

Түйін сөздер: шығармашылық қабілет, тірек-қимыл аппараты зақымдалған бала, тұлғалық ерекшелік.

Макина Л.К.¹, Қуатова Ж.К.²

1канд.психол.наук.доцент

²Магистрант 2-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология

Zhansaya_28@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы развития творческих способностей детей с повреждением опорно-двигательного аппарата. Был сделан общий обзор работ ученых на эту тему. Показаны выводы ученых о типах творческих способностей и особенностях их развития у детей с повреждением опорно-двигательного аппарата.

Способности - это личные и психологические качества, которые отделяют человека от другого. Ученые выделяют творческую способность как особую из ряда способностей. Творческие способности являются неотъемлемой психологической чертой человека, которые способствуют человеку креативно организовать свою деятельность. Многие ученые рассматривают творчество как способность преобразовать знания, с помощью воображения, представлений, гипотез и новизны. В то время как одни исследователи считают, что творческая способность в любом случае может породить научную новизну, другие ученые считают, что творчество как откровение души «работает» только в социальной среде. Важно придавать значение творческим аспектам, что отвечает закономерностям удовлетворения индивидуальных личностных и личных интересов.

Рассмотрены типы творческих способностей и способы их развития у детей. Сделан обзор различных педагогических и психологических литературных источников о развитии способностей с учетом особенностей развития детей. Рассматриваются эффективные варианты развития творческих способностей у детей с повреждением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: творческие способности, дети с повреждением опорно-двигательного аппарата, личностные особенности.

Makina L.K.¹, Kuatova Zh.K.²

¹k.ps.s.docent

²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology

zhansaya_28@mail.ru

THEORETICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH HURT LOCOMOTIVE APPARATUS

Abstract

The theoretical basis of the development of the creative abilities of children with hurt locomotive apparatus to the are considered in the article. A general review of the works of scientists studied on this topic was made. Was showed conclusions of scientists about the types of creative abilities and features of their development in children with hurt locomotive apparatus.

Abilities are personal and psychological qualities that separate a person from another. Scientists distinguish creative ability as a special one from a number of abilities. Creativity is an integral psychological trait of a person,

which helps a person creatively organize his activities. Many scientists view creativity as the ability to transform knowledge, through imagination, representations, hypotheses and novelty. While researchers believe that creative ability can amaze scientific novelty, in other senses it is believed that creativity as a revelation to the social environment. The importance to attach great importance to creative aspects is the satisfaction of individual personal and personal interests.

Types of creative abilities and ways of their development in children are considered. Various pedagogical and psychological literature on the development of abilities, taking into account the characteristics of children's development, are shown. Effective options for developing creative abilities in children with hurt locomotive apparatus are considered.

Keywords: creative abilities, children with hurt locomotive apparatus, personal characteristics.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларды зерттеген ғалымдар қатарында: Е.Ф.Архипова (1989), Л.О.Бадалян, О.В.Тимонина (1989), Л.А.Данилова (1997), Р.И.Лалаева (1990), Е.М.Мастюкова (2005), Л.М.Шипицина, Л.М.Мамайчук (2001) және т.б. бар. Интеллект тұрғысында тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар әртүрлі категорияда болады. Біреуінің интеллектісі қалыпты болса, екіншісінікі психикалық дамуы тежелген (көбінде кездеседі) ал үшіншісінде олигофрения кездеседі (Е.Ф.Архипова 1989). В.В.Лебединскийдің есептеуінше тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың басты ерекшелігі олардың қозғалыс жүйесінің дамуының бұзылуында (қозғалыс функцияларының жетілмеуі немесе бұзылуы), ал мұндай балалардың 89%-ын балалық сал ауруы құрайды. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың психикалық даму ерекшеліктері – психикалық процестердің инерттілігі, ойлаудың персеверативтілігі, перцептивті бұзылулар, зейінді тұрақтай алу мен қабылданған материалды сақтай алмау, әрекетті ұйымдастыру алмау, әлсіз психикалық немесе физиологиялық салмақ түсіруден тез шаршап қалу, қажу.

Ақпараттық қоржынның аз болуы жүріс-тұрыстың қиындығы мен бірге ортадағы заттарды тану мен оларды басқара білу қиындығы қозғалыс жетіспеушілігімен түсіндіріледі. Мұндай балаларды жалпы ақпарат қоры мен ортаға еген түсінік төмен деңгейде.

Е.Н.Дмитриева тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың уақытша перспективаларын зерттей отырып, нақты осы жағдайдағы басты әрекеттер немесе мәселелер болашақтың қырларын анықтап береді дейді. Ал, мұндай балалардың болашақ картинасы қисынсыз, иллюзияға толы және шынайы емес, ал оған психологиялық ара түсу қажет деп есептейді.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың эмоционалды сферасын зерттеген С.А.Стельмах (1999) бұл балалардың эмоционады сфераларының ерекшеліктерінің басты сипаттамасына: төмен психикалық белсенділік, көңіл-күйдің түсіңкі фоны, тітіркенгіштік, жоғары дәрежедегі алаңдаушылық, қорқыныштарының көп болуы және оның адекватты емес сипаты, фрустрациялық әсер етулерге әлсіздік. Сонымен қатар автор мұндай балаларды тәрбиелеу ерекшелігі де эмоционалды сфераларының бұзылуына әсер етеді деп көрсетеді.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың психикалық дамуының тежелуі көбінесе қозғалысты, тілдік және сенсорлы бұзылуы есебіне жатады. Осылайша маңызды қимыл-қозғалыстық функциялардың (басты ұстау, отыру және т.б.) және көз қозғалысын қамтамасыз ететін бұлшық еттердің жетілмеуі қоршаған ортаны қабылдауды, кеңістікті және танымдық процесстердің жетікілікті дамуына кедергі келтіреді (Л.М.Шипицина, Л.М.Маймайчук).

Тірек-қимылы зақымдалған балалардың қимыл әрекетінің бұзылуынан басқа интеллектуалды даму кемістігі де байқалуы мүмкін: балалардың 40-50%-ында психикалық дамуының тежелуі болса, барлық балалардың 10%-ға жуығында – түрлі сатыдағы ақыл-ой кемістігі байқалады. Бұл кемістіктер мидың зақымданумен түсіндіріледі, сонымен қатар қозғалыс белсенділігінің шектелуі және дамудың қосымша бұзылуларының нәтижесінде пайда болатын депривацияның (қорқыныш) салдары болып табылады. Психикалық дамудың тежелуі ойлау қызметі қалыптасуының артта қалуында, түрлі психикалық функциялардың біркелкі дамымауында, астениялық (ағза әлсіздігі) жағдайлардың айқын байқалуында көрініс табады.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың интеллектуалды дамуы оның өзіне деген сеніміне, өз бетімен әрекет жасай алуы мен өзін сендіруімен тығыз байланысты. Тұлғалық кемелдіктің төмен болуы өмірлік мәселелер мен тұрмыстық жағайларда дұрыс пікір, тұжырым жасай алмаудан болады. Балаларда көбінесе өз бетімен іс-қимыл жасауға тырыспау сияқты дағдылары дамиды. Әлеуметтік бейімделудің қиынға соғуы салдарынан балада әлсіздік, жасқаншақтық, өзінің ойын алға тарта алмау сияқты ерекшеліктер пайда болады. Ол шектен тыс ренжігіштік, сезімталдық, тұйықтықпен байланысты.

Тірек қозғалыс аппараты зақымдалған балаларда тұлғалық дамуда әртүрлі бұзылыс түрері кездеседі. Ол әртүрлі (биологиялық, психологиялық, әлеуметтік) факторлармен байланысты. Өзінің мүмкіншіліктерінің шектеулілігін сезінумен қатар әлеуметтік депривация мен бұрыс тәрбие де бала дамуына зор кері әсерін тигізеді. Аталған балалардың тұлғалық дамуында қоғалыс пен қарым-қатынас жасауға деген қорқыныш, мотивацияның төмендігі, әлеуметтік байланыстады шектеу сияқты түрлері кездеседі. Оның себебі баланы тәрбиелеуде қателіктер жіберу [1].

Тұлғаның шығармашылық қабілеттерін зерттеумен айналысқан ғалымдар өте көп. Соның ішінде С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, В.Н.Дружинин, А.В.Морозова, С.Л.Ермолаева-Томина және т.б. Б.М.Теплов қабілеттердің 3 белгісін көрсетеді: 1) қабілеттер-бір адамды екіншіден ажырататын индивидуалды-психологиялық ерекшелік болып есептеледі; 2) адам әрекетін сәтті жасаумен ғана байланысты болатын ерекшеліктер қабілет бола алады; 3) білім, білік, дағдылар қабілеттерді жеңіл, еркін меңгерумен байланысты болса да, оларға тәуелді емес. Ал К.К.Платонов болса кез келген адам әрекетін сәтті орындай алған дағдылар қабілет болып есептеледі дейді. Орыс ғалымы Д.Н.Завалишина қабілеттерді қарапайым орындалатын әрекеттермен және ерекше әрекеттерді жасауда көрінетін қабілеттер деп бөледі.

Балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту жолдарын анықтау психология мен педагогика ғылымдарында ертеден зерттеліп келеді. А.В.Сухомлинский: «Шығармашылық арқылы тұлғаның рухани байлығы қалыптасады десе, Л.С.Выготский «Шығармашылықты» жаңадан ашылған әрекет деп, Я.А.Пономарев бұл түсінікті «даму» ұғымымен қатар қояды. Сонымен бірге бұл мәселені С.Л.Рубинштейн, Е.П.Торренс, Дж.Гилфорд, Р.Холлмен және т.б. зерттеген.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың тұлғалық жан-жақты қалыптасу мәселелері туралы зерттеген ғалымдар аз емес. Солардың ішінде Л.С.Выготский, Т.А.Власова, А.Н.Граборова, В.П.Кащенко, В.В.Лебединский, В.И.Лубовский, М.Монтессори, К.А.Семенова және т.б.

Шығармашылықтың нәтижесі ғылыми жаңалық болып есептелетін ғылыми идея болуы да мүмкін. Ал, балалардың шығармашылығы әлемге маңызды ерекше бір ғылыми жаңалық болып есептелмегенмен ол балалардың өздері үшін тұлғалық дамуында аса маңызды рөл атқарады.

Әрбір балада шығармашылыққа деген қызығушылық болады. Бала кезінде адам өзінің қиялын іске асыру үшін түрлі мүмкіндіктер іздей бастайды және шығармашылық арқылы бала тұлға ретінде өзін аша алады. Бала үшін жасау бір жаңа нәрсе ашу емес, өзін көрсете білу болып есептеледі. Ол үш кез-келген шығармашылық нәтиже емес, - үрдіс. Шығармашылық нәтижесінде балада тәжірибе кеңейіп, қарым-қатынасы дамып, өзіне деген сенімі ұлғая түседі. Осындай жағдайда ақылдың ерекше қасиеттері болып көрінетін байқағыштық, заттардың байланысын таба білу мен оларға талдау жасай алу шығармашылық қабілеттердің құрамдас бөлігі қажет етіледі [2].

Шығармашылық әрекеттер адам өмірінде маңызды бола тұра мүмкіндігі шектеулі балалар үшін өте үлкен қызмет атқарады. Шығармашылық әрекет үрдісінде мүмкіндігі шектеулі балада өзінің тұлғалық сапасын сезінуі артып, әлеуметтік-индивидуалды байланыстар қалыптасып, ішкі бақылау мен тәртіп сезімі ұлғая түседі. Сонымен қатар шығармашылық бала үшін жеңуге қиын болып көрінетін ішкі қиындықтармен негативті уайымдармен күресуде көмектеседі. Бала үшін өз сезімі мен эмоцияларын вербальды түрден қарағанда көрнекі бейнелермен көрсету оңай болып келеді. Тіпті кей балалар сөйлеу немесе есту қабілеттерінен айырылғандықтан олар үшін вербальды емес құралдарды қолдану ішкі жан дүниесін сыртқа шығарудың бірден бір тиімді жолы болып есептеледі. Алайда, мұндай балалардың әлеуметтік даму жағынан вербальды емес әдістерді

қолдану сыртқы ортадан шеттеліп қалу қаупін де ескермеуге болмайды. Ал егер бала жасқаншақ, ұялшақ өз күшіне сенімсіз болса онда оған шығармашылық әрекет өте пайдалы.

Л.С.Выготский шығармашылық қабілеттерді адамның жаңа нәрсені жасап шығаратын феномен ретінде қарастырады. «Бала өзінің қиялына, таяз тәжірибесі мен біліміне сүйене отырып шығармашылық ойлаудың өнімін шығарады. Бала дамуында шығармашылық ойлау, шығармашылық елестете алу және шығармашылық қабілеттер қалыптасады».

А.Н.Лука өз еңбекерінде шығармашылық үрдісін 3 топқа біріктірілген қабілеттер мотивация, темперамент және ақыл-ой әрекетімен байланыстырады. Бұл – адамның тіпті көп біліне бермейтін көріністерді де аңғаратын ойлаудың сапасы болып табылатын ізденудің өткірлігі, ойлау операцияларын өңдей алу қабілеті, мәселені көре білу қабілеті, ойлаудың біртумалылығы, икемділігі, ойлаудың антиконформдылығы, сыншылдығы, қиялдау мен ассоциацияның жеңілдігі, идеяларды түрлендіре алу (оларды дамыту).

Балалардың шығармашылығын зерттеуші С.А.Флерина: «Балалардың бейнелеу қабілетін біз олардың өздерінің бақылауы, алған әсерлерін көрсететін қоршаған ақиқатты саналы түрде суреттеу, жабыстыру мен құрастыру арқылы жеткізуі» дейді.

М.Э.Ванник бастауыш мектеп жасындағы балалардың шығармашылық қиялының негізгі этаптарын көрсеткен:

- дайындық (жасауға ұмтылу);
- ниетті, ойды жетелеу (жоба, сызба: бұл этап балаларда болмауы да мүмкін);
- нәтижені демонстрациялау (мысалы, жобалардың көрмесі, бұл этап балалар үшін маңызды болып есептеледі).

Балалардың шығармашылық қиялының дамуына көптеген факторлар әсер етеді: балаларды әртүрлі әрекетке қатыстыру, сабақ өкізудің дәстүрлі емес тәсілдерін пайдалану, мәселелік жағдайларды талдау, экскурсия, рөлдік ойындарды ойнау, өзіндік жұмыстар жасау, өнімдер жасуды жоспарлау, әртүрлі материалдарды қолдану, әртүрлі психологиялық жаттығуларды қолдану.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуы шығармашылық ойлау, шығармашылық қиял, шығармашылық әрекеттердің дамығандығын көрсетіп, келесі дағдылардың қалыптасуына әсер етеді:

- түрлі заттарды, құбылыс, бейнелерді негіздеріне қарай классификациялау;
- себеп-салдарлық байланыс жасау;
- болжамдау;
- заттардың қарама-қарсы белгілерін таба білу;
- заттарды кеңістікте елестете білу;
- шешімді бағалай алу;
- ойша өңдеу [3].

Шығармашылық қабілеттердің қатарында бейнелеу өнері тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың дамуында ерекше орын алатынын ескере отырып, бейнелеу әрекетін дамыту қарастырылады [4].

Л.С.Выготскийдің ойынша балалардың бейнелеу өнері эстетикалық дамудың екі сызығымен: баланың өзіндік шығармашылығымен және оның көркемдік қабылдау мәдениетімен үйлесуі тиіс. Сонымен қатар ол балаларды шығармашылық негіздерін дамыту:

- баланың жеке тәжірибесін ұлғайтуға;
- әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруға, өрісін кеңейтуге;
- күнделікті өмірлік мәнді болуға, өмірге қажет болуы;
- кейбір меңгеруге қиын ұғымдарды баланың түсінуі үшін қолдануға бағытталуы тиіс дейді.

Бейнелеу әрекеті үшін балаларға келесі жағдайлар қажет:

- заттық-дамытушы орта ұйымдастыру;
- жетістік жағдайын жасау;
- жеке және топтық жұмыстардың үйлесуі;

- ойындық сюжеттік сабақтармен байланысты болу;
- шығармашылық ізденіс жағдайын тудыру;
- балалық шығармашылықты мәнді ету;
- әртүрлі материалдар мен техникаларды қолдану;
- шығармашылық тапсырмалардың болуы;
- әртүрлі өнерлердің интеграциясы;
- баланың жанұясының оның шығармашылығына деген позитивті қарым-қатынасты қамтамасыз ету [3].

В.А.Деркунская шығармашылық қабілет балалар үшін өзін ашумен өзінде жаңаны ашу болып есептеледі дейді. Баланың шығармашылық қабілеттерін көрсетуі өзінің ішкі жан-дүниесін көрсетуі дейді. Осылайша бала өзін қоршаған ортаға ашады. Н.А.Ветлуга мен Т.Г.Козакова шығармашылық қабілеттері еркін әрі педагог пен ата-ананың басшылығымен саналы түрде дамуы қажет деп есептейді. Бастауыш мектепте шығармашылық қабілеттер баланың қызығушылығына сүйеніп еркін, мәжбүрлеусіз қалыптасуы керек. Сонымен қатар бала үшін шығармашылықпен, сюжетті-рөлдік ойындармен және т.б. зерттеушілік әрекетпен айналысу балаға белгілі бір мәселердің шешімін табуға мүмкіндік береді.

Балалар шығармашылығы экспрессивті сипатта болады. Бала көргенін емес сезінген бейнелейді. Сондықтан да балалардың жұмысы көп жағдайда түсініксіз болып келеді. Н.Басина мен О.Сулова танымның сезімдік аспектісімен түсіндірілетін баланың табиғаты мен шығармашылықтың табиғаты ұқсас болып келеді деп есептейді. Шығармашылықты бала өз қолымен жасағанда, оның нәтижесі баланың өзімен, психикасымен байланысты бола отырып, сол арқылы берілгенде тірі, терең әрі мықты болады. Балада шығармашылық қабілеттерді дамыту тек өнерге ғана емес сонымен бірге күнделікті өмірде, еңбекте қажетті дағдыларды қалыптастырады. Шығармашылықпен жұмыс істей отырып бала жаңа заттармен (құралдар, жаңа түстер, ойыншық, жаңа қабілет) танысады өмірді басқа қырынан көре және көрсете алады. Балада таныс емес заттар арқылы өздерінде жаңа қырларды ашу мүмкіндігі туады. Ол балалардың дүниетаным шеңберін кеңейтеді, тәжірибесін, практикалық жағынан қоржын бола алады. Мәселен:

- аппликациялармен жұмыс жасау арқылы балада құрастыру мен түстер, бейнелер туралы жаңа бейнелер қалыптасады;
- пластилиндермен жабыстыру арқылы бейнелеуде баланың қолдың ұсақ моторикаларының дамуы, қозғалыстың нақтылығы, бұлшық-ет жүйесінің бұзылуының коррекциясы жүреді;
- трафареттерді қолдану арқылы бала дұрыс қозғалу мен графикалық мүмкіндіктерін кеңейте алады.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетінің ерекшеліктері олар көбіне физиологиялық жағынан әсер ететіндігі, сонымен қатар балалардың интеллектісінің сақталу сақталмауына да байланысты екендігі анықталды [5].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Л.М.Шитицина, Л.М.Маймайчук *Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. — 272 с.*
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. *Детские церебральные параличи. М., 1989.*
3. 16. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.*
4. Э.Т.Мукажанова. *Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын жетілдірудегі емдік дене шынықтыруды қолданудың ерекшелігі. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» №2 (45) 2016.*
5. Ипполитова М.В. *Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом. 1989.*

А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²

*¹Абай атындағы ҚАЗҚПУ-нің «БМ10500 - Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты
²ғылыми жетекшісі арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі п.с.ғ.к, доцент
Абай атындағы ҚазҰПУ*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚИЯЛЫН ДАМЫТУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қиялын дамытудың теориялық негіздері қарастырылып, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау жасалынып, қалыпты және есту қабілеті зақымдалған кезіндегі қиял процесінің ерекшеліктері туралы айтуға мүмкіндік береді. Қиял – сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының қайтадан жаңартылып, өңделіп, белгілі бір бейнеде көрінетін психикалық үрдіс, сонымен қатар, қиял – психологияда сана белсенділігінің көрсеткішінің бір қалпы екендігі қарастыралды. Барлық танымдық үдерістердің рефлексиялық сипаты бар болғандықтан, алдымен қиялға тән сапалы бірегейлік пен ерекшелікті анықтап, есту қабілеті зақымдалған баланың қиялын мақсатты түрде және жүйелі түрде дамыту қажет екендігі көрсетілді. Негізгі жас кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктері мен психологиялық жаңалықтарының ерекшеліктері Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Марков, А.В. Петровский, С.Р. Рубинштейн, және т.б. отандық психологтармен анықталды және ғылыми негізделді. Л.С. Выготский қартаю проблемаларын жас ерекшелігі бойынша қарастырып, ұстанымдардың сәйкессіздігін көрсетті. Осы орайда мақалада отандық және шетелдік ғалымдардың (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, Е.Е. Сапогова, Ю.А. Полуянов, М.М. Нудельман, М.И. Ушакова, Ж.И. Шиф, А.В. Запорожец, А.Я. Дудецкий т.б.) зерттеулері мен пікірлері қарастырылды. Қиял мәселесі бойынша әдебиеттерді талдау жасалынып, ең маңызды ережелерді анықтауға мүмкіндік алдық.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, қиял үрдісі, ассоциация, жеке бейнелердің комбинациясы.

*А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²
¹магистрант 2 курса специальности «БМ10500 - Дефектология»,
КазНПУ имени Абая*

*²научный руководитель, заведующая кафедрой специального образования, к.пс.н, доцент
КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы развития воображения у детей с нарушениями слуха, дается анализ психолого-педагогической литературы, в результате которого дается определение различий процесса воображения в норме и при нарушениях слуха. Воображение – способность к спонтанному возникновению или преднамеренному построению в сознании образов, представлений. Воображение рассматривается в психологии как показатель активности сознания. Так как во всех познавательных процессах есть рефлексические свойства, сначала надо определить свойства и особенности, относящиеся к воображению, затем целенаправленно и системно развивать воображение у детей с нарушениями слуха. В статье были определены психологические особенности и особенности психологических новообразований для основных возрастных категорий в интерпретации Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.А. Крутецкого, А.К. Марковой, А.В. Петровского, С.Р. Рубинштейна. Л.С. Выготский рассматривал проблемы взросления по возрастным категориям и показал несовместимость некоторых принципов. Был сделан анализ литературы, определены основные принципы и условия эффективного развития воображения.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, процесс воображения, ассоциация, комбинация индивидуальных образов.

A. Myrzakanova¹, A. N. Autaeva²

¹ a 2nd year master student, major in «6M10500 - Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

² scientific director, head of the department special education, PH.D, associate, professor

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE IMAGINATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

The article deals with the theoretical foundations of the development of imagination in children with hearing impairment, the analysis of psychological and pedagogical literature, which resulted in a definition of the imagination of children who are normal and who have hearing impairment. Imagination – the ability to spontaneous occurrence or a deliberate construction of the mind images and ideas. And also, imaginatively considered in psychology as an indicator of the activity of consciousness. Since all cognitive processes have reflective properties, first it is necessary to determine the properties and features related to the imagination, later it is necessary to purposefully and systematically develop the imagination in children with hearing impairments. The article identified the psychological characteristics and peculiarities of psychological reports of the main age bracket in the investigations of L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, A.V. Zaporozhets, V. A. Krutetsky, A. K. Markov, A. V. Petrovsky, S. R. Rubinstein. HP Vygotsky considered the problems of aging by age categories and showed the incompatibility of some principles. In this regard, the article rassedovanie and opinions of domestic and serbeznyh researchers as L. S. Vygotsky, V. V. Davydov, O. M. Dyachenko, A. I. Kirillov, E. E. Sapogova, Y. A. Poluyanov, M. M. Nudelman, M. I., Ushakova, G. I., Schiff, A. V. Zaporozhets, A. J. Dudeski etc. the analysis was done on literature, were defined the basic rules for the development of imagination.

Keywords: children with hearing impairment, the process of imagination, association, a combination of individual images.

Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жаңа өмірлік мәселелерді тиімді және тұрақсыз жағдайларда шешуге қабілетті шығармашылық белсенді адам қалыптастыру қажеттілігін тудырады.

Осыған байланысты мектепте жас ұрпақтың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытудың маңызды міндеті тұрады, ол өз кезегінде процестердің бүкіл жүйесінің психологиялық заңдылықтарды ескере отырып, оқу процесін жақсартады.

Балалардың қиялын дамыту мәселесі өзекті болып табылады, оның мінез-құлқын тұтастай алғанда бұл ақыл-ой процесі адам шығармашылығының кез-келген түрінің ажырамас бөлігі болып табылады. Соңғы жылдары психологиялық-педагогикалық әдебиеттер беттері баланың психикалық дамуында қиял рөлі туралы, қиял механизмдерінің мәнін анықтау туралы мәселені көтерді.

Л.С. Выготский, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Элкониин және т.б. зерттеулері көрсеткендей, оқушылар оқу материалдарын тиімді меңгеру үшін ғана емес, сондай-ақ балаларға арналған білімнің шығармашылық өзгеруінің шарты болып табылады, бұл адамның өзін-өзі дамытуына ықпал етеді, мектептегі оқу-тәрбие жұмыстарының тиімділігін айтарлықтай анықтайды. Алайда, педагогикалық психологияда әртүрлі жастағы оқушылардың шығармашылық қиялын қалыптастыру және дамыту проблемаларына тікелей байланысты мәселелер аз дамыды, оқушылардың шығармашылық қиялын дамыту тұрғысынан мектеп пәндерінің мүмкіндіктерін зерттеу үшін жеткіліксіз зерттеулер жүргізілді. Бұл сала білім беру мен тәрбиелеуге кешенді резервті қорларын іске асырудың үлкен мүмкіндігін білдіреді.

Сөзсіз, естімеушілік балалардағы шығармашылық қиялды зерттеу, есту қабілетінің жоғалуы және сөйлеуді дамытудағы қайталама ерекшелігі танымдық процестерді дамытуда өмірлік тәжірибе алуда қиындықтар тудырады. Есту жүйесі бұзылған балалар сөздің жалпы мағынасын үлкен қиындықпен меңгереді, бұл сөзсіз шығармашылық қиялдың даму деңгейіне әсер етеді.

Еститін ересектермен және балалармен шектелген қарым-қатынас балаларды есту қабілетінің бұзылуынан қажетті ақпараттың көлемін және қолданыстағы елестетулерді қайта құру

тәсілдерін білуден айырады. Сондықтан да, қиял процесі бұл жағдайда рефлексиялықтан басқа, сондай-ақ қайта қалыптастыру функциясын орындайды. Дегенмен, арнайы әдебиетте балалардың шығармашылық қиялының ерекшеліктері туралы салыстырмалы мәліметтер аз. М.М. Нудельман, М.Ю. Раудың зерттеу нәтижелері белгілі бір дәрежеде осы санаттағы қатысушылардың қиял процестерінің жұмыс істеуінің бірегейлігін көрсетеді. Сонымен бірге жүргізілген зерттеулер сирек кездеседі және естімейтін балалардағы қиялды дамыту мәселесіне байланысты барлық мәселелерді шешпейді. Сондықтан кіші мектеп жасындағы оқушылардың шығармашылық қиялын қалыптастыру және есту қабілеті зақымдалған және осы жастағы балалардың санатына жатқызылған функциясын қалыптастыруды қамтамасыз ететін педагогикалық жағдайларды анықтау ерекшеліктерін өзгерту мәселесі айрықша маңыздылыққа ие болады.

Психикалық процес ретінде қиял мәселесіне деген қызығушылық жақында - 20 ғасырдың басында пайда болды. Осы уақытқа дейін қиял функциясын зерттеуге (С.Д. Владичко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э.Мейман, Л.Л.Мищенко, Т.Рибо) эксперимент жасаудың алғашқы әрекеті болып табылады. Біртіндеп осы мәселені зерттеудің аспектілері кеңейтіліп, қиял функциясын зерттеуге эксперименталды түрде мүмкіндік беретін әдістер әзірленуде, теориялық алынған деректерді түсінуге әрекет жасалады және қиялдың басқа процестермен өзара қарым-қатынастары туралы сұрақтар зерттеледі. Бұл бағытта негізінен екі бағыт бойынша жұмыс жүргізілді: бір жағынан, қиялдың дамуы мен онтогенезі зерттелді (Л.С. Выготский, О.М. Ляченко, Л. Кириллова, А.В. Петровский, Л.Б. Эльконин және т.б.) екінші жағынан – осы процестің функционалдық дамуы (Е.И.Игнатъев, Е. Ильенков және т.б.).

Ерекше анықтау және дамыту мақсатында дифференциалды психологияның диагностикалық әдістерін құру қағидаттары мен әдістерін жетілдірудің ерекшелігі - шығармашылықтың «табиғаты» (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.П. Пономарев, В.Н. Балаларға шығармашылық қабілеттерін (Б.М. Теплов, Л.Н. Богойавленский, Д.Г.Г. Богойавлинская, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А. Петровский).

Шығармашылықтың «табиғатын» анықтау ерекше ұқыптылыққа ие болды (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.П. Пономарев, В.Н. Пушкин) дифференциалды психологияның диагностикалық әдістерін құру қағидаттары мен әдістерін жетілдірудің ерекшелігі балаларға шығармашылық қабілеттерін дамыту (Б.М. Теплов, Л.Н. Богойавленский, Д.Г.Г. Богойавлинская, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А. Петровский).

Осылайша, психологияда шығармашылықтың проблемаларына және оның көмегімен қиялға шығармашылық қызметтің кез-келген түрінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қызығушылық өседі.

Қиял психологияда сана белсенділігінің көрсеткішінің бір қалпы болып қарастырылады. Барлық танымдық үдерістердің рефлексиялық сипаты бар болғандықтан, алдымен қиялға тән сапалы бірегейлік пен ерекшелікті анықтау қажет. Отандық психологтардың пікірінше, қиял шындықты бар шындық ретінде емес, мүмкіндік, ықтималдық ретінде көрсетеді. Қиялдың көмегімен адам әрқашан қолда бар тәжірибе мен уақыттың кез-келген уақытынан асып кетуге тырысады, яғни ол ықтималдық, болжам, қоршаған ортаға бағдарланады. Бұл кез келген жағдайды шешудің бір емес, көптеген нұсқаларын табуға мүмкіндік береді, бар тәжірибені қайта құрылымдаудың арқасында мүмкін болады. Өткен тәжірибенің элементтерін түбегейлі жаңа элементтерге біріктіру үдерісі көріністің ықтималдық сипатына сәйкес келеді және көріністің ықтималдық сипаты негізгі, үстем, бірақ тек белгілі бір ерекшелігі болып табылмайтын басқа танымдық процестерге қарағанда, қиялдың рефлексиялық белсенділігінің сапалық ерекшелігі болып табылады.

Қиял «заттардың табиғатына енуіне» ықпал ететін ең маңызды процестердің бірі. Отандық психологтар (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Р. Рубинштейн) қиялдың екі түрін ажыратады: қайталанбас және шығармашылық, өзара бір-бірімен тығыз байланысты. Айырмашылық өлшемі қызмет нәтижесі болып табылады. Қайта *жаңару қиялының* белсенділігі бір адамның тәжірибесінде жаңа (субъективті жаңа), өйткені суреттерді жасау олардың ауызша сипаттамалары немесе визуалды сыртқы сүйемелдеу негізінде жүзеге асады (сурет, диаграмма). Шығармашылық қиялдың өнімі объективті шындыққа ұқсас, олар да объективті түрде жаңа. Қиялдың маңызды ерекшелігі, С.Л. Рубинштейннің әділ мәлімдемесі бойынша бұл белгілі бір «шындықтан кету», бар көріністерді қайта құрастыру мен қарастыру емес, шындықтың белгісінің негізінде және жаңа бейнелер құрылады. Қиялға арналған зерттеулердегі маңызды сәттердің бірі, бұл процестің танымдық рөлін түсіндіру. Сенсорлық және делдалдық білімдермен тығыз байланысты болғандықтан, қиял интегративтік функция ретінде әрекет ететін барлық танымдық процестерде,

іс жүзінде өзара байланысты.Л.С. Выготскийдің жазуы бойынша, қиял психикалық әрекеттің күрделі түрі ретінде қарастырылуы керек, ол өздерінің ерекше қарым-қатынастарында бірнеше функцияларды нақты біріктіру болып табылады.

Қиял мен ойлау арасындағы байланыс туралы мәселе, мүмкін, барлық қиял психологиясының негізі болып табылады.Осы процестердің ұқсастығына не олардың айырмашылықтарына байланысты осы мәселе бойынша бірнеше көзқарас бар. Осындай көзқарасты В.В. Абрамов, С.Д. Владичко, Т.Рибо, А.И. Розов және басқалар дамытқан.

Тағы бір көзқарас - назардың қиял және ойлаудың ұқсастығына назар аударған кезде, ұқсастық жеке басына жеткізіледі.Сонымен бірге, қиял барлық ерекшеліктерді жоғалтады және ойлауға азайтады (Л.В. Брушлинский, В. Вундт, О.К. Тихомиров).

Мүмкін, шындыққа ең жақыны А.В. Петров және М.Б. Беркинблит, бұл процестерді тұтас танымдық әрекеттің функционалдық компоненттері ретінде сипаттайды.Олар ойлау қабілетінен айырылса, онда ол жаңа туындыларға жеміссіз және қабілетсіз болады.Сонымен бірге, қиялыңызды ойлаудан бөлсеңіз, онда қиял өзі әлсіз және мақсатсыз болады.Л.С. Выготский тұрғысынан, қиял мен ойлау өзара тығыз байланыста, сондықтан оны ажырату қиын болуы мүмкін; және кез-келген шығармашылық іс-әрекетке қатысады.Шығармашылық әрдайым жаңа, белгісіз нәрсені құруға бағынады және осы мағынада тікелей белгілі болғанға қарсы.Бірақ, тиісінше әрекет ету үшін, құрылған объектінің алдын ала ойлап табу моделін жасау қажет.Тандалған әртүрлі нұсқалардың ішінен шығармашылықтың түпкілікті мақсаттары ең толық анықталған, бірақ оны іске асырудың алғашқы деректері, яғни оның ішінде, ақпараттың жеткілікті берілуі бар.Фантазиялау процесінде қолданыста болған қолданыстағы білім жаңа қатынастар жүйесінде міндетті түрде енгізуді талап етеді, нәтижесінде жаңа білім пайда болуы мүмкін.Көріп отырғанымыздай «шеңбер жабылады»... Танымдық (ойлау) қиялды ынталандырады (түрлендіру моделі құрылды), ол (моделі) содан кейін ойлау арқылы тексеріліп, тазартылады», - деп жазады А.Я. Дудецкий.

Белгілі бір мағынада қиял іздеу құралы ретінде жұмыс істейді: ол білімнің нәтижесін көрсетеді, оның үстіне аралық қадамдарды ойлау арқылы «аяқтауға» болады. Бейнелеп айтқанда, бірқатар жағдайларда қиял ой-пікірдің «жақын даму аймағы» ретінде қалыптасады.Сондықтан қиялды ойлаумен тығыз байланыста қарау керек. Қиялды тәрбиелеу ол - бір уақытта ойлауды тәрбиелеу және керісінше болып табылады. Шығармашылық ойлау - ол, ойлану және қосымша қиял, әйтпесе тек интеллектуалдық-ерікті процесс болып қалады.

Осы мәлімдеменің жарамдылығы эксперименттік алынған деректердің біразымен расталады. Зерттеу дефектологиясында М.М. Нудельман, С.К. Сиволапова, Н.А. Цыпинаның естімейтіндердің қиялдарының қалыптасуының зерттеулерінде, ақыл-ойы төмен балалар мен психикалық дамуы тежелген балалардың қиялын қалыптастыруды зерттеу үшін қиял мен ойлау үрдістері мен қиялдың дамуындағы интеллектуалдық фактордың маңызды рөлі екенін дәлелдейді.

Қиял мен қабылдау арасындағы өзара іс-қимыл (Е.И. Игнатъев) талдауға арналған эксперименттік психология зерттеулер саны, балалардың таныс және бейтаныс суреттердің көзбен қабылдау (К.И. Вересотская), қабылдау жағдайлары әсері (М.М. Нудельман, М.И. Ушакова, Ж.И. Шиф),объект және сахна суреттер (А.Н. Рязанова) қабылдау процесінде перцептивті және жорамал байланыс компоненттерін зерттеу, объектінің қабылдаудағы белгілі бір қиындықтар болуы қиял қызметін ынталандырады деп болжайды , қатысушылардың шығармашылық қабілеті, яғни қиялдың жұмысы ақпарат тапшылығы жағдайында іске қосылады.

Бұл ішкі ақпараттық қорларға байланысты сыртқы ынталандырудың жеткіліксіз болуын қамтамасыз ететін компенсаторлық құбылыс ретінде түсіндіріледі.

Дегенмен, қиялды жандандыру факторы ретінде сыртқы ақпараттың тапшылығы жеткілікті емес. Оны толтыру үшін «құрылыс материалы» болуы керек, оның рөлі жады бейнелері арқылы жүзеге асады, яғни, қоршаған әлемді тану процесінде балаға алған және оның жеке тәжірибесіне берілген тапсырмалар арқылы.

Қиял мен жад арасындағы қарым-қатынас мәселесін зерттеуге Л.С. Выготский, П.П. Блонский, З.М. Истомина, А.А. Люблин жұмыстары арналған.Осылайша, П.П. Блонский атап өткендей бейнелердің өзгертулері қарапайым автоматты және риясыз қиялдан басталып, саналы өндіріспен және шығармашылық белсенділігімен аяқталады деген. Тұрақты дамып келе жатқан бұл үрдістер тығыз өзара байланысты.

Демек, сенсорлық тәжірибені байыту, баланың есте сақтау қабілетінің кеңеюі және оның шығармашылық белсенділігінің жеткілікті берік негізін жасау үшін қажет.Бала көп естіген, көрген, тәжірибе алған сайын, оның білетіні де соншалықты, тәжірибесі бар шындықтың

элементтерінің көп болғаны да соншалықты, неғұрлым маңызды және нәтижелі болса, басқа нәрселер тең қиялдың белсенділігі болады.

Сонымен қатар, қиялды дамыту үшін, бұл өзі маңызды емес, бірақ баланың оны қалай қабылдайтынын, оған қалай ұсынылатыны маңызды. Қиял қалыптастыру кезінде объективті ортаны әртүрлілік жағынан ғана емес, сондай-ақ балаларға өздерін елестету, ойлап табу, жасауға мүмкіндік беретін кеңістікті арнайы қамтамасыз ету қажет. Соңында қиял қалыптастыруда шешуші роль атқарады және қоршаған ортаға қ беймәлім және беймәлім емес заттарды енгізе отырып қол жеткізуге болады, олар жағдайларға байланысты әртүрлі тәсілдермен қолданыла алады. Арнайы емес нәрселерді балалардың ойынына оңай енгізуге болады, бір нәрсені болжап, елестетіп, толықтырған кезде. Басқаша айтқанда, пәндік ортаны ұйымдастырып, Г.Е. Кравцова бойынша, «қиялдың дамуына ынталандыру күші және іске қосу механизмі» болады.

Қиялдың дамуы мен жұмыс істеуінде маңыздысы - сөйлеу. Қиял қалыптастыру процесінде сөздің рөлін зерттеу әрқашан отандық психологтардың шығармаларында (Л.С. Выготский, С.Рубинштейн, А. Рузская) орын алады. Баланың қиялын дамытудағы қуатты қадам сөйлеуді меңгерумен тікелей байланысты, ауызша дамудың кешігуі бар балалар ойлауды дамытуда және қиял дамуында артта қалып жатқандығы атап өтіледі. Ауызша сөйлеу дамуы нашар балалар, сондай-ақ, қиялдың өте нашар түрлерімен ерекшеленеді.

Сөйлеу баланы тәуелсіз әсер етуден босатады, олардан тыс шығуға мүмкіндік береді. Бала нақты объектілердің немесе тиісті нақты тіркесімдерімен сәйкес келмейтін сөздерді және заттарды білдіруі мүмкін. Бұл оған объектілік қатынастар саласында еркін қолдануға және оларға жеке мағына мен жалпылама сипат беруге мүмкіндік береді.

Сөйлеуді дамытудың арқасында және ойлаудың дамуы балалардың қиялы елеулі өзгеріске ұшыратады, ол таза, бейнелі компоненттерден босатылады және дерексіз ойлаудың бірқатар элементтерін алады.

Б.Г. Ананиев, А.Р. Лурия, В.П. Глухов, В.Н. Касаткин және басқалар сөздің бұзылуы, сөзсіз және еріксіз қиялдың әртүрлі бұзылуларына әкелетін болжамдарды растады.

Жоғарыда айтылғандарды жас психологиясы мен психофизиологиясының деректері растайды.

Екінші сигналдық жүйенің дамуы басым балалар әдетте, қиял қалыптастырудың жоғары деңгейімен сипатталады (М.М. Кольцов). Екінші сигнал жүйесін қиял бейнелерін қалыптастыру мен дамытуға қатысуы, Е.И. Игнатьеваның пікірінше, бұл суреттерді «ашуға» көмектеседі, олардың жақсаруына ықпал етеді.

Көптеген авторлар (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, Е.Е. Сапогова, Ю.А. Полуянов және т.б.), қиялды негіз ретінде көрсетеді, қиялдың дамуын баланың жалпы психикалық дамуымен байланыстыратын шығармашылық, қиял балалардың мектепке психологиялық дайындығы үшін қажетті болып саналады. Осылайша, Е.Е. Сапогова символикалық функция мен қиялдың даму деңгейі мектептің ішкі дайындық деңгейін анықтайтын сенімді деректерді алды. Егер осы жаңа білімнің дамуы баланы мектепке ауыстыру үшін қажет болмаса, баланы мектепке дейінгі білім беру жағдайында орналастыру ерте болып табылады.

Бұл процестің жұмыс істеуінің негізгі заңдылықтарын көрсетуде, оның тетіктерін түсіндіру маңызды. Л.С. Выготский тұрғысынан, қиял процесінің ең басында әрдайым сыртқы және ішкі сезімдер тұрады, олар тәжірибе арқылы жинақталған негізді құрады. Бала не көреді, естиді, сезеді, сол оның болашақ шығармашылығының алғашқы нүктесі болып табылады. Оның қиялдары кейінірек "салынатын", материал жинайды. Ол кейінірек, оның қиялы "құрастыратын" материалдарды жинайды. Одан кейін бұл материалды өңдеудің күрделі процесі жүреді. Бұл үдерістің маңызды құрамдас бөліктері - қабылданған әсерлердің диссоциациясы және бірлестігі. Әрбір әсер көптеген бөліктерден тұратын күрделі бүтін.

Диссоциациялау бұл кешенді тұтастықтың бөліктерге бөлініп кеткендігінен тұрады: кейбіреулер сақталып, басқалары ұмытылады. Диссоциация процесі диссоциацияланған элементтердің әсеріне ұшырайтын өзгерістер процесін жүзеге асырады. Бұл өзгеріс процесі ішкі жүйке қозуының динамикасына және оларға сәйкес суреттерге негізделген. Сыртқы әсерлерден іздер - бұл қозғалысы, өзгеруі, өмір сүруі, өлуі және бұл қозғалыста олардың өзгеруіне байланысты ішкі факторлардың әсерінен, оларды өзгертуге және өңдеуге кепілдік береді.

Қиял процесінің құрамындағы келесі тармақ, бұл *ассоциация*, яғни диссоциативті өзгертілген элементтерді біріктіру. Ақыр соңында, қиялдың қорытынды және соңғы сәті *жеке бейнелердің комбинациясы, оларды жүйеге келтіру, күрделі бейнені қалыптастыру*. Сонымен қатар, қиял жаңа шындықтың негізгі элементтерін біріктіріп, тағы да қиял бейнелерін біріктіреді

және тағы басқалардан және жаңа деңгейлерді құра алады. Осымен қиялдың белсенділігі аяқталмайды: қиял сыртқы бейнелерде бейнеленген кезде осы қызметтің толық шеңбері аяқталады.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау нормадағы қиял процесінің мынадай ерекшеліктері туралы айтуға мүмкіндік береді:

- қиял сананың рефлексиялық белсенділік формаларының бірі;
- қиялдың рефлексиялық белсенділігінің ерекшелігі, ол шындықты бар тәжірибе ретінде қайта құрылымдау мүмкіндігі, яғни ықтималдық ортада адамның бағдарлануын қамтамасыз ету мүмкіндігі ретінде көрсетеді;
- қиял өзіндік ерекшелігін сақтай отырып, сенсорлық және логикалық танымның белгілерін біріктіреді;
- шығармашылық қиялдың белсенділігі адамның практикалық түрлендіруші әрекеттерінің мұқтажына байланысты: қиялдың нақты шындықпен тығыз байланысы байқалады;
- қиял белсенділігі сыртқы ақпараттың жетіспеушілігі жағдайында едәуір белсендіріледі: қиял процесі, оның байлығы, күші, мағынасы адамның өткен тәжірибесі мен оған сүйенеді;
- қиял барлық танымдық процесстермен (қабылдау, есте сақтау, ойлау) және сөйлеумен тығыз байланыс және өзара тәуелділік қатынастарында болады.

Қиял туралы бастапқы болжамдар жасай отырып, әдеттегі есту қабілеті бар балалардың және есту қабілеті бұзылған балалардағы бұл ақыл-ой процесінің дамуы туралы сұрақтарды қарастырайық.

Психологиялық-педагогикалық жұмыстың ең маңызды міндеттерінің бірі баланың жеке басын жан-жақты зерттеу болып табылады. К.Д. Ушинский атап өткендей: «Егер педагогика адамды барлық жағынан тәрбиелеуді қаласа, онда ол алдымен барлық жағынан үйренуге тиіс».

Дамуының негізгі жас кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктері мен психологиялық жаңалықтары Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Марков, А.В. Петровский, С.Р. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин және т.б. отандық психологтармен анықталған және ғылыми негізделген. «Тұрақты жастағы жаңашылдықтың дамуы барлық динамикалық өзгерістердің бастапқы нүктесі», - деп атап өтті Л.С. Выготский. Демек, баланың психологиялық сипаттамалары мен қасиеттерінің дамуы мен жетілуінің заңдылықтарын зерттеумен қатар, осы функциялардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, осы ерекшеліктердің қалыптасуы, баланың барлық психикалық процестерінің, соның ішінде қиялдың даму үлгісін түсінудің «кілті» болып табылады. Психикалық дамуының кезеңділігі бойынша, Л.С. Выготскиймен ұсынылған, қиял мектепке дейінгі жастағы орталық психологиялық өзгерістері болып табылады. Қиял ойын кезеңінде қалыптасады, ол осы кезеңде жетекші болып табылады. Ойын жағдайында мектепке дейінгі жастағы балалардың қиялдары кеңінен ашық кеңістікке жетеді және ең жарқын, түрлі-түсті нысандарда көрінеді және бұл кішкентай бала жартылай өзінің қиял әлемінде өмір сүреді, ересектердің қиялына қарағанда, одан да күшті, бай, ерекше. Ұзақ уақыт бойы психологияда В.Стерн мен Д.Льюи ұсынған болжам бойынша баланың «бастапқыда» қиялына тән, ол бала кезіндегі ең жемісті, ал жасымен бірте-бірте ұтымды компоненттермен ауыстырылып, интеллектке бағынып, жоғалады.

Алайда, Л.С. Выготский қартаю проблемаларын жас ерекшелігі бойынша қарастырып, осындай ұстанымның сәйкессіздігін көрсетеді. Қандай керемет болмаса да, ол шынайы өмірде алған әсерлердің көріністеріне негізделетінін бекітеді. Баланың тәжірибесі ересектердің тәжірибесінен гөрі әлдеқайда кедей болғандықтан, қызығушылықтар қарапайым, баланың қиялының бай екендігін айту әділетті екендігі екі талай. Тек кейде жеткілікті тәжірибе болмаса, бала өз өмірінде кездесетін нәрселерді түсіндіреді және бұл түсініктемелер жиі күтпеген және қызық болып көрінеді. «Баланың қиялы, - К.Д. Ушинский жазғандай, - ересек адамнан гөрі нашар, әлсіз және бір сарынды. Бір көзқарасқа қарағанда бай қиял, қиялдың күшімен байланысты емес, бірақ оның әлсіз бақылауымен байланысты: бала, қызығушылық тұрақсыздығы нәтижесінде қиялды бақылап отыра алмайды, оны арманы қайда жетесе де балаға бәрі бір».

Баланың қиялын ересектерге қарағанда әлдеқайда дамыған деген ұғымды дамытып, кейбір зерттеушілер қиялды мектепке дейінгі жастағы балаға тән іс-қимыл көзі ретінде қарастырады. Бұл ұстанымды сынап көрген В.С. Мухина қиялдың дамуы себеп емес, ойнаушы, конструктивті, шығармашылық және басқа да іс-әрекеттердің нәтижесі.

Психологияға сәйкес, балаларда «көрінетін» қиял нысандары екі жасында байқалады. Осы кезеңде баланың қиялы еріксіз болып табылады, және оның көрінісі, табиғаты баланың орналасқан жері мен қазіргі кездегі мүмкіндіктерімен анықталады. Мәселен, ананың әрекеттеріне

еліктеп, бала тырысады, мысалы, қуыршақтарды тамақтандыру үшін, олардың нақты заттардың орнына өздерінің орынбасарларын (қасық орнына таяқша, ботқа орнына құм) қолданады. Тамақтандыру қиялы туындайды яғни бала әзірше қабылдағанын «қиялымен толықтырады». Баланың ойын жасайтын әрекеттердің сипатының өзгеруіне байланысты баланың ұмтылысы күрделі болып келеді: бала рөлдік ойындарға белсене араласады, онда ол ауыстыруымен көбірек жағдай жасай отырып, өзінің қиялын көмекке шақырады. Ойын бұл шындықтағы баланың шығармашылық көрінісі, өйткені, А.А Люблинскаяның пікірінше (1971 ж.) «ғажайып тіркесте өрілген шындық пен аңыз, ең еркін шынайылықпен шындықты дәл жаңғырту еркін бұзу арқылы». Мектепке дейінгі балаларда қиял функциясын толық көлемде қалыптастырудың қажетті шарты ретінде баланың белгілі бір рөлді қабылдайтын, әр түрлі жағдайларда оның мінез-құлқын модельдеуі, пәндік-орынбасарлар пайдалану, болжамды рөлге сәйкес келетін рөлдік ойын. Бұл естімейтін балаларға қатысты маңызды, өйткені олар бастапқы есту қабілетінің бұзылуына ие, сөйлеуді дамытуда айтарлықтай айырмашылық бар, сондай-ақ танымдық үдерістердің, соның ішінде қиялдың бүкіл жүйесі. Сондай-ақ, осы мүмкіндікті дамыту үшін соншалықты маңызы бар ойындар, арнайы оқыту жоқ естімейтін балалар, ұзақ уақыт бойы пән процесінің баяу дамыған деңгейінде қалады, және естімейтін балаларға сюжеттік-рөлдік ойын тәлім бар қарағанда балалардың, байланыс осы санаттағы дамыту жан-жақты шартты бола алмайды есту қабілеті нашар балалар үшін ерекше маңыздылығы оның қызметін ұжымдық ұйымдастыруды көздейді, өйткені ол әрдайым өзара байланысқан кем дегенде екі өзара іс ұштасатын позициялар (дәрігер-пациент, ана-бала және т.б.). Демек, ойын балалар арасындағы сөйлесу дағдыларын қалыптастыру үшін оңтайлы жағдайлар жасалады.

5-6 жас аралығындағы балаларда жалпы психология бойынша тәуелсіз шығармашылыққа деген ұмтылыс пайда болады. Осы жаста, командалық қызметтің негізгі үлгілерін меңгеріп, бала өздерінің ассимиляцияланған стандарттарынан шығып, оларды бейнелі бұйымдарды жасаумен біріктіріп, салыстырмалы түрде еркін жұмыс істей алады. Алайда, жалпы алғанда, оның көрінуі, айқындығы, эмоционалды қанықтылығы, мектеп жасына дейінгі балалар қиялының бейнелері жеткілікті басқарылмайды және бақыланбайды.

Бала мектепке келген сәттен бастап басталатын келесі жас кезеңінде білім беру қызметі білімге айналады және барлық психикалық процестерді, соның ішінде қиялды одан әрі дамыту оның аясында жүзеге асырылады. Дегенмен, кейбір психологтар кіші мектеп жасында шығармашылық қиялдың бірте-бірте азайып, жүйе моделін меңгеру, біртекті және стереотипті қайталанатын әрекеттерді (Е. Е Кравцова). Сонымен қатар, негізгі психологиялық өзгерістер мен осы жас кезеңінің жетекші қызметінің табиғатын талдау оқыту іс-әрекетіндегі шығармашылық қиялды дамыту үшін кең мүмкіндіктердің болуын болжайды.

Жас және педагогикалық психологияда бастауыш мектеп жасындағы негізгі психологиялық өзгерістер еріксіздік, іс-әрекеттің ішкі жоспары, рефлексия болып саналады. Қиялды дамытудың басты бағыты оның саналы ниеттеріне біртіндеп бағынады, бұл психологиялық жасушалардың қалыптасуына байланысты ерте мектеп жасында мүмкін болатын белгілі бір ниетті жүзеге асыру.

Қиялдың өздігінендігі жас оқушының іс-қимылдың мақсаттарын саналы түрде анықтауға қабілетті екендігіне, оларды қол жеткізуге арналған тиімді құралдар мен әдістерді іздейді және табуға мүмкіндік береді. Бұдан басқа, балалар біртіндеп жоспарлауды қоса, іс-қимыл жасай алады.

Осылайша, баланың өз қызметін түсіну мүмкіндігіне қатысты қиялды зерттеу тәсілдері, бір жағынан, осы үдерістің ақыл-ой дамуына ерекше мән беретінінде, ал екінші жағынан, оның даму логикасын кіші мектеп жасындағы барлық қызмет түрлеріне көшіруге мүмкіндік береді. Осы кезеңде қиялдың үлгілері мектепке дейінгі жастағы балаларға қарағанда толықтырылып, тиімсіздік элементі - қарапайым көбейту өте аз, ал әсерлерін шығармашылық қайта өңдеу көп дәрежеде көрінеді. Оқушылар қоршаған әлемнің объектілері туралы ақпаратты және оларды шығарып алу шарттары туралы қабылданғандығына байланысты көптеген бейнелердің жаңа комбинациясы жас оқушылардың шығармашылық (өнімді) қиялын дамытудың маңызды шарты болып табылатын логикалық дәлелдерге ие болады. Көптеген зерттеушілер мектептегі оқыту процесінде есте сақтау, қабылдау, ойлау тәрізді ойлау үдерістері көбінесе «оқытылған» және қиялдың дамуына жеткіліксіз назар аударады. Жалпы, бұл шынында да солай. Сонымен бірге барлық танымдық үдерістер тығыз өзара байланысты (біртұтас жүйенің элементтері) қарым-қатынаста екенін ескере отырып, кез-келген қызметінің білім беру қызметіндегі белсенді дамуын қолайлы алғышарттар мен қиялдың дамуын туындатады деп айтуға болады. Кіші мектеп жасында оқу қызметі жетекші болып табылады, бірақ оқушылар тартылатын жалғыз емес. Ойын

белсенділігі жоғалып кетпейді, тек өздерінің нақты формаларын қабылдайды және өзінің нақты міндеттеріне ие. Кіші сынып оқушыларының ойын іс-әрекеттерінің ерекшеліктері, білім беру қызметінің мазмұны табысты игерілгендігінен тұрады. Ойынның мақсаты оқушылардың теориялық сананың психологиялық қалыптасуына, мінез-құлқының мотивтерінің өзгеруіне және білім беру қызметінің негізгі ағымдарында қалыптасқан танымдық күштерді дамытудың жаңа көздерін ашуға ықпал етеді.

Оқу әрекеттерімен тікелей байланысты болғандықтан, ойын іс-әрекеті оның мүмкіндіктерін кеңейтеді, естімейтін оқушылардың дамуының маңызды көзі болып табылады. Балаларға және ойын-сауықты, көңілді нысаны ұсынылатын ақылға қонымды міндеттер әлдеқайда өнімді шешіледі. Сонымен бірге, естімейтін оқушылар өздерінің интеллектуалды қызметін едәуір арттыратын, сөйлеу әрекетін ынталандыратын және соңына келгенде, олардың танымдық үдерістерін толық қалыптастыруға ықпал ететін практикалық тәжірибе ретінде қабылдайды.

Есту қабілеті нашар балаларға арналған шығармашылық қиял маңызды компенсаторлық функцияны орындайды, бұл қиял, жаңа суреттер жасау, естімейтіннің тәжірибесі, танымал әлемнің шекараларын, оның жалпы көкжиектерін кеңейтетін көрсетеді. Сонымен қатар, қиял естімейтін баланың жеке басын дамытуға өз үлесін қосады, өйткені ол көбінесе қиял процесінде жоспарланған мақсаттарды жүзеге асыру үшін қолданыстағы тәжірибенің жоқтығын көрсетеді, бұл өз кезегінде білімнің өзін-өзі байыту үдерісін жандандыруға, өзін-өзі тәрбиелеуге әкеледі. Ақыр соңында, қиялдың рефлексиялық белсенділігінің дамуы жеткілікті деңгейде болатын есту қабілетінің ықтималдық сипаты есту қабілеті бұзылған балаларға өздерінің іс-әрекеттерін, мінез-құлқын жоспарлау қабілетінің табысты болуын айқындайды және бұл қоршаған ортаға бағдарлауды, тыңдаушылар арасында бейімделуді жеңілдетеді.

Осылайша, есту қабілеті зақымдалған баланың қиялын мақсатты түрде және жүйелі түрде дамыту қажет. Бұл мәселені шешуге анализатордың жұмысының бұзылу жағдайында психикалық процестердің дамуы мен жұмыс істеу ерекшеліктерін терең жан-жақты зерттеу қарастырылған.

Естімеушіліктің адамның психикалық дамуына және мінез-құлқына әсер туралы Р.М. Боскис, А.П. Розова, Н.Г. Морозова, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розанова, И.М. Соловьева, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшков және т.б. ғалымдардың еңбектері арналған. Есту қабілеті нашар адамдарда қиял ерекшеліктерін зерттеуге арналған арнайы зерттеулер қазір аз. Атап айтқанда, бұл мәселе М.М. Нудельман жұмыстарында қарастырылған. Оның тәжірибелік зерттеулерінің негізгі нәтижелері балалар санатындағы қиял процестерінің ерекшеліктерін көрсетеді.

Белгісіздікпен ерекшеленетін бейнелерге ие естімейтін балаларға қатысты ойларды зерттеуде қиял белсенділігінің кейбір ерекшеліктері анықталады (Роршахтың модификацияланған тесті зерттеу әдісі ретінде пайдаланылды). Оқушыларға сияның дақтарының кез келген шындық объектілерімен ұқсастығын табу ұсынылды. Естімейтін балалар көбінесе кез-келген ұқсастықты жоққа шығарады немесе сия картасын геометриялық фигурамен салыстырды, ал есту табақтары бір немесе бірнеше нысандармен ұқсастықтар табады. Естудің ұқсастығын анықтаған кезде, балалар көбінесе жануарларды атаған, ал олар түрлі жауаптар (өсімдіктер, құрлықтар, адамдар беті және т.б.) ұсынғанын есте ұстаған. М.М. Нудельман, естімейтін оқушылар деп аталатын объектілердің шектеулі ауқымы, басқа зерттеушілер айтқандай, олардың қабылдау ерекшеліктерінің ғана емес, өкілдіктердің кедейлігінің де дәлелі болып табылады.

М.М. Нудельман (6 және 8 сынып) шығармашылық реконструкция процесіндегі оқушылардың көзқарастарын және картиналардың шығармашылық сипаттамаларын (5 және 8 сыныптар) зерттеу әдістерін әзірледі. Нәтижелер 6 сыныптағы оқушылардың ерекшеліктері туралы айтуға мүмкіндік берді, оларды еститін құрдастарынан айыратын: қаттылық, әрекет етуші бейнелерді ауыстырудағы қиындықтар, әсіресе оқиғаның басталу жағдайында. 8 сынып оқушылары көріністерді көрсетуде үлкен еркіндік танытты. Олар кейіпкерлердің атын өзгерте алады және жағдайды қайтадан қарастыра алады. Суреттердің шығармашылық сипаттамасын зерттегенде, еститіндерде суретте көрсетілмеген

нысандарға қатысты әсерлер туралы көп мәлімет бар, суретте көрген нәрселері туралы уақыт, өткен және болашақтағы уақыт ретінде айтылған. Естімейтін оқушылар (5-сынып) көп жағдайда осы сәтте тікелей оқи алатын оқиғаны сипаттауға тырысты. Ересек мектеп оқушылары (8 сынып) суретте бейнеленген кейбір ұғымдарды сипаттайтын, бірақ кей жағдайда болатын шығармашылық ойлау элементтерін атап өтті.

М.М. Нудельманның көзқарасы бойынша, бұл деректер мәтіннің функционалды рөлінің жеткіліксіз екендігін дәлелдейді, естімейтін оқушыларда жеткілікті дифференциациялаусыз және арнайы, түпнұсқалық, бір мезгілде қажетті оқшауланусыз ғана ғаламдық бейнені іске асыра

алатын сөздер, зерттеушінің даму туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді, оқушыларды тыңдау барысында және оқу процесінде шығармашылық қиял ретінде қарастырды.

Отандық сурпедагогтар (Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, С.А.Зыков) бастапқы есту қабілетінің жоғалуы негізінде туындаған, танымдық қызметтің қайталама өзгерістері, олардың түзетуіне және әлеуетті өтемдік жеке тұлғалық мүмкіндіктерін жұмылдыруға бағытталған арнайы педагогикалық әсерге ұшырайтынын бекітеді. Яғни бірінші сигналдық деңгейіндегі кемшіліктерді, екінші сигналдық жүйенің жұмысы арқылы өтеуге болады, сондықтан есту қабілеті нашар адамдарда сөйлеудің белсенді, мақсатты дамуы балалардың ақыл функциясын дамытуға, соның ішінде оның қиялына естімеушіліктің әсерін әлсіретуге мүмкіндік береді. Оның үстіне, жас келе сөздік-логикалық процестер қиялдың шығармашылық, белсенді, мақсатты, комбинаторлық сипатын анықтайды (Л.С. Выготский). Естімейтіндер мен нашар еститін балалар сөйлеуді қайталайтын кідіріс сөздік сипаттамалары немесе графикалық кескіндері арқылы бейнені жаңғырту сияқты жаңа дағдыларды қалыптастыруға кері әсерін тигізеді. Есту қабілеті нашар балалардағы сөйлеудің дамуындағы кешігуі сөздер, сөздерінің мағынасын түсіну мен пайдаланудың бірегейлігіне қатысты өз сөздік көлемінің азаюына әсер етеді (Р.Б. Боскис, А.П. Гозова, А.Г. Зикеев, К..Коровин).

Есту қабілеті нашар бала, әдетте, сөздердің мағынасын белгілі бір жағдайлармен байланыстырады, оларды дәл айқындамайды, бұл естімейтін балалардың сөйлеуінде басқаларға арналған кейбір сөздердің ауысуларын түсіндіреді.

Отандық психологтардың пікірінше, баланың қиялын дамыту көбінесе сөздің шеберлігі мен жалпылама мәні арқылы анықталады. Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф зерттеулері, естімейтін және нашар еститін балаларды қорытуды меңгеру ерекшелігін анықтады. Бастапқыда, ауызша қорытындылауды қалыптастыруда мағыналық мәнді нысаны жеткілікті түрде анықталмаған, оның нәтижесінде сөз тым кең, анықталмаған немесе өте тар мағынаға ие болады. Сондықтан, есту қабілеті бұзылған баланың сөздері өте шектеулі және ерекше мағынада пайда болады. Бала ұғымдары, Р.М. Боскидің айтуынша, жиі «олардың тақырыптық байланысы ... ересектердің ұғымына сәйкес келмейді».

Бір жағынан, баланың қиялын дамытуда сөйлеудің маңызды рөлін және екінші жағынан, есту анализаторының қызметін бұзу жағдайында сөйлеуді қалыптастырудың ерекшелігін ескере отырып, біз естімейтін балалардың қиялын дамыту бойынша арнайы жұмыс қажет екендігін тағы бір рет ескереміз.

Жоғарыда айтылғандай, есту қабілеті бұзылған адамдардың қиялын зерттеуге арналған бүгінгі күні әлі де зерттеулер аз. Өте қызығушылыққа еститін және естімейтін балалардың басқа да ақыл-ой функцияларын зерттеуге бағытталған зерттеулер ие, өйткені олардың қиялмен қарым-қатынасының сипатын ескере отырып, осы психикалық процестің бірегей жұмыс істеуін болжауға болады.

Зерттеулер көрсеткендей, есту қабілетінің зақымдалған балалардағы ойлау мен есте сақтау үрдістері де ерекше. Бірдей объектіні әртүрлі позициялардан түсіну қиындықтары және оны әртүрлі байланыс жүйелерінде қосу қиындықтары байқалады, бұл олардың психикалық белсенділігі жеткіліксіз динамикасын көрсетеді. Себепті ойлауды зерттеу үдерісінде бұл процесті дамытудың ерекшеліктері естімейтін оқушылар арасында көрініс тапты, бұл себеп-салдардың әсерінен, «себебі» және «сондықтан» сөздерінің мәнін ажырата алмау, тапсырманы қабылдаудағы қиындықтар көрінеді. Балалар көрнекі материалға сүйене отырып, себеп-салдардың өзара байланысын жақсы біледі, ауызша сол тапсырмалар олармен қиындықтармен орындалады немесе мүлде жасамайды. Есту қабілетінің зақымдалуы бар балалардағы психикалық процестерді дамыту нәтижесінде туындайтын ауытқулар арнайы түзету жұмыстарын жүргізу кезінде айтарлықтай жеңе алады. Алайда, мұндай жұмыс әрбір психологиялық үдерістің даму заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, ұйымдастырылған жағдайда ғана мақсатына жетеді.

Баланың шығармашылық қиялын толығымен дамыту үшін, бұрын айтылғандай, айналадағы шындық туралы белгілі бір қорға ие болу керек. Дегенмен, баланың сезімдік тәжірибесін байыту оның қиялын дамытудың жалғыз шарты мен тәсілі болып табылмайды, өйткені қиялның ерекшелігі қоршаған ортаға қатысты идеяларды жинақтап қана қоймай, оларды өзгертіп, оларды қайта құру.

Мектептік білім беру практикасында, негізінен, сенсорлық тәжірибе байлығының факторы, қиял процессінің ерекшелігі, яғни оның қызметінің комбинаторлық сипаты, іс жүзінде есепке алынбайды. Біздің ойымызша, қиялды қалыптастыру үшін, баланың тәжірибесін үнемі байытумен қатар, оны қалпына келтіруге, осы тәжірибені біріктіруге қабілетті дамыту қажет. Шығармашылық

қиялдың құрылымдық компоненттерін қалыптастыру, яғни айналадағы шындық туралы идеяларды жинақтау, қандай да бір алғышартты, қиялдың дамуына мүмкіндік жасайды және осы мүмкіндікті жүзеге асырудың дәрежесін баланың жұмыс істеу компоненттерін қалыптастыруымен - қолданыстағы ұғымдарды қайта құрылымдау әдістерімен және тәсілдерімен анықтайды. Осылайша, қиялдың құрылымдық және операциялық компоненттерінің бір уақытта ғана дамуы осы процестің толық қалыптасуы мен жұмыс істеуін қамтамасыз ете алады.

Психологияда қиял сананың рефлексиялық белсенділігі ретінде қарастырылады, оның негізгі механизмі қолданыстағы тәжірибені белсенді қайта өңдеу (трансформация) болып табылады. Қоршаған әлемді көрсету (баланың) объектімен, яғни адамның психикасы, оның сана процесіндегі белсенді өзара іс-қимыл үдерісінде ғана мүмкін, және тек қана белсенділікте болуы мүмкін. Адамның психикасы, оның санасы, тек белсенділікте ғана қалыптасуы мүмкін (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия және т.б.). Ақыл-ой іс-әрекетін қалыптастыру процесі алдымен ең жоғарғы деңгейде дамыған сыртқы әрекеттер негізінде жүзеге асырылады, содан кейін кезеңді дамудың ішкі жоспары арқылы сана жоспарына (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) енеді. Бір жағынан ішкі ойлау құрылымының және сыртқы тақырыпты талдау, екінші жағынан, олардың принциптік ұқсастығын көрсетеді.

Қиялдың мәні тәжірибені қайта құрылымдау механизмі, психикалық әрекеттердің бір түрі болып табылатындықтан, оларды қалыптастырудың қажетті шарты пәннің белсенді қызмет түрлеріне, ең алдымен пәндік-практикалық жұмыстарға қосылуы болып табылады. Танымдық қиял механизмдерін қалыптастыру үшін сыртқы, объективті, қызметтің мүмкіндігін барынша пайдалану болашақта олардың жұмыс істеуінің өзектілігін қамтамасыз етеді.

Қиялдың сенсорлық процестермен байланысын ескере отырып, жеке тәжірибені алуда белгілі бір қиындықтарды тудыратын есту анализаторының қызметінде үзіліс болғанын сезінуге болады (көбінесе дыбыс сөзінен тыс қалыптасады), естімейтін балалардың қиял қалыптасуына теріс әсер етеді. Алайда, жоғарыда айтылғандай, бұл ақыл-ой процесінің дамуы сенсорлық тәжірибенің байлығымен ғана емес, сонымен қатар оны өзгерту қабілетімен де анықталады.

Демек, шығармашылық қиялдың құрылымдық және операциялық компоненттерін оқу үрдісінде бір уақытта қалыптастыру балалардағы бұл қалыпты жағдайда да, бұзылған даму жағдайында да тиімді дамуын қамтамасыз етеді.

Қорыта келе, қиял мәселесі бойынша әдебиеттерді талдау ең маңызды ережелерді анықтауға мүмкіндік берді:

1. Қиял сананың қызметі нысандарының бірі, оның ерекшелігі шындықты бар шындық ретінде емес, бар тәжірибені қайта құрылымдау арқылы мүмкіндіктер мен ықтималдық ретінде көрсету болып табылады.

2. Қиялдың белсенділігі сыртқы ақпарат тапшылығы жағдайында едәуір белсендіріледі.

3. Қиялдың дамуы мен жұмыс істеуінде сөйлеу өте маңызды.

4. Қиял процесінің өнімділігі, мазмұны, күші адамның өткен тәжірибесімен байланысты.

5. Қиялдау сезімдік және логикалық таным белгілерін біріктіреді, ол интегративтік функция ретінде әрекет ететін барлық танымдық процестерге біріктіріледі.

6. Есту қабілеті зақымдалған балаларда қиял сонымен қатар бейнелеуші функцияға қосымша компенсаторлық функцияны орындайды: ол тәжірибені байытады, көкжиектің кеңеюіне ықпал етеді, сөздік және танымдық қызметті белсендіреді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психо- логики детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.
2. Нудельман М. М. Об элементарных формах творческого воображения у глухих школь-ников // Психология глухих детей. – М., 1971.
3. Речицкая Е.Г., Сошина Е. Л. Возможности развития творческого воображения младших глухих школьников. – В кн.: Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педа- гогики. – М., 1997.
4. Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом / Метод, пособие. – М., 2006.
5. Цыпина Н. Л. Особенности творческого воображения младших школьников с задерж- кой психического развития // Дефектология. – 1982, № 5.

6. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула, 1993.

УДК 376.3.018.42
МРНТИ 14.29.29

Рахым Ж.¹ Макина Л.К.²

*¹6M010500 Дефектология мамандығының 1курс магистранты
rakhym_zhuldyz@mail.ru*

*²ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУДІҢ ТІЛДІК МӘНЕРЛІЛІГІН (ИНТОНАЦИЯСЫН) ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілі зақымдалған балалардың сөйлеудің тілдік мәнерлілігін қалыптастырудың теориялық негіздемесі, ауызша сөйлеу қызметінде сөйлеудің интонациясын зерттеудің негізгі бағыттары берілген.

Қазіргі таңда жалпы және арнайы педагогикада сөйлеу тілін қалыптастыру өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Сөйлеу тілі психикалық және эмоционалды ерік сферасында ерекше орынға ие, себебі, сөйлеу тілі қарым-қатынас, ойлау құралы және адамзат мәдениетінің ажырамас бөлігі болып табылады. Сөйлеу тілінің интонациялық мәнерінде кездесетін кемшіліктердің алдын алу балалардың сөйлеу тілінің толыққанды дамуына, балаларды мектепке тиімді дайындауға және дизартриясы бар балалардың мектепте бейімделе алмауының алдын алуға қажетті факторлардың біріне жатады.

Дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеудің интонациялық мәнерінің қалыптаспағандығы жиі кездеседі, ол өз кезегінде дизартрияның органикалық зақымдалу екендігімен, сөйлеу аппаратының иннервациясының бұзылуымен тікелей байланысты. Мектеп жасына дейінгі балаларды сөйлеуінің интонациялық мәнерін дамыту мәселесінің өзектілігіне қарамастан, осы уақытқа дейінгі арнайы әдебиеттерде кездесетін интонациялық мәнерін дамыту бойынша әдістемелік нұсқаулар мазмұны шектеулі болып келеді, сол себепті қарастырылып отырған мәселе дәстүрлі білім беру үрдісінде де (сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалармен), түзете-дамыту үрдісінде де толық шешілмеген болып отыр.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, сөйлеудің тілдік мәнерлілігі (интонациясы), сөйлеу тілінің просодикалық бұзылыстары, дизартрия

Рахым Ж.¹ Макина Л.К.²,

*¹Магистрант 1-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология
rakhym_zhuldyz@mail.ru*

²научный руководитель, канд. психол. наук, доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В статье представлено теоретическое обоснование диагностики, основные направления исследования интонационной выразительности речи в речевой деятельности.

Проблема развития детской речи является ключевым вопросом в общей и специальной педагогике, где особого внимания требуют вопросы речевого развития у детей. С проблемой развития детской речи тесно связана проблема несформированности ее интонационной выразительности.

Преодоление расстройств интонационной выразительности является необходимым элементом полноценного развития речи, подготовки детей к успешному школьному обучению, профилактики школьной дезадаптации различных категорий детей. Особенно она актуальна в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими дизартрию, так как наряду с нарушением звукопроизношения, у них отмечается несформированность интонационной выразительности речи.

Несмотря на очевидную актуальность проблемы развития интонационной выразительности речи у дошкольников, существующие в специальной литературе рекомендации по ее развитию носят ограниченный характер, поэтому решение данной проблемы недостаточно находит свое практическое применение как в работе с детьми с нормальным речевым развитием, так и в коррекционно - развивающем процессе для детей с дизартрией.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, интонационная сторона речи, нарушения просодической стороны речи, дизартрия.

Rakhym Zh.¹ Makina L.K²

*¹1-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology
rakhym_zhuldyz@mail.ru*

²scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR FORMING THE INTONATIC EXPRESSION OF SPEECH OF CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

Abstract

The article presents theoretical substantiation of diagnostics, the main directions of research of intonational expressiveness of speech in oral speech activity.

The problem of the development of children's speech is a key issue in general and special pedagogy, where special attention is required by the issues of speech development in children. The problem of the development of children's speech is closely related to the problem of the unformed nature of its intonational expressiveness.

Overcoming the disturbance of intonation expressiveness is an essential element of the full development of speech, the preparation of children for successful school education, the prevention of school disadaptation of various categories of children. Especially it is relevant in corrective work with preschool children who have dysarthria, since along with the violation of sound, they have an unformed intonational expressiveness of speech.

Despite the obvious urgency of the problem of development of intonational expressiveness of speech in preschool children, the recommendations on its development in the special literature are limited, therefore the solution of this problem does not find its practical application both in working with children with normal speech development, and in the corrective-developing process for children with dysarthria.

Keywords: general underdevelopment of speech, intonation, violations of the prosodic side of speech, dysarthria

Мәнерлілік – сөйлеудің маңызды сапасы. Оның дамуы ұзақ және ерекше жолмен жүреді. Онтогенездің деректері бойынша интонация қорларын балалардың ауызша сөйлеуді бастағанына қарағанда ертерек сіңеді (В.И. Белктуков, В.Н. Всеволодский - Генгрсон, А.Н.Гвоздев, А.Р. Лурия, Р. В.Танкова – Ямпольская, т.б.). Адамның дауысы туған сәтте айқайдан бастап көрінеді. Жаңа туылған нәрестенің алғашқы айқайы – бұл организмнің биологиялық сипаттамасы мен шарттасқан сөзсіз рефлекторлық қорғаныс реакциясы. Баланы сыртқы ортада өмір сүру жағдайына бейімдеудің құралы болып табылады. Онтогенез процесінде жаңа туған нәрестенің дауысы күшпен, биіктікте, тембрде интонациясы өзгереді, сондай-ақ оның коммуникативті бағдарын қалыптастырады. Алғашқы үш аптаның ішінде баланың тек қана үш түрін (аштық айқайы, ауруға жауа қайтару сезімі, баланың бір нәрседен айырылған кезде, мысалы, босаңсытқыш, белсенді түрде емеді), келесі аптадан бастап жалғыздық айқайы, күйзеліс, өзіне назар аударту үшін айқайы пайда бола бастайды [1].

Балалардың алғашқы айқайын көптеген зерттеушілер бала өмірінің алғашқы айларында теріс реакциялардың үстемдігін байқайды. Бірақ наразылықтың көріністері бейімделу мәніне ие, өйткені олар физикалық және ақыл-ойдың қолайсыздығын сезінеді. Бірақ ересектердің дұрыс өмірімен баланың жылауы үш айдың ішінде айқайы күлімсіреуге ауысады, ересек адамға күлімсіреп қарап, ауырсыну айқайы және аштық, жылау болады. Жылау ересектерге тембр, ритм, дыбыс деңгейі және ұзақтығы бар сезімтал семантикалық сипат ретінде бағаланады. Жылау кезінде реніш көріністері, ескертулер, өтініштер, талаптар, ересектердің жауабын күтетін кідірістер пайда болады. Бұл параметрлер өмірдің бірінші жылында бала мен ересек арасындағы

қарым-қатынаста бірінші болып табылатын эмоциялық-түсті интонациялық құрылымды білдіреді (Э.Ф. Архипова, М.К. Бардишевская, А.Н. Винсарская, Э.В. Волосова, В.А. Ковшиков, Н.Я. Кушнир, В.В. Лебединский, Н.И. Лепская, О. Орлова, Т.В. Соломатина, Р.В. Тококов-Ямпольская). Эмоциялық қарым-қатынастың қажеттілігі туа біткен емес, бірақ кейіннен қалыптасады және баланың қолайлы жағдайларын жасауға байланысты екенін атап өту керек (Э.Нинарская, И.М.Кононова, Н.М.Махмудова, В. В. Соломатина, Р.В. Тонкова - Ямпольская). Сондықтан Е.Н.Винарская эмоционалды сөйлеу қарым-қатынас қабілеті баланың өмірінің алғашқы минуттарынан бастау алады деп атап көрсетеді. Баланың айқайы, оның ыңғайсыз жағдайларының жанама өнімі ретінде, ересектердің қарым-қатынас әрекеттеріне, баланың қолайлы мемлекетіне қолдау көрсетіп, жағымды эмоцияларды қалыптастыруына ғана байланысты. Бұл дауыстар біртіндеп коммуникативті сигналға айналады [2].

Көптеген зерттеушілер баладағы интонацияны меңгеру процесі гуілдеуден басталады деген тұжырым жасады. (В.И. Винарская, И.М.Кононова, А.Н. Гвоздев, Н.М. Махмудова, К.А. Семенова, Р.В.Тонкова-Ямпольская және т.б.). Сәйкестік арқылы қарым-қатынас процесінде бала дыбыс, ритм, ырғақты, әуенді, интонацияны қоса алғанда, дыбыс сөйлеудің барлық элементтерін қабылдауға үйренеді. Бірінші 6 айлық балада дауыс белсенділігінің тұрақты өсуі байқалады, ал ынталандырудың ең тиімді әдісі - ересектермен қарым-қатынас. И.И. Кононованың айтуы бойынша, гуілдеу сөздің тыныс алуын қалыптастыру үшін өте маңызды және тыныш жағдайда баланың өздігінен сөйлеуі фонемалық қабылдауды дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасайды. К.А. Семенова мен Н.М. Махмудова 3-4 айлық дауыс беру ересектермен жеке қарым-қатынас құралы болып табылатынын анықтады. Бала күлімсіреу мен дауысты ойнату әрекеттерін көрсете отырып, дауыстың нышаны мен үніне барабар жауап бере отырып, басқалардың дауысына белсенді назар аударып бастайды.

Осы зерттеудің шеңберінде сөйлеу қабілетінің бұзылуы бар балаларда интонацияның жай-күйін егжей-тегжейлі қарастырған жөн. Сөйлеуді бұзу сөйлеушінің сөйлеу тілінің нормадан ауытқуы ретінде анықталады, ол сөйлеу белсенділігінің психофизиологиялық механизмдерінің қалыпты жұмыс істеуінің бұзылуынан туындаған тіл ортасында жағымды. Өкінішке орай, жеке тұлға мен қоғам арасындағы қарым-қатынас ауызша қарым-қатынас кезінде бұзылады. Сөйлеу бұзылыстары ерекшеліктерімен сипатталады: а) сөйлеушінің жасына сәйкес келмейді; б) тұрақты сипатта болады, өздігінен жоғалып кетпейді, бірақ бекітіледі; с) олардың құрылымына байланысты белгілі логопедиялық әсерді талап етеді; г) сөйлеудің психофизиологиялық механизмдерінің жұмыс істеуінде ауытқулармен байланысты; д) баланың психикалық дамуына кері әсерін тигізеді. Әрбір сөйлеу бұзылысындағы бастапқы айырмашылық, қозғаушы бұзылыс (негізгі), және екінші кемістік, бірінші себеп-салдарлық қарым-қатынаста орын алған, сондай-ақ жүйелі жалғасы табылады. Негізгі сөйлеу бұзылыстары (дыбыс айтылуының бұзылуы, дислалия, дизартрия, алалия, афазия, сөйлеу жылдамдығының бұзылуы, тұтығу, ринолалия) симптоматикасын талдау кезінде сөйлеудің интонациялы мағынасын бұзу бар. Сондай-ақ, интонацияның еңзар дамуы мен екінші сөйлеу кемістігінде (есту, көру бұзылыстары, ақыл-ойдың артта қалуы, ДЦП, психикалық дамуы тежелуі) байқалады [3].

Зерттеуде дизартриядағы сөйлеудің интонациялық мәнерлілігі ерекше қызығушылық тудырады. Мұндай клиникалық - психологиялық сипаттамалары бар балалар өте гетерогенді топ болып табылады. Олар жалпы психофизикалық дамуына байланысты қалыпты психофизикалық дамуы бар балалардағы дизартрияға байланысты бірнеше кіші топтарға бөлінеді; 2) церебральды сал ауруымен ауыратын балалардағы дизартрия; 3) олигофрениясы бар балалардағы дизартрия; 4) гидроцефалиясы бар балалардағы дизартрия; 5) ақыл-парасатпен дамыған балалардағы дизартрия; 6) ең төменгі церебральды бұзылыстары бар балалардағы дизартрия. Дизартриядағы ақаудың құрылымы сөйлеуді қалыптастыру процесінде психолингвистиканың деректерімен анықталады. Дизартрияда сөйлеудің сыртқы құрылымы бұзылатын операциялары: дауыстық, қарқынды-ырғақты, артикулярлы-фонетикалық және просодикалық бұзылулар және сөйлеу тыныс алуына байланысты сөйлеу бағдарламасының үзілуі. Просодикалық бұзушылық семантикалық бұзушылықтарды тудыруы және коммуникацияны қиындатуы мүмкін. Мидың белсенділігінің бұзылуына байланысты арнайы қиындықтар бұл қажетті лексикалық бірліктерді іріктеудің жеткіліксіздігімен байланысты болатын жалпы схемасын қалыптастырудың жеткіліксіздігіне әкеледі. Бұл сөздің қалыптасуы мен оның декодтауындағы қиындықтарда көрініс табады. Дизартрияның барлық түрлері үшін кейбір синдромдар тән:

- мидың зақымдану дәрежесін және локализациясына байланысты әр түрлі дизартрия нысандарындағы ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі артикуляциялық бұзылулар синдромы;

- респираторлық бұлшықеттің иннервациясының бұзылуы салдарынан сөйлеу тынысының бұзылу синдромы, тыныс алу ырғағы сөйлеудің семантикалық мазмұны бойынша реттелмейді: сөйлеу сәтінде жиі кездеседі, жеке сөздерді айтқаннан кейін немесе бала суық тыныс алғанда, белсенді тыныс шығаруы қысқарады [4].

Дизартрияның ерекшелігі дауыс пен интонациялық бұзылуымен сипатталады. (Е.Н.Винарская, Е.М.Мастюкова, А.Митринович – Моджеевская, К.А.Семенова, И.И.Панченко және т.б.). Дауыстың бұзылуы ернінің бұлшық еттерінің, жұмсақ таңдайдың, дауыс қатпарлары, кеуде бұлшықеттерінің, бұлшықет тонусының бұзылуымен және олардың қозғалғыштығын шектеуімен байланысты. Мәселен, А.Митринович-Моджеевскаяның айтуы бойынша, дауыстың бұзылуы көбінесе бұлшықеттердің, әсіресе сақина-қалқанша безі шынайы дауыс байламдарын созатын патологиялық жағдайына байланысты. Бұл бұлшықеттердің зақымдануымен даусы әлсіз, нашар болады [5].

Дизартриямен сөйлеу бұзылыстары әртүрлі және әртүрлі формаларға тән. Олар мыналармен сипатталады: а) сөйлеу үдерісінде әлсіз, тыныш, сарқылу болып кетуіне әкелетін дауыс күші жеткіліксіз; б) дауыстың тембрінің бұзылуы. Ол назаландырылған, сергек, монотонды, сығылған; кеуделі, кернеулі, үзіліссіз болу мүмкін; в) әлсіз немесе дауыс модуляциясының болмауы [6].

Бұл ғылыми зерттеуде өзекті саналатын дизартриясы бар балалардың фонетикалық-фонемалық бұзылыстары бар балалардың интонациялық сөйлеуінің және Р.Е.Левинаның 3-деңгейінің ЖСТД балалардың даму деңгейін төмендететінін атап өту керек. Соңғы жүргізген зерттеулерде осы саладағы авторлардың айтуынша, осындай диагнозы бар балаларда сөйлеу интонациясын мәнерлілігі қалыптаспаған. (Э.Е. Артемова, И.В. Егорова, И.К.Кондратенко, Л.В. Лопатина, Т. С. Овчинникова, Л.А. Позднякова, Т.В. Сорочинская). Осылайша, Э.Е. Артемова сөйлеудің фонетикалық-фонематикалық дамымауы және дизартрияның қиындатылған түрі жалпыға ортақ жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар мектепке дейінгі балалардағы сөйлеуді ұйымдастыру ерекшеліктерін зерттей келе, әртүрлі дәрежелі сөйлеудің просодиялық жағы бар балалардың 4 тобын анықтады: төмен, жеткіліксіз, орташа, жоғары. Барлық топтардың балалары бақылау кезінде айқын әлсіздіктерін көрсетті, дауыс биіктігі, тембрдің бұзылуы, ритм. Интонациялық безендірілудің бұзылуы тосыннан сөйлеуде, тест тапсырмаларында да байқалды.

Өз жұмысында И.К.Кондратенко ЖСТД 3-деңгейлі мектеп жасында дейінгі балалар арасында жүргізілген зерттеулерге баға береді. Оның айтуынша, балалар сөйлеудің лексикалық жағын бұзумен қатар, эмоционалды – мағыналық мазмұнын білдіруде кемшіліктер бар, сондай-ақ, эмоционалды жағдайды білдіретін қиындықтарға тап болған гипомимия белгілері де байқалды. Зерттеуге қатысқан ЖСТД 3-деңгейлі мектеп жасына дейінгі балалардың 53%-ы өтініштің эмоционалды-мағыналық мазмұнын білдіре алмады.

И.В.Егорова сөйлеудің просодикалық жағын зерттей келе, ЖСТД 3-деңгейдегі дизартриясы бар балаларда интонациялық құралдардың мәнерлілігі иеленуі төмен және диагностикалық тапсырмаларды орындауда көп көлемде бұзылыстар кездеседі деп қорытынды шығарды.

Л.А. Позднякова мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар баланының зерттеу нәтижелерін талдап, интонацияны танудың жақсы қалыптасқан механизмі жоқ деген қорытындыға келді. Балалар қарапайым интонациялық - мағыналық талдау әдістерін білмейді; өйткені бұл балаларға интонациялық құралдарды қабылдаудың нәтижесі туралы түсініктің төмен деңгейімен сипатталды [7].

Осылайша, балалардың сөйлеуін зерттеушілер сөйлеудің эмоционалдылығын, оның интонациялық безендірілуін дамытуға ерекше назар аударады. Олар сөз сөйлеудің айқындылығы бойынша арнайы жұмыс істемесе, сөйлеу өте аз мәнерде болып қала береді. Кез-келген сөйлеу сөзінде мағынасын дамыту дәрежесі көрінеді, сөйлеушінің сөзінің мағынасына әсер етеді. Сондықтан балаларға интонацияны дұрыс қолдануға үйрету керек, тек семантикалық мағынасын жеткізіп қана қоймай, сонымен қатар эмоционалды ерекшеліктерін, сөйлеудің интонация құрылымын құру керек. (С.Л.Рубинштейн, А.А.Леонтьев, О.С.Ушакова).

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Алмазов Е.И. О возрастных особенностях голоса у дошкольников и молодежи / Е.И. Алмазов // Развитие детского голоса/ под ред. В.Н. Шацкой. -М.: АПН РСФСР, 1963. -С. 30.

2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учеб. пособие/ Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. -М.: Книголюб, 2005. 96 с.
3. Боллинджер Д. Интонация как универсалия / Д. Боллинджер // Принципы типологического анализа языков различного строя. — М., 1972. С. 45 — 52.
4. Борисова Н.И. К изучению просодических компонентов звучащей речи детей с речевой патологией/Н.И. Борисова // Особенности формирования психических процессов у детей с нарушениями умственного и физического развития.-Минск, 1987. -С.97- 101.
5. Брызгунова Е.А. Интонация / Е.А. Брызгунова //Русская грамматика. — Т. 1.-М., 1963.-306 с.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. М.: АПН РСФСР, 1961.-С. 137- 139.
7. Денисова И.А. Сөйлеу және іштей сөйлеуді түзетудегі логоритмикалық құралдар \Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы, № 1 (44), 2016 ж.

УДК 376-056.26

МРНТИ 14.29.31

Дариябаев Т.К.¹ Макина Л.К. 2

¹ бМ010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

Dariyabaev@list.ru

² ғылыми жетекшісі психол.ғ.к.доцент

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

БЦСА БАР БАЛАЛАРДЫҢ ФИЗИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДА ИППОТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕСІНЕ АРНАЛҒАН ТЕОРИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР

Андатпа

Бұл мақалада церебральды сал ауруы бар(БЦСА) балалардың физикалық қабілеттерін дамытуда иппотерияны қолдану мәселесіне арналған теориялық зерттеулер қарастырылған. Аталмыш тақырып бойынша зерттеу жүргізген ғалымдардың еңбектеріне жалпылама шолу жасалды. Иппотерапия ерекшеліктерімен қатар церебральды сал ауруы бар(БЦСА) балалардың физикалық қабілеттерін дамытудағы ерекшеліктері туралы ғалымдардың тұжырымдамалары көрсетілген.

Ғалымдар тірек қимылы аппараты бұзылған балалар іс-әрекет түрлерінің дамуы бірқатар ерекшеліктермен жүзеге асатынын ескерген. Бұл біріншіден, қимыл-қозғалыс патологиясымен байланысты, себебі, кез-келген әрекет белсенді сыртқы операциялардың орындалуына, машық-дағдылардың, оның ішінде қимыл-қозғалыс дағдыларының қалыптасуына бағытталатыны анық. Бұл тұста, иппотерапияның кемшілікті түзеу, баланың физикалық қабілеттерін дамыту құралы екені ескеріледі. Иппотерапия бағыттарының бірі – балаларда кездесетін церебральды салды, Даун синдромын, аутизмді, ақыл-есінің кемістігін, тағы да басқа ауруларын емдеп-жазу. Иппотерапия балаға психоэмоционалдық және биомеханикалық тұрғыда екіжақты өте жақсы әсер етіп, бой қуатын күшейтетіні туралы ақпараттар іріктеледі . Шайқалу арқылы баланың тірек-қозғалыс жүйесіне оң ықпал, жылқы жүрісінің тербелісі арқылы жасалатын әрекеттердің маңыздылығы көрсетіледі.

Аттың белінің бұлшық еттері көптеген бөліктерден тұратындықтан, ол адамның жамбасы мен аяқ бұлшық еттеріне бұғуші және жылытушы әсер етіп, аяқтың қан айналысын қалпына келтіретіні туралы тұжырымдар ерекшеленген. Атқа мінген адам жүріп келе жатқанында алдында, айналасына жіті көз тастап, алыстағыны да жоғарыдан жанарымен шолып, көзінің көру қабілетін қайтадан қалпына келтіріп, жақсартатыны, таза ауа жұтып, ағзаны шынықтырып, иммунитетін күшейтетіндігі, тыныс алу қызметін жолға қойып, жанын сергітетіндігі жайлы ақпараттар бар.

Түйін сөздер: иппотерапия, балалар церебральды сал ауруы (БЦСА), физикалық қабілет.

Дариябаев Т.К.¹, Макина Л.К.²

¹Магистрант 2-го курса специальности бМ010500-Дефектология

Dariyabaev@list.ru

²научный руководитель канд.психол.наук,доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИППОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ДЦП)

Аннотация

В этой статье обсуждается использование иппотерапии в развитии физических способностей детей с церебральным параличом (ДЦП). Был проведен общий обзор работ исследователей по этому вопросу. Наряду с особенностями иппотерапии ученые обсуждают особенности развития физических способностей у детей с церебральным параличом.

Ученые осознают, что любое нарушение психофизического развития детей сопровождается рядом особенностей. В то же время учитывается, что иппотерапия является средством улучшения физических способностей ребенка. Целевыми категориями в иппотерапии являются дети, страдающие церебральным параличом, с синдромом Дауна, аутизмом, психическими заболеваниями. Иппотерапия эффективно влияет на ребенка с психоэмоциональной и биомеханической стороны и способствует стимуляции функций ребенка. Необходимо учитывать колебание крупы лошади во время езды и влияние его на опорно-двигательную систему ребенка.

Поскольку спинные мышцы лошадей разнообразны и многочисленны, было подчеркнuto, что это явление оказывает влияние на мышцы бедра и другие мышцы человеческого тела и что именно это восстанавливает кровообращение в области ног. Во время езды на лошади объект, наблюдая окружающую среду сверху, улучшает свое зрение, поглощая свежий воздух, укрепляя тело, иммунную систему и активируя дыхательный процесс.

Ключевые слова: иппотерапия, детский церебральный паралич (ДЦП), физические способности.

Dariyabaev T.K.¹ Makina L.K.²

¹-2nd year graduated student by speciality 6M010500 – Defectology

²scientific supervisor k. ps.s., docent

²²

Dariyabaev@list.ru

THEORETICAL STUDIES ON THE USE OF IPOPO THERAPY IN DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

This article discusses the use of hippotherapy in the development of physical abilities of children with cerebral palsy (cerebral palsy). An overview of the work of researchers on this issue was conducted. Along with the peculiarities of hippotherapy, scientists discuss the features of the development of cerebral palsy (cerebral palsy) in the physical abilities of children.

Scientists are aware that the development of child disorders is accompanied by a number of features. First of all, it is associated with the pathology of the musculoskeletal side, because it is clear that any corrective action will be directed to the implementation of active outdoor operations, movement skills, including motor skills. At the same time, it is taken into account that hippotherapy is a means of improving the child's physical abilities.

One of the directions in hippotherapy is cerebral palsy, treatment of Down syndrome, autism, mental illness and other diseases. Hippotherapy effectively affects the child's psycho-emotional and biomechanical side and the ability to stimulate the child. The importance of horse swing during driving and the impact on the musculoskeletal function of the child are considered.

Since the muscles of the horses are made up of many parts, it was stressed that it affects the thigh and muscles of the human body and that it restores the circulation in the legs. While riding a horse, the object observing the occlusion from above, improves its vision, absorbing fresh air, strengthening the body, strengthening the immune system and activating the respiratory process.

Key words: hippotherapy, cerebral palsy (cerebral palsy), physical abilities.

Қазақтың жылқы терапиясын бұл күндері әлем медицинасы иппотерапия деп атайды. Иппотерапия – грек тілінде *hippo* – «ат» деген мағынаға ие, дәрігерлік шарадағы мақсатына сәйкес халық санасында қалыптасқан ұғым – «атқа мініп жүру арқылы емдеу». Осы ғасырдағы заманауи иппотерапия ілімі – жүйке жүйесі зақымданған сырқаттарды

емдейтін медицинаның бір саласы. Онымен жас та, кәрі де емделе алады, бұл шипалық шарада жас мөлшеріне, адамның жынысына ешқандай шектеу қойылмайды. Иппотерапия туралы құнды деректер атақты Гиппократтың еңбектерінде де ұшырасады. XVIII ғасырдың ортасында энциклопедияшы ғалым Дени Дидро болса, «Атпен жүрудің денсаулықты сақтаудағы маңызы» атты трактат жазып, барлық дене жаттығуларының ішінде ең маңыздысы ретінде атқа мінуді бірінші кезекте атап көрсетіп, ол арқылы көптеген ауруларды емдеп-жазуға болатынын баяндайды. [1]

Иппотерапия саласы бойынша атақты шетелдік ғалымдардың әдебиеттеріне шолу жасайтын болсақ, ресейлік, француз, ағылшын, американдық өкілдерін ерекше атауға болады.

Орлова Г.Г., Роберт Н.С., Денисенков А.И. секілді зерттеушілердің: «Организационные аспекты комплексной реабилитации детей-инвалидов на основе лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта» атты монографиясында, иппотерапия мен мүгедектерге арналған жылқы спортының мүгедек балалардың кешенді емдік шараларына қолдануы мен зерттелуі туралы сөз еткен.

Сюзанна фон Дитце: «Равновесие в движении» неміс жаттықтырушысының аталмыш кітабы жылқы спортымен айналысатын орталықтарға, олимпиядалық резерф жаттықтырушыларымен қоса жылқы үстіндегі терапия кезінде қолданатын әдістер, тәсілдер жиынтықтарын тиімді қолдану туралы болып табылады.

Аттың үстінде отырған адам өз денесін үнемі тепе-теңдікте сақтауға тырысады. Бұл жауырынның, қарынның, кеуденің бұлшық еттерінің қызметін біресе босаңсытып, біресе қатайтып ширықтыруға мәжбүрлейді, соның нәтижесінде, омыртқаны демейтін әрі оған түсетін жүктемені азайтатын бұлшық ет «белбеуі» қалыптасады. Сол арқылы адамның жеке мүсіні де әдеміленеді. Әрі адамның жайшылықта әрекетке түсе қоймайтын бұлшық еттері де іс-қимылға көшеді. Иппотерапия дәрігерлерінің айтып түсіндіруінше, жылқы бұлшық еттерінің қозғалысы адам денесіне массаж жасауға тиімді көптеген элементтерден тұрады. Астындағы аты жайлап желігеннің өзінде 110 түрлі тербеліс тудырады да, желіп келе жатқан аттың бұлшық еттерінің қозғалысы үстіндегі адамның бойына беріледі. Сондай сәтте адам ат үстінен құлап қалмай, тепе-теңдікті сақтауға тырыспайды ма? Мінеки, бұл тірек-қимыл жүйесінің қызметі бұзылған адамның қимылсыз қалған бұлшық еттерін «тірілтіп», іске қосады, жүйке дертінің ауыр түрімен сырқаттанған адамды қоршаған ортамен үйлестіріп, табиғпен қайта табыстырады, өмір сүруге деген ынта-ықыласын арттырады, жүрегінің қызметін жақсартып, жүйкесін тыныштандыра бастайды. [2]

Френ Джосвик, Марджори Киттрейдж, Лайда Макковен, Крис Макпарлэнд, Стефания Вудз секілді АҚШ зерттеушілерінің «Сұрақтар мен жауаптар. Емдік атқа мінуге арналған нұсқаулық» атты кітабына шолу жасасақ.

Бұл басылым иппотерапияны ұйымдастыру, иппотерапияға арналған жылқыларды іріктеу және оқыту, инструкторлар біліктілігін жетілдіру, аурулардың жіктелуі, иппотерапия процесі туралы мәселелерге арналған. Бұл нұсқаулық бағдарламаларды ұйымдастыру туралы ақпараттың стандартты көзі болып табылады, ол ассистенттер мен шабандоздар жиынтығынан бастап, нұсқаушылар мен ассистенттердің жұмысына басшылық жасау, жылқыларды таңдау және оларды оқыту принциптеріне негізделген.

Академик, профессор В.И. Любовский: «Кітап терапиялық (яғни емдік) жылқыға мінудің кешенді тәсілдің үлгісі бола алады. Ол барлық жағынан, жұмысқа қажетті қаражат жинаудан бастап белгілі бір ауруларға арналған арнайы жаттығулармен аяқталатын анық және дәйекті түрде тексерулерден тұрады Аурулар екі үлкен топқа бөлінеді: физикалық (ампутация, көру бұзылыстары, есту бұзылыстары, инсульт, полиомиелит, жұлын жарақаттары және т.б.) және физикалық емес (аутизм, интеллектуалдық мүгедектік, девиантты мінез-құлық, оқу қиындықтары). Олардың әрқайсысы жылқымен байланысқа негізделген терапиялық жұмыстың дұрыс жүргізілуі үшін қажетті кезеңдердің дәрежесін сипаттайды (соның ішінде атпен жүруді ғана емес, атқа күтім жасауды, жаттығу

жабдықтарын және т.б.). Әрбір ауруға түзету жұмыстарының негізгі бағыттары көрсетіледі және түзету жұмыстарының құрылысына нақты ұсыныстар беріледі.

Кітаптың көптеген аспектілері науқастарға және АҚШ-тағы мүгедектерге қамқорлық көрсетуді ұйымдастыруды оқырманмен таныстырады, ол бізді осы бағыттан әлдеқайда артта қалғанымызды және болашақта өте жақсы бағыт бағдар көрсетеді. Сондай-ақ жұмыстарды тиімді жоспарлауға, ұйымдастыруға және бақылауға мүмкіндік беретін құжаттардың стандартты жиынтығы бар өте пайдалы бағдарламалар жинақталған. Кітап орыс тіліне «Вопросы и ответы. Пособие по терапевтической верховой езде» деп аударылған. Қазақ тіліне аударылып, БЦСА бар балалармен жұмыс істеудегі әлемдік тәжірибені меңгерудегі сөзден іс-әрекеттерге көшуге мүмкіндік беретін анық, нақты және егжей-тегжейлі практикалық нұсқаулықтардың жетіспеушілігін толтыруға көмектесетінін көршілес мемлекет зерттеушілерінің тәжірибелерінен көз жеткізуімізге болады.

Біз енді иппотерапияға пайдаланылатын аттар туралы айтар болсақ, оған жас, асау, үркек, жүген-құрық көрмеген, бас білмейтін жылқылар жарамайды. Шет елдерде, қазір біздің елімізде де, иппотерапияға спорттық ойындарға қатысып, оған барлық күш-қайратын беріп болған аттар тартылады: өзінің спорттық өмір жолын аяқтағаннан кейін аттар иппотерапияға пайдаланылып, тағы да бірнеше жыл адамға қызмет жасайды. Аттарды иппотерапияға пайдаланар алдында арнайы жаттығулардан өткізіп, дайындайды. [3]

Иппотерапияның ем болатын аурулары

Негізгі ем болатын сырқаты балалардың церебральды сал ауруы (БЦСА), адамның жүйке жүйесінің бұзылуы, соған қатысты кінәраттар: миға қан құйылу, бас-сүйек жарақаты, мінез-құлық өзгерісі, көңіл күйдің құлазуы, ұмытшақтық, шорбуын, тірек-қимыл аппаратының дұрыс жұмыс істемеуі, есту қабілеті мен көздің көруінің нашарлауы, сәтсіз жағдайлардан, ауыр оталардан кейінгі омыртқалардың қисаюы, артрит, бұлшық еттің семуі, сал болу, қан айналымының, жүрек қан қысымының, зат алмасудың бұзылуы, ентікпе, ішек ауруларының қозуы және тағы да басқалары. [4]

Иппотерпияның негізгі бағыты тірек-қимыл жүйесінің бұзылыстары кезіндегі түзету-емдік жұмыстарын жүргізу болып табылады.

Тірек-қимыл жүйесі (ТҚЖ) — кеңістікте қозғалу мүмкіндігі мен ағзаның ішкі мүшелерінің қорғанысын қамтамасыз ететін, оған тірек болатын, ағзаға пішін беретін, қаңқа түзуші құрылымдар кешені, адамның қозғалыс аппараты. Тірек-қимыл жүйесі 640 бұлшықеттен, 200-212 сүйектен (қаңқа), бірнеше жүздеген сіңірден тұратын өздігінен жұмыс атқаратын механизм. Мидың қозғалыс немесе иоторлы аймақтарының, жалпы моторлы жүйесінің зақымдалуынан пайда болатын және бұлшықет қызметіне орталық жүйке жүйесі тарапынан бақылаудың болмауымен немесе жеткіліксіз бақылауымен көрініс беретін қимыл-қозғалыстар бұзылуы – балалар церебральды сал ауруы(БЦСА) деп аталады. [5]

Әр түрлі авторлардың мәліметі бойынша (Нэнси Р. Финни, Хелен А. Мюллер, М.Бакс, Никитина М.Н., Семенова К.Л., Махмудова Н.М., Белова Г.И., Бадалян Л.О., Серганова Т.И., және т.б.) 1000 баланың ішінен 1.5-2.5 балаға церебральді сал диагнозы қойылады. Қазіргі таңдағы ғылыми зерттеулерде церебральді паралич –орталық жүйке жүйесінің зақымдалуынан пайда болатыны дәлелденген. Церебральді сал диагнозы қойылған балаларда қосалқы кемістіктер жиі көрінеді. Оның ішінде: көру қабілетінің зақымдалуы – 25%; есту қабілетінің зақымдалуы – 20%; зиятының жетіспеушілігі – 25 %; психикалық дамуының тежелуі – 40 %.

Қазақстан Республикасының Ұлттық генетикалық регистрі мәліметтері бойынша біздің елімізде жыл сайын 2000-нан 3500-ге дейін туа біткен және тұқым қуалау патологиясымен туылады, бұл жаңа туылған 1000 нәрестеге шаққанда 20,0-24,3 құрайды. Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасында церебральді сал ауруы диагнозымен 9 мыңға жуық бала тіркелген. [6].

Церебральді сал ауруының пайда болу кезінде мидың жарақаттану уақытына назар аудару керек. Нақты әр 100 БЦС жағдайдың себебі: 30-ы ана құрсағында, 60-ы толғақ кезінде, 10-ы туылғаннан кейін. Әлемде БЦС 20-астам классификациялары ұсынлығын. Церебральді сал ауруын зерттеудің негізін қалаушысы ағылшын дәрігері, хирург-ортопед В.Литтл болып саналады. [7]

Ресейлік зерттеуші Денисенков А.И., Роберт Н.С., Шпицберг И.Л. «Иппотерапия: возможности и перспективы реабилитации при детском церебральном параличе» атты кітабында БЦСА бар балаларды кемшіліктерін түзету кезінде иппотерапияның рөлі қандай екені туралы ақпараттарға шолу жасасақ.

БЦСА бар балалардың негізгі мәселелері денені тік ұстау, тепе-теңдікті қамтамасыз ету, мақсатты іс-қимылдарды жүзеге асыру, сондай-ақ зақымдалған шеткі мүшелердің ерікті қозғалыстары қиындық тудырады.

Қазіргі уақытта пациенттерді сауықтырудың әртүрлі тәсілдері бар. Емдік дене шынықтыру, курстар массаж, түрлі физиотерапиялық процедуралардан басқа, бассейндегі кешенді гимнастикалық жаттығуларды, емдеу ботулинум токсині бар дәрілік зат (Ботокс дайындау), кешенді лазерлік терапия, хирургиялық түзетулерді қолдану тиімді әрі көп қолданысқа ие .

Дегенмен, барлық осы әдістемелер бұлшықет тонусын азайтады, пассивті қозғалыстардың көлемін арттырады, бірақ жаңа белсенді моторикалық дағдыларды меңгеруге көмектеспейді. Мұндай қызметке иппотерапия ие болып табылады. Бұл көп қырлы, көп бағытты бір мезгілде қайталанатын комбинациялы дене қозғалысы, аяқтың ішкі бетіне еріксіз жасалатын жеңіл массажы, науқас баланың мен жылқы арасындағы қарым-қатынастан жағымды психотерапиялық әсер алуы иппотерапияның бірегейлігін анықтайды.

Бастапқыда пассивті, сосын пациенттің пассивтік-белсенді бөліктері қозғалысқа түсіру, церебральды сал ауруының бұзылысын түзетудің жалпы қағидаты болып табылады. Ипотерапия бұрыннан бар ережелерге қарама-қарсы. Кемшілікке тән ерекшелік болып табылатын бір сарынды, еріксіз қимыл механизмдерін жою маңызды. Бізге белгілі болғандай, жүріп келе жатқан жылқы үстінде отырған салт аттыға бір мезгілде жүзден аса әртүрлі қимыларды жасауға ерік береді. Иппотерапияның ерекшелігі аталмыш қимылдарды көп мөлшерде қайталай жасата отырып, церебральды сал ауруы бар балаларға әдеттегі жаттығулар кезіндегі бір сарындылықтан арылтып, жылқының жаттығу кезінде іш пыстырып, шарашатпайтындығында. Қайталанбалы-жылжымалы қозғалыстар денеге диагональды сипатта әсер етіп, дене мүшелеріне дірілдеу, созылу, қысу секілді жаттығулардың ауыспалы түрімен қамтамасыз етеді.

Көп бағытты ат үстіндегі адамның әрекеті оған қозғалыстың мәнін түсінуге көмектесіп, бұлшықет тонусын реттеуді үйренуге әсер етіп, қажетті моторикалық дағдылардылармен ие болуға әкеледі. Шабандоздың неғұрлым өзін бос ұстап, жылқы үстінде еркін отыруы жануардың барлық қозғалысына тиісті әрекет етуіне мүмкіндік береді. БЦСА бар балалар жаттығу кезінде үнемі денелерін бос, еркін ұстауға дағдыланып, оның әсері бұлшықет тонусының азаюына әкеледі. Жылқылармен жаттығу жасайтын бала ата-аналарының көпшілігі бірауыздан олардың эмоциялық, физикалық жағдайларының айтарлықтай жақсарғанын айтады. Біріншіден, тұлғасын тіктеп, жүру кезінде арқасын түзу ұстайтындығын байқаған. Сонымен қатар, БЦСА бар бала аяқтарын жанға қарай қозғалту мүмкіндігі атрқаны байқалады, бұл өз кезегінде баланың жүрісінің жақсаруына әсер ететінін ескермей кетпесе болмас.

Байқаудың негізінде мынадай өзгерістер туралы айтуға болады:

- гиперкинезия амплитудасы санының төмендеуі;
- атаксияның төмендеуі;
- буындардағы қозғалыстардың көлемін, сондай-ақ белгілі бір жағдайларда бұрын қозғалысқа түспейтін буындардағы қозғалыс көрінісі;
- патологиялық тонусты азаюы;

- жаяу жүруді жақсаруы;
- физикалық дене жаттығулары сапасының жақсаруы, оның ішінде жылқыларды басқару;
- қолданбалы моторлық актілерді қалпына келуі және қалыптасуы (отыру, тұру, жүру, заттармен манипуляциялау және т.б.);
- реактивтіліктің және алаңдаушылықтың төмендеуі;
- әл-ауқатты, белсенділіктің және көңіл-күйдің жақсаруы;
- шектен тыс қамқорлыққа ие отбасылардағы тәрбиеленетін балалардың тәуелсіз, өз-өзіне сенімділігі мен қызмет қылуы анық көріске ие болуы. [8]

Сонымен қатар, елімізде тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларды жылқы терапиясы арқылы емдеуді қолға алушылардың бірі және бірегейі, ол «Балбұлақ» республикалық оңалту орталығы болып табылады. Орталық парақшасынан келесі мақалаларды кездестіруге болады.

«Жылқы - балама медицинаның зоотерапия саласындағы бірден-бір «ақ халатты» абзал жануар. Мың да бір ауруға ем сүтін айтпағанның өзінде, жылқы үстіндегі серуен - әлемнің көптеген елдерінде балалардың церебалды салдығы (БЦС) ауруына ең тиімді емдік тәсіл ретінде қолданылады.

Бұл сәтте, әрине, «Балбұлақ» директорының емдеу-оңалту ісі жөніндегі орынбасары Ханшайым Мұсаева, маман Майра Сұлтановаларды атап кетсек болады. Тиісінше, аталмыш иппотерапия жанашырларынан келесідей ақпараттар алдық:

Бұл тағы бір мәрте иппотерапияның БЦС сырқаттарын емдеуде тиімді тәсілдердің бірі екенін дәлелдеп берді. Осы жылы «Кеңес» әлеуметтік бейімдеу орталығы мен «Алтын тай» ат спорты клубының базасында «Шын жүректен» қоғамдық қоры да иппотерапия бойынша жобаны жүзеге асыра бастады.

Людмила Дробышева: «жылқыға салт міну арқылы науқас екі жақты ем алады екен. Біріншіден, жылқы малының дене қызуы адамдікінен 1,5-2 градусқа жоғары. Әлемдік тәжірибеде жылыту массаждарын жасағанда, дәл осы температурадағы қызуды қолданатынын ескерсек, аттың табиғи жылылығы - табиғи, қоспасыз ем болып табылады. Оның үстіне, атпен баяу серуендегенде, адам денесіне минутына 100 шайқау импульсі беріледі. Ол - массаж, ат үстінде отырған адамның барлық бұлшықеті жұмыс жасайды. Тепе-теңдікті сақтау үшін салт мінген адам бойын жинауға, өзінің әрбір дене қимылын игеруге жаттығады. Жылқының әрбір адым алшақтығы адамдікімен бірдей, бұл арқылы ол өзінің адымын да есептеп үйренеді. Ал БЦС-ға шалдыққан балаға ең керегі де осы - жаттығу. Жылқы дегенің - табиғи тренажер, - дейді қауымдастық президенті. Бұл жылқының емдік қасиетінің физикалық қыры болса, екіншісі - эмоционалдық сипатта. Оны көпжақты түсіндіруге болады. Тоқ етері, жылқының емдік күшіне дәлел қажет емес. Қажеттісі - оның қолдану аясын дамыту ғана. Алайда осы жағы елімізде дұрыс жолға қойылмай отыр. «Тұсаукесер» жобасынан кейін Астана, Өскемен, Павлодар, Шымкент қалаларында да бұл іс шағындап болса да, қолға алына бастаса, 2010 жылы Алматыда «Ковчег» аталатын балалар үйі демеушілердің көмегімен екі пони жылқыларын сатып алды. Бүгінде олар да иппотерапияны дамытып жатыр. Ал биылдан бастап «Балбұлақ» республикалық оңалту орталығы мен «Дара» қайырымдылық қоры бұл емдеу тәсілін кешенді жүргізуге ниет қылған еді. Алайда олар да біршама кедергілерге тап болып отыр[9].

Атап кетер тағы бір жайт, алты жыл бұрын Шығыс өңірінде басталған иппотерапиялық емдеу шаралары бүгінде оң нәтижелерге қол жеткізе бастады. Бабаларымызға сыры мәлім жылқы терапиясы жөнінде былтыр егжей-тегжейлі жазған болатынбыз. Таяуда өскемендік өрендер Ресей астанасында өткен Д.Хоппери атындағы кубок үшін болған турнирден олжалы оралды.

Мәскеу қаласында мүгедектер спорты онкүндігі шеңберінде өткен жарысқа Ресей мен Қазақстаннан барлығы 15 команда қатысқан екен. Өскемендегі «Ақтай» мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау қоры» қоғамдық бірлестігінің командасы еліміздің намысын

қорғады. Аталған турнирде Айғаным Ермакова «Паралимпиялық жүріс» тәртібіндегі паралимпиялық бағдарламада, Диас Ескермесов, Дарья Иванова, Әйгерім Құмарбекова, Фаик Насибов «Жүріс» және «Соқпақ» тәртібіндегі арнайы олимпиадалық бағдарламаларда өз өнерлерін паш етті.

Балалар аталған жарысқа алғаш рет ата-аналарынсыз, тек команда жетекшісі мен жаттықтырушыларының бастауымен барды. Мәскеудегі «Планерная» олимпиялық оқу-спорттық орталығында өткен жарыста қазақстандық балалар 15-20 жылдық өтілі бар кәнігі спортшылармен бәсекеге түсіп, аз жылда айтарлықтай тәжірибе жинақтағандықтарын байқатты. Жалпы, шығысқазақстандық команда қоржынында 1 алтын, 5 күміс және 2 қола медаль бар.

2013 жылдан бері иппотерапия орталығы бюджеттік негізде қаржыландырылып келеді. Осы арқылы 112 мүмкіндігі шектеулі бала атқа мініп, иппотерапиялық ем-дом алуда. [10]

Аталған жұмыстарға жүргізілген сараптамалардың нәтижесі бойынша, иппотерапияның церебральды сал ауруы бар балалардың физикалық тұрғыдан қимыл-қозғалысын жақсартудың ең негізгі әрі тиімді құралы болып табылатынына көз жеткіздік, сондай-ақ, баланың қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу, көңіл-күйін көтеруге ерекше ықпал ететіні байқалған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. «argutaq.kz» ұлттық танымдық порталы., Мақсұтбек Сүлеймен «Қазақтың ежелгі халық емі»
2. «Равновесие в движении» (посадка всадника) Сюзанна фон Дитце. – М.: РБОО «МККИ», 2001.
3. «Вопросы и ответы». Пособие по терапевтической верховой езде. Френ Джосвик, Марджори Киттрейдж, Лайда Макковен, Крис Макпарлэнд, Стефания Вудз. – М.: РБОО «МККИ», 2000.
4. «Организационные аспекты комплексной реабилитации детей-инвалидов на основе лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта» Орлова Г.Г., Роберт Н.С., Денисенков А.И. – Москва: ГУ ЦНИИОИЗ, 2004.
5. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании., Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М., 2005. – 215с. «Равновесие в движении»* (посадка всадника) Сюзанна фон Дитце. – М.: РБОО «МККИ», 2001.
6. ҚР БжҒМ «Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар және үйде оқытылатын балалардың оқу жетістіктерін бағалау бойынша әдістемелік ұсынымдар 2017 ж.
7. Босых В. Г., Павловская Н. Т. Нарушение функции верхних конечностей при спастической диплегии: обследование и коррекция // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 1 (3). — с. 52-59.
8. Денисенков А.И., Роберт Н.С., Шницберг И.Л. Иппотерапия: возможности и перспективы реабилитации при детском церебральном параличе. Методические пособия. - М., 2002, 56 с.
9. «Балбұлақ» РОО., «Жылқы - балама медицинаның зоотерапия саласындағы бірден-бір «ақ халатты» абзал жануар.». Айқын» газеті, 28 мамыр, 2011 жыл
10. «Ерекеше шабандоз», Егемен Қазақстан., 12 наурыз, 2014 жыл

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

¹ пс.ғ.к.доцент

²6M010500 Дефектология мамандығының 1курс магистранты

akbore.uaitova@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУДА ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕСІН ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамытуда ойын технологияларын қолдану ерекшеліктері қарастырылған.

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

Ойын- мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті, ойнай отырып ол әлемді, адамдарды таниды, бала дамиды. Заманауи педагогикада баланың сенсорлық, қозғалыстық, интеллектуальдық қабілеттерін дамытатын дамытушы ойындардың көптеген түрлері бар.

Мектеп жасына дейінгі кезеңдегі балалардың сөйлеу тілінің қалыптасуы да ойынға тәуелді. Онымен сөйлеу тілінің функциялары, қарым-қатынас анықталады. Сөйлеу тілін дамытуда ойын әрекетінің барлық түрлері қолданылады.

Ойын- мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын қалыптастырудың негізгі құралдарының бірі болып табылады. Оқыту функцияларын қолдануда да ойын сөйлеу тілін дамытудың негізгі құралы ретінде қолданылады. Ол білімді меңгеруде, бекітуде қолданылады. Ойындарды қолдануда балалардың қызығушылығы артады және де оларды қолдану тілдік материалдарды меңгерудің жақсы жолы болып табылады.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, ойын технологиясы, сөздік қор.

УДК : 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.29

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

Иканд. психол.наук, доцент КазНПУ имени Абая

²Магистр 1-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология

akbope.uaitova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация

В статье рассматриваются особенности использования игровых технологий для развития словарного запаса детей с ОНР. В последние годы увеличивается число детей с особыми потребностями в образовании. Особенно, среди них много детей с нарушениями речи, которым оказывается логопедическая поддержка в разных образовательных организациях. Правильно подобранная педагогическая технология является основой логопедической поддержки.

Игра - основной вид деятельности ребенка в дошкольном возрасте, играя, он познает мир, людей, играя, ребенок развивается. В современной педагогике существует огромное количество развивающих игр, способных развить сенсорные, двигательные, интеллектуальные способности ребенка. В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности. Игра является одним из эффективных средств формирования словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выполняя функцию средства обучения, игра служит одним из основных средств развития речи детей. Она помогает усвоению, закреплению знаний. Использование игры повышает интерес детей к речи, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игровая технология, словарный запас.

Makina L.K.¹, Uaitova.A.S.²

¹k.ps.s.docent

²1-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology

akbope.uaitova@mail.ru

THEORETICAL ANALYSIS ON THE USE OF GAMING TECHNOLOGY FOR VOCABULARY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH GUS

Abstract

The article considers peculiarities of the application of gaming technology for vocabulary development of children with ONR.

In recent years, an increasing number of children with special needs in education. Especially, many of them children with speech disorders, who receive speech therapy support in different educational organizations. Properly chosen pedagogical technology is the basis of logopedic support.

The game - the main activity of the child in preschool age, while playing, he learns, people, playing, child develop. In modern pedagogy there is an enormous amount of educational games can develop sensory, motor, and intellectual abilities of the child.

In preschool age is of great importance in speech development of children has a game. Its nature are determined by language functions, content and means of communication. For speech development uses all the types of gambling activities.

The game is one of the effective means of the formation of vocabulary in preschool children with General underdevelopment of speech. Serving as a learning tool, the game is one of the main means of development of speech of children. It helps the absorption, the consolidation of knowledge. The use of games improves the children's interest in speech, provides a better assimilation of the speech material.

Keywords: General underdevelopment of speech, games technology, vocabulary.

«Ойын- баланың алдынан өмір есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін дамытады, ойынсыз ақыл- ойдың қалыптасуы мүмкін емес» В.А. Сухомлинский.

Ойын дегеніміз- ұшқын білімге құмарлықпен еліктеудің маздап жанар оты. Баланың бірінші әрекеті – ойын, сондықтан да оның мәнісі ерекше. Ойын – адамның өмірге қадам басардағы алғашқы адымы. Қазақ халқының ұлы ойшылы Абай Құнанбаев: «Ойын ойнап, ән салмай, өсер бала бола ма?» - деп айтқандай, баланың өмірінде ойын ерекше орын алады. Жас баланың өмірді танып, еңбекке деген қатынасы, психологиялық ерекшеліктері осы ойын үстінде қалыптасады. Ойын балаларға ақыл-ой, адамгершілік, эстетикалық тәрбие берудің маңызды тетігі деуге болады. Баланың қуанышы мен реніші ойын кезінде анық байқалады, сонымен қатар құрбыларымен тез тіл табысып, жақсы қарым - қатынас жасайды. Ойын – балаларға өмірде кездескен қиыншылықтарды жеңу жолын үйретіп қана қоймайды, өмірге ең қажет қасиеттерге тәрбиелейді, ұйымдастырушылық қабілетін қалыптастырады. Ойын арқылы баланың бойына адамдық қасиеттерімен қатар білімге, өнерге құштарлығы, ұйымдастыру қасиеттері қалыптасады: ойлау, сөздік қор, сауаттылық, тапқырлық, шыдамдылық, өжеттілік, байсалдылық, әдептілік.

Ойын– баланың шын тіршілігі. Ойын-бала әрекетінің негізгі түрі. Бала ойынында да қоғамдық, ұжымдық сипат болады. Мысалы: кез-келген бала жалғыз ойнамайды, қатар құрбыларымен бірлесіп ойнайды, сол арқылы бір-бірімен өзара қарым-қатынас жасайды. Ойын арқылы бала айналасындағы нәрседен өзіне қызықтысына ықыласы ауып, таңдап алады. Баланың бір ерекше қасиеті сөйлеуден еш жалықпайды [1].

Ойын - бұл психология және философия сияқты білім беру салаларында егжей – тегжейлі қаралатын феноменді адами оқиға. Педагогикада және білім беру әдістемесінде мектеп жасына дейінгі балалардың ойындарына аса көңіл бөлінеді (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, А. И.

Сорокина, Н. Р. Эйгес және басқалары). Бұл – педагогтардың ойынды, атап айтқанда мектеп жасына дейінгі балалар үшін оқытудың маңызды әдісі ретінде қарастыруымен байланысты.

Біздің замандағы алдыңғы қатарлы ұстаздар (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин және басқалар) мектеп жасына дейінгі балалардың ойын қызметі бойынша арнайы зерттеулердің бірқатарын жүзеге асырды [2].

Оқушының жеке тұлғасын қалыптастыруда ойынның педагогикалық мүмкіндіктері туралы Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Р.Оуэн, Ф.Фребель, К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт, Л.Н.Толстой, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлиновский ерекше атап өткен. Ойын теориясы мен тәжірбесін жүзеге асыруға көрнекті психологтар Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.П.Блонский және т.б. үлес қосты. Ойын теориясы мәселесіне неміс ағартушылары Ф.Шиллер, К.Гросс, В.Вундт және ағылшын әлеуметтанушысы Г.Спенсер ерекше ден қойды. Оқытудың құралы ретінде дидактикалық ойындарды пайдалану әдіскер ғалымдардың еңбектерінде де көп айтылды (М.И.Микитинская, Т.К.Жикалкина, т.б.).

ССРО-дағы жалпы ойын терапиясы Г.В. Плеханов, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко сынды атақты ғалымдардың есімдерімен тығыз байланысты. Ойындарды ғылыми түрде зерттеу ісі П.П.Блонский, С.П.Шацкий, В.Г.Марц, В.А. Сухомлиновский, В.Г. Яковлев, Т.Е. Конников, Э.В.Яновскаялар сияқты ғалымдардың да назарын аударды [3].

Мектепке дейінгі балалардың ойындарына да көптеген еңбектер арналған. Бір тобы рольдік, шығармашылық ойындардың теориясын зерттеген Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Лернтьев, А.И.Фрадкина, А.П. Усова, Д.Б.Эльконин, Р.И.Жуковская, Т.А.Маркова т.б. келесілері педагогикалық процесстерде дидактикалық және қозғалыс ойындарының ерекшеліктері, алатын орны және маңызына тоқталған, ал үшінші бір тобы балалардың көркем сурет тәрбиесіндегі ойынның маңызын анықтауға бағытталған.

Мектептерде қозғалыс ойындарын пайдалану жолдары жөнінде Л.В. Былеева, М.В. Лейкина, П.А. Рудик т.б. ғалымдар айналысқан. С.Г. Гагиев осетия халықтарының ойындарын жинақтаған, О.В. Вахания-абхаз, Г.Г. Агаева- азербайжан, А.К. Атаев- өзбек, А. Бриедис- латыш халық ойындарын зерттеп, оларды дене тәрбиесінің сапасын жақсарту жолында пайдалануға ұсынған. Халықтық ойындар мен жаттығуларды Т.Ж. Бекбатчаев зерттеген. Э.Ф. Контаутене халық ойындары мен оның педагогикалық маңызын, Г.Н. Гришина халық ойындарын ата-аналар мен оның балалар арасындағы қарым-қатынас құралы ретінде қарастыру, Е.А.Селацкая дидактикалық ойындарды балалардың таным процесін белсенді дамытатын құрал ретінде, Е.Сағындықов қазақ мектептерінің 1-6 сынып оқушыларымен оқу-тәрбие жұмыстарында халық ойындарын пайдалану бағытында еңбек еткен.

Мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиесінде ойындардың алатын орны жайлы қазақ арасынан тұңғыш еңбек жазғандардың бірі педагог Н.С.Құлжанова болды.

Мектеп жасына дейінгі балаларда ойын –негізгі іс қимыл түрі. М.Горький «Ойын арқылы бала дүниені таниды»-дейді. Бала ойын арқылы ересектерге еліктейді, олардың іс-әрекетін, қарым-қатынастарын үйренеді. Зейін, ес қиял сияқты психикалық процестер қалыптасып, сөйлеу тілі дамиды. Сана-сезімі, еркі, өзін-өзі бақылау қасиеттері жетіледі. Атақты психолог Л.С. Выготскийдің айтуынша «Бала ойын үстінде өзінің дәл жасынан анағұрылым ересек көрінеді». Сондықтан да Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин сынды ғалымдар, сондай-ақ шетел зерттеушілері «Ойын-баланың өзіндік өмірі» деген ортақ қорытындыға тоқтайды [4].

Дарынды кеңес педагогы А.С. Макаренко еңбектерінде бала ойынының теориялық мәселелері практикалық дәлел алады. Ол жақсы, жағымды және жағымсыз ойындар жөнінде

ойларын ортаға салды. А.С. Макаренко былай деп жазды: «Үлкендерге қызмет, жұмыс, іс-әрекет қалай әсер етсе, бала өміріне ойын нақ солай әсер етеді. Бала ойын үстінде қандай болса, кейін өскенде жұмыста негізінен сондай болады. Сондықтан болашақ азаматты тәрбиелеу ісі бәрінен бұрын ойын үстінде жүзеге асады».

Мағжан Жұмабаев өзінің «Педагогика» атты еңбегінде бала ойыны жайлы: «Баланың қиялы әсіресе ойында жарыққа шығады. Ойын балаға кәдімгідей бір жұмыс. Айналасындағы тұрмыста нені көрсе, соны істейді. Мысалы, қазақ баласы біреу ат болып қашады, біреуі құрық салады».

Ойын- баланың тілінің дамуына қатты әсер етеді. Әр ойын жағдайы, сол ойынға қатысатын баладан сөйлеу арқылы тілінің даму деңгейін талап етеді. Бала ойынға байланысты өзіне тиісті рольге қатысты ойын анық, нақты сөз арқылы айта алмаса, құрбыларының нұсқауларын түсінбесе, ол құрдастарының ойдағыдай ойнауына кері ықпал етеді. Міне сол үшін баланың ойын әрекетіндегі әрбір сөзді айқын айтуы, өз ойын жеткізуге құмарлығы баланың тілінің дамуы үшін үлкен стимул болады [5].

Мектепке дейінгі баланың ойыны оның еңбекке даярлығы болып табылады. А.С.Макаренко: «Ойын әрекетінде болашақ жұмысшы мен азаматтық қасиеттері дамиды, сонымен қатар ойын балалардың бір –бірімен қатынас жасауының мектебі болады. Ойын ұжымы- бала басқа балалармен қарым-қатынасқа түсетін, сол топтың тәртіптерін қатаң сақтауға міндетті алғашқы ұжым болады».

Мүмкіндіктері шектеулі балалардың мінез құлқындағы кемшіліктерді түзету, орнына келтіру, дамыту – педагогика жүйесіндегі балаларды оқыту мен дамытудың маңызды құралдас бөлігі болып табылады. Ол үшін оқу үрдісін жаңартып, оқытудың жаңа педагогикалық технологияларын кеңінен қолдана сабақты түрлендіре отудің маңызы зор. Сол технологиялардың бірі-педагогикалық ойындар. Педагогикалық ойындар оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырудың тиімді жолы болып табылады. Ойын оқушылардың ойлау қабілетін дамытып, есту, қабылдау сезімдерінің жетілуіне, кез-келген нәрсеге мән бере қарауға, абайлау, бағдарлау, тағы басқа дағдыларының ұштала түсуіне себепкер болады. Педагогикалық ойындардың түрлері көп. Олар: іскерлік, интеллектуалдық, сюжеттік, рөлдік, драматизациялық, дидактикалық тағы басқалары. Ойын – адамның өмір танымының алғашқы қадамы. Сондықтан ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып білімін жетілдіреді. Ойнай жүріп балалар қоршаған орта жайлы білімдерін толықтырады, дербес шешім қабылдауға дағдыланады, ойлау барысында ұтқырлық пен тапқырлық танытады. Ойын әсері арқылы бала өз қасиетін қалай қанағаттандыра алатынын, қандай қабілеті бар екенін байқап көреді. Түрлі ойындар баланың тапқырлығын, байқағыштығын, зейінділігін арттырумен қатар ерік сезім түрлерін де дамытады [6].

Ойын технологиялары әлі де білім беру саласында жаңа инновация болып табылады.

Ойын біріншіден, білу және үйрену, екіншіден, адамның ойнай отырып, өзіндік білім алуы өмір тәжірибесін жинақтауға көмектеседі. Ойынның кәсіптік, әуестену, оқу - жаттығу ойындары сияқты түрлері бар. Қазақ тілі сабағында ойын технологиясын қолдану арқылы бастауыш сынып оқушыларының тілге деген қызығушылығын қалыптастыру және сөздік қорын дамытуға болады. Әр сабақтың тақырыбына сай ойындарды пайдаланып отыру оқушылардың тіл үйренуге деген қызығушылығын, ынтасы мен зейінін арттырады. Басты мақсат – ойын әрекеттері арқылы тілдік материалдарды меңгертіп, сөздік қорды молайтып, тілдесім әрекетіне жетелеу.

Баланың сөздік қорын молайтып, жаңа сөздерді меңгеруде шешуші роль атқаратын жұмыстың бірі – сөздік жұмысы. Осы сөздік жұмысты жүргізуде, бекітуде, оны практикалық қолдана білуде ойынның атқаратын ролі ерекше. Бала ойнай отырып, тілдік материалды меңгеру

мақсатында сөздерді жаттайды. Сабақ баланың ақыл – ойына күш түсірмей, ойын түрінде өткізіледі. Балалардың логикалық ақыл – ойын, эмоциялық еркін, зейінін, ынтасын дидактикалық ойындар арқылы арттыру барысында ойындарды түрлендіріп, күрделендіріп отыруға болады. Ойынның әр түріне уақыт саналы түрде бөлінуі қажет. Бұл – сабақтың тартымды, қызықты болуының шарты, әрі балалар ондай сабақты зейін қоя тез ұғып алады. Ойындар грамматикалық, фонетикалық, лексикалық, орфографиялық болады. Олардың барлығы тілдік дағдының қалыптасуына әсер етеді.

Сабақта грамматикалық ойын түрлерін, дыбыстарды меңгерту мақсатында жиі қолдануға болады. Грамматикалық ойындар арқылы сабақтарда оқушылар әр түрлі жағдайды түсінеді, оны шешу жолдарын қарастырады. Жақсы ойынға бала бар ынтасымен беріліп, оны білуге, меңгеруге талпынып, алуан түрлі мәліметтерді алып, шеберліктерін шындайды. Қазақ тілінің фонетика саласын оқытқанда әрбір жаңа тақырыпты өткізу барысында тақырыпқа сай әр түрлі әдіс – тәсілдермен шеберлікпен грамматикалық ойындарды ойнатуға болады. Фонетика саласы бойынша жүргізуге болатын ойын түрлері өте көп [7].

Жалпы мектепте балалар сабақта аса зор ынтамен ойнайды, олар ешқашан шаршамайды, тіпті уақыттың қалай өткенін де байқамай қалады. Ойын оқушының жеке ерекшеліктерін ашуға мүмкіндік береді, мысалы, өзара көмек, бірін - бірі қолдау, жолдастық сезім, сондай - ақ бірқатар психикалық үдерістердің: есте сақтау, ойлау, көңіл бөлу, сөйлеу, пайымдау т. б. дамуына әсер етеді. Ойын төменгі сынып оқушыларының топта жұмыс істеу арқылы ұжымдасуына көп көмегін тигізеді. Егер ойын сабақтың басында өткізілсе, балалар қалған уақытта тамаша жұмыс істейді, нашар оқушылар жеткілікті дәрежеде белсенділік танытады, сабақтың ортасында да, соңында да сабаққа қызығушылығы артып, назар аударуы жоғарлайды.

Қорыта келгенде, балалардың сөздік қорларын дамытуда ойындарды, тапсырма-жаттығуларды қолдану үлкен нәтиже береді. Ойын арқылы балалардың сөздік қоры дамып, ауызша сөйлеу машығын игереді, таным белсенділіктері қалыптаса түсіп, өнерге, шығармашылыққа деген қызығушылықтары артады, ақыл-ойы өсіп жетіледі, әрі адамгершілік қасиеттерді бойына сіңіреді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Швайко Г.С. *Игры и игровые упражнения для развития речи: Книга для воспитателя детского сада* / М.: Просвещение, 2008
2. Гринченко И.С. *Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие.* – М.: ЦГЛ, 2002. – 80с.
3. Р.А. Сулейменов. *Игровые методы в обучении детей дошкольного возраста.* – Алматы: Жан, 2007. – 80 с.
4. Г
воздев А.Н. *Вопросы изучения детской речи* – М: Издательство Академ пед.наук РСФСР, 2001 – 219 б.
5. Филочева Т.Б. *Устранение недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б.Филочева, Г.В. Чиркина.* – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007.
6. Ю.Ф. Гаркуши. Секачев В.Ю /*Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи.*, М.:2000.
7. Г.С.Оразаева/ *Коррекционные логопедические игры в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи/ Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» № 1 (16) Алматы, 2009*

УДК: 373.3-056.262

МРНТИ:

Аутаева А.Н.¹, Абдимажитова Д.Е.²

¹Ғылыми жетекшісі, Арнайы педагогика кафедрасының меңгерушісі, п.с.ғ.к., доцент,

akbota-n@mail.ru

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

dinara.abd95@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ДАМУЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілеті бұзылған балалардың эмоционалдық даму мәселелері қарастырылған. Арнайы әдебиеттерді жүйелі түрде талдау көру қабілеті бұзылған балалардағы эмоционалдық жағдайларды эксперименталды зерттеу нәтижелерінің толық бейнесін берді. Шын мәнінде, кіші мектеп жасындағы балалардың сезінуінде эмоция құрылымымен қатар, сапасында да өзгерістер болып жатады.

Мақалада қарастырылған зерттеулер көрсеткендей, көру қабілетінің бұзылуы сезімдік танымның көлемін айтарлықтай қысқартады, эмоциялар мен сезімдердің жалпы қасиеттеріне, олардың өмірге деген маңыздылығына әсер етеді. Көру қабілетінің бұзылысы баланың жеке қасиеттерінің дамуына да әсерін тигізді. Балалар өздерін жиі өздерін пайдасыз және жалғыз сезінеді, ал бұл жағдай интеллектуалды дамудың баяулауына алып келді.

Көру қабілеті бұзылған балалардың эмоцияларын дамыту бірқатар сипаттамаларға ие: теріс эмоциялардың басым болуы, алаңдаушылық, жалғыздық, қорқынышты күшейту. Сонымен қатар, көру қабілеті бұзылған балаларда өзіндік қабылдау мен көрнекі-сезімдік бейнені құруда компенсаторлық дағдыларды меңгеруінің жетіспеушілігі байқалады, бұл өз кезегінде эмоционалды тәжірибені жетілдіруге алып келеді.

Демек, көру қабілеті бұзылған балалардағы жеке және эмоционалды даму ерекшеліктеріне ерте көмек көрсету және оларға психологиялық-түзету жұмыстарын жүргізу қажеттілігі туралы мәселені көтерді.

Түйін сөздер: көру қабілеті бұзылған балалар, эмоция, теріс эмоциялар.

Аутаева А.Н.¹, Абдимажитова Д.Е.²

¹Научный руководитель, Заведующая кафедры специальной педагогики, к.псих.наук, доцент

akbota-n@mail.ru

²6M010500 – магистрант 2 курса по специальности Дефектология

dinara.abd95@mail.ru

КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Данная статья раскрывает проблемы эмоционального развития детей с нарушениями зрения. Систематизированный анализ специальной литературы дает комплексное представление о результатах экспериментального изучения эмоциональных состояний у детей с нарушением зрения. Достоверно, что на протяжении младшего школьного возраста происходят изменения как в самой структуре эмоций, так и в качестве, глубине осознания их детьми.

В настоящей статье продемонстрировано, что нарушение зрения значительно сужая сферу чувственного познания, влияет на общие качества эмоций и чувств, их значение для жизнедеятельности. Нарушение зрения детей влияет и на формирование личностных качества ребенка. Часто дети чувствуют себя обреченными и бесполезными, а это угнетенное состояние приводит к замедлению интеллектуального роста.

Развитие эмоций у детей с нарушением зрения имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи. Кроме того, у детей со зрительным дефектом наблюдается своеобразие восприятия и недостаточность овладения компенсаторными навыками по созданию наглядно-чувственного образа, приводящие в свою очередь, к обеднению эмоционального опыта.

Следовательно, особенности личностного и эмоционального развития у детей со зрительным дефектом ставят вопрос о необходимости оказания им возможно ранней помощи и проведения с ними психокоррекционной работы.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, эмоция, негативные эмоции.

Autaeva A.N.¹, Abdimazhitova D.E.²

¹ Scientific director, Head of the Department of Special Pedagogy, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor

akbota-n@mail.ru

² 2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology

dinara.abd95@mail.ru

FEATURES OF THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract

This article reveals the problems of emotional development of children with visual impairments. A systematic analysis of specialized literature provides a comprehensive picture of the results of an experimental study of emotional states in children with visual impairment. It is true that during the younger school age changes occur both in the structure of emotions and in quality, the depth of awareness of their children.

In this article, it is demonstrated that the studies reviewed show that visual impairment significantly narrowing the scope of sensory cognition, affects the general qualities of emotions and feelings, their importance for life. Infringement of sight of children influences and formation of personal qualities of the child. Often children feel doomed and useless, and this oppressed state leads to a slowdown in intellectual growth.

The development of emotions in children with visual impairment has a number of characteristics: the predominance of negative emotions, increased anxiety, loneliness, fears. In addition, children with a visual defect have a unique perception and lack of mastery of compensatory skills to create a visual-sensory image, which in turn leads to impoverishment of emotional experience.

Consequently, the peculiarities of personal and emotional development in children with visual defect raise the question of the need to provide them with possible early help and conduct psychocorrectional work with them.

Key words: children with visual impairment, emotion, negative emotions.

Мектептегі кезең – балалар тарапынан ересектермен қарым-қатынас пен іс-әрекет барысында іс-әрекет нормалары мен ережелерін қарқынды меңгере бастап, нәтижесінде әлеуметтік тәжірибесі жинақталып, жағымды немесе жағымсыз толғаныстары туындап, әрекет пен іс-әрекетінің қарапайым әлеуметтік мотивтері қалыптаса бастайтын кезең болып саналады. Осы кезеңде сонымен қатар балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынас формалары мен күрделі іс-әрекет түрлері де қалыптаса бастап, баланың эмоционалды сферасында күрделі, терең өзгерістер де байқала бастайды. Адам баласының эмоционалды жағдайын дұрыс түсіну адекватты тұлға аралық қарым-қатынастарды қалыптастыру үшін өте маңызды, себебі, өзіндік жеке эмоциясын меңгере отырып, оларды реттеп, өзгелерге ықпал ету де маңызды. Сезім мен эмоцияларды түсіну көркем әдебиеттер мен көркем фильмдерді, театрлық қойылымдарды жақсы түсінуге ықпал етіп, ең алдымен балалардың сезім әлемі туралы білімдерін кеңейтеді.

Эмоция ол ерте жаста, бала ересектермен қатынасқа түсе бастағаннан бастап туындай бастап, қарым-қатынас алдыңғы қатарлы іс-әрекетке айналады. Бала өмірінің алғашқы жылдары балада ересек адамға әрекеттің белсенді бейімділігі туындап, жандану кешені алғашқы әлеуметтік эмоционалдық реакция ретінде баланың қоршаған ортамен

қарым-қатынасының сызықтық дамуының көрсеткіші болып, одан да күрделі әлеуметтік эмоциялар мен адамгершілік бейімділіктерінің ары қарай қалыптасуының негізі болады.

Эмоционалды даму эмоциялар туралы түсініктердің қалыптасуын болжап, оның құрамына эмоцияның сыртқы көріністері, олардың түрлі жағдайлардағы түсінулері мен толқулары жатады. Балалардың эмоционалды сферасының дамуын зерттей отырып, С.Л. Рубейнштейн (1946), К.В. Шулейкина (1971) т.б адам баласында эмоциялар туғанға дейін пайда болатындығын атап өткен. Соның ішінде қанағаттанушылық пен қанағаттанбайшылық реакциялары тіпті 5-6 айлық ұрықта пайда болатындығын айтқан. К. Изард онтогенез барысында қарым-қатынас құралы ретінде эмоционалды экспрессивті қолдану қабілеттілігі дамып, сонымен қоса бет келбетінен эмоцияны танудың жақсаратындығын көрсеткен.

Баланың жеке басын қалыптастыру, өзі өмір сүрген қоғамнан, басқа адамдармен қарым-қатынастан қалыптасқан қарым-қатынастар жүйесінен бөлек қарастырылмайды. Бала арасындағы қарым-қатынастың сипаты оның дамуына, тәрбиесіне, жеке басының қалыптасуына әсер етеді. Адамдар арасындағы қарым-қатынаста баланың - эмоционалды және ерікті қасиеттер, интеллектуалды қабілеттер, үйренген нормалар мен мінез-құлық ережелері секілді, тұлға ретінде дара қасиеттері көріне бастайды. Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин және т.б. отандық ғалымдардың зерттеулерінде баланың психикалық денсаулығы оның эмоционалды әл ауқатымен анықталатындығын көрсетеді.

Эмоциялардың ерікті түрде реттелуі қиын, өз қалауымен шақырту да мүмкін емес. Эмоциялық процесстің үш негізгі компоненті бар:

Біріншісі - эмоционалды толқу, ол ағзадағы жүйелі өзгерістерді айқындайды. Кез-келген жағдайда, көру қабілеті бұзылған балалар үшін маңызды оқиға болып жатса, мұндай оқиға эмоционалды процесс түрінде белгіленсе, қозуының жылдамдығы, психикалық және вегетативтік процестердің қарқындылығы жоғарылай түседі. Кейбір жағдайларда, мұндай оқиғалардың әсерінен, қозғыштық керісінше төмендеуі мүмкін.

Екінші компонент - эмоцияны бақылау дәрежесі. Күшті эмоционалды қозудың екі жағдайын бөліп көрсету керек: күйі (қорқыныш, ашу, қуаныш) бағдарлау мен өз өзін бақылау сақталынады, және шамадан тыс қозу (қобалжу, қасірет, құтыру, жалпы үмітсіздік) бағдарлау және өз өзін бақылау іс жүзінде мүмкін болмаған кезде.

Үшінші компонент - бұл эмоцияның белгісі: оң эмоция жағымды оқиғамен бағаланған кезде, теріс - жағымсыз деп бағаланған кезде пайда болады.

Баланың эмоцияларының арасында оң эмоциялар ғана емес, жалпы психологиялық көңіл-күйіне және оның қызметіне, оған қоса білім алуына да әсер ететін теріс эмоциялар жиі маңызды орын алады. Соның ішінде теріс эмоционалды жағдайлар адамның өмірлік күйін төмендетеді және адамның жеке қарым-қатынастарында үзіліспен сипатталатын адамның эмоционалды бөлімі болуының себебі болып табылады. Зерттеушілер атап өткендей, соңғы жылдары психоэмоционалды дамуында бұзылысы бар балалар саны артып келеді, олардың эмоционалды тұрақсыздығы, дұшпандылық, агрессивтілік, алаңдаушылық белгілері басқалармен қарым-қатынаста қиындықтарға алып келеді. Сондай-ақ, зерттеу деректері, көру қабілетінің бұзылуы сенсорлық танымның көлемін едәуір қысқартады, эмоциялар мен сезімдердің жалпы қасиеттеріне, олардың өмірге деген маңыздылығына әсер ететінін көрсетеді. Балалардың көру қабілетінің бұзылуы адамның жеке қасиеттерінің қалыптасуына да әсерін тигізеді. Балалар өздерін жиі пайдасыз сезінеді, ал бұл қысым олардың интеллектуалды өсуін баяулатады. Теріс эмоциялар мен сезімдердің дамуының (эгоизм, жаңашылдық сезімінің жоқтығы, жеккөрушілік сезім, негативизм) бірден бір себебі көрмейтін балаға жеткіліксіз тәрбие (гиперопека) мен қатынас жасауында екенін тифлопсихологтар атап көрсеткен.

Қазіргі әлеуметтік жағдай әрдайым бастауыш сынып оқушыларының, әсіресе, көру қабілеті бұзылған балалардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектеспейді, олар қоршаған әлемнің жағымды эмоционалды тәжірибелерін жарқын әсерлерімен байытуға

ықпал етеді. Осы санаттағы балаларға қатысты көптеген құбылыстар мен оқиғалар, олардың жүректерінде өшпес із қалдырады, мұғалімдер мен ата-аналар байқамайды; ересектер әрқашан олардың проблемаларын және айналасындағы әлемдегі бағдарлау қиындықтарын түсінбейді. Осыған байланысты балалардың эмоционалдық дамуы, агрессия көріністері, алаңдаушылық, эгоцентризм, басқалармен сүйеге және өзгелерге мейірімділікке жол бермеудің әртүрлі ауытқуларының жағдайлары жиі кездеседі. Балалардың бұл тобы үшін эмоционалдық тұрақсыздық, көңіл-күйдің ауытқуы, теріс эмоциялардың басым болуы, алаңдаушылық тудырады және нәтижесінде осы топқа моральдық-этикалық саланы қалыптастырудағы жалғыздық, қорқыныш, проблемалар, әлеуметтік эмоциялар саласы тән. Көру қабілеті бұзылған баланың эмоционалды өмірі эмоционалдық тәжірибенің алғашқы кезектегі кезеңін келесі жас кезеңдерінде толықтыра алмайды. Көру қабілеті бұзылған балалар мектепке келісімен, аффективті дамуына сезімталдығын, эмоционалды сезімталдық және жалпы әлемді сезіну қабілетін жоғалтады [11].

Көрмеушілік пен нашар көрушілік айқын эмоцияға, сезім дамуына өзінше әсер етеді. Яғни, жағымды және жағымсыз эмоциялар дәрежесі өзгереді. Ең басты нәрсе- көру қабілетінің күрт төмендеуі немесе мүлдем жоғалу қаупі. Бұл кезеңде, стресс күйі пайда болады. Соматикалық әлсіздікпен қосылған ашушандық, күйгелектік, мінез- құлықтағы күрт өзгерістер пайда болады. Эмоционалды реакциялар көбіне, адамдардың мінез-құлқына, ерік- жігер саласына кері әсер етеді.

Тифлопсихологиялық әдебиетте, көру қабілеті бұзылған балалардың эмоционалды күйлері мен сезімдері туралы, негізінен бақылау арқылы алынған мәліметтерден табылады (А.Крогиус, Ф.Цех, К.Бюркли). Адамның эмоциясы мен сезімдері, оның нақты объектілер мен субъектілерге көзқарасын білдіретіндіктен, көру бұзылуының әсерінен, өзгеріске ұшырамай тұрмайды. Себебі, көру бұзылуында адамдардың сезімдік таным саласы тарылады, қажеттіліктері мен қызығушылықтары өзгереді. Көру қабілеті бұзылған балалардың эмоциясы мен сезімдер жиынтығы олардың көрінісі сауадамдағыдай болады, тек олардың даму дәрежесі мен деңгейі өзгешерек болуы мүмкін. Ауыр эмоционалды күйлердің пайда болуына, соқыр адамдардың сау адамдардан айырмашылығын түсінуі себеп болады (4- 5 жаста). Жасөспірімдік шақта, олар өздерінің кемістігін тереңірек түсінеді, уайымға беріледі, мамандық таңдауда, отбасын құруда, өмірлік серігін таңдаудағы шектелуді саналы сезінеді.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың адамдармен, қоғаммен, заттармен қарым-қатынасындағы эмоцияларын көрсетуінде сәтсіздіктер байқалады. Нашар көретін балалар мен көрмейтін балалардың эмоционалды қатынастарын, түрлі өмірлік жағдаяттарда салыстырғанда, кейінгілердің анағұрлым сезімтал екендігі анықталады. Сонымен қатар, нашар көретін балалар, тотальды соқыр балалармен салыстырғанда, көбірек эмоционалдылық пен алаңдаушылық танытады. Тағы бір дерек, мектеп- интернатта тұратын балалар, отбасында тұратын балалармен салыстырғанда, өзін- өзі бағалауда, өз мүмкіндіктеріне сенімсіздік танытқан. Бұл көру қабілеті бұзылған балалардың эмоциялары мен сезімдерінің дамуында, әлеуметтік орта мен адекватты жағдайлардың маңызды рөл атқаратындығын дәлелдейді: соқыр бала, қоғам мен өз өміріндегі коррекциялық- педагогикалық жағдайлардың ұйымдастырылуына тәуелді. Сондай- ақ, көру қабілеті зақымдалған балаларға белгісіз, көрмеген, қауіпті кеңістік алдындағы қорқыныш сезімі тән. Бірақ бұл қорқыныш тек ата- аналардың қате үйретуімен, баланың өз қажеттіліктерін қанағаттандыруға талпыныстарының сәтсіз аяқталуымен пайда болады. Бұл жағдай, тірі объектілермен танысуға қатысты, тірі объектілерді тексеру қорқынышы мен қауіпін жою, тек танымдық қызығушылықтар мен танымдық қажеттіліктерді дамытуды, дұрыс жолмен жүргізсе ғана мүмкін болады [10].

Көру қабілеті зақымдалғандарды қалыпты адамдармен салыстырғанда, эмоционалды күйлері аз, олар байсалды, сабырлы, болады деген қате ұғым қалыптасқан. Бұл олардың мимикасында, ымдау белгілері мен дене күйлерінде, ішкі күйлердің көрініс бермеуімен

түсіндіріледі. Бірақ, олардың сөйлеудегі екпін мен әуезден, ішкі күйлерін айқын ұғуға болады. Көру қабілеті зақымдалғандардың өзге адамдардың эмоцияларын, дауысынан, дауыс қарқынынан, екпінінен, сөйлеудің басқа экспрессивті белгілерінен ажыратулары, көрмейтіндердің айтушы эмоциясын анағұрлым анық, дәл қабылдай алатындығын дәлелдейді. Өзгелердің эмоционалды күйлерін бағалай отырып, олар сөйлеуші адамның белсенділік, алаңдаушылық, доминанттық тәрізді, тұлғалық сапаларын адекватты бағалайды.

Көру қабілетінен айырылған адамдардың қоршаған ортамен қарым- қатынасының шектелуі, тұйықтыққа, қарым- қатынасты қажетсінебуге, дөрекілікке, өз қиялында өмір сүруге мәжбүр етеді. Бұл аталған ерекшеліктер, нағыз кемістікпен тікелей емес, жанама байланысты. Сондықтан, жеке тұлғаның дамуына, қалыптасуына, негізінен, әлеуметтік факторлар әсер етеді. Олардың әсері, кемістіктің пайда болу уақытына, тереңдігіне байланысты емес. Оқыту мен тәрбиелеудің дұрыс ұйымдастырылған жағдайында, баланы шамасы келетін іс-әрекетке араластырғанда, оның әрекеттену талабы пайда болғанда ғана, көру анализаторының кемістігі сезілмейді.

Көз жанарын жоғалту, баланың эмоционалды- ерікті саласындағы, мінез- құлқында, түйсігінде, сезім тәжірибесінде өзіндік ерекшеліктер қалыптастырады. Оларда ойын, оқу, кәсіби әрекеттер барысында, қиындықтар туындайды. Өскен сайын, тұрмыстық мәселелер көптеп пайда болады, олар күйзеліс, уайым сияқты кері реакцияларға себеп болады.

Л.И. Плаксина В.З.Денскина, В.А Феоктистованың зерттеулері мен тәжірибесі бойынша, балалардың көру патологиясы болуының себебінен эмоционалдық дамудың кейбір ерекшеліктері байқалуы мүмкін:

- Жалпы түсініктің жеткіліксіздігі, эмоционалды құбылыстар мен басқа адамдардың жағдайларын түсіну;
- эмоциялардың дұрыс түсіндірілмеуі, эмоциялар туралы білімі жетіспеуі;
- көру қабілеті бұзылған балалардың басқа адамдардың ішкі әлемі жайлы ойдың қалыптаспауы;
- жағымсыз рефлексияның болуы (сенімсіздік, алаңдаушылық). [9]

Көру қабілеті бұзылған балалардың жеке тұлғалық даму ерекшелігі туралы, жоғарыда келтірілген деректер, оларға ерте көмек беру мәселесін алға қояды. Олардың жеке тұлғалық дамуы белсенді қалыптаса бастаған кезеңде, қажетті реабилитациялық жұмыстар жүргізу, теріс өзгерістердің алдын- алу жұмыстарын жүргізу керек. Әлеуметтік-психологиялық реабилитацияның ең шешуші кезеңі, мүмкіндігі шектеулі жандардың қоғамдық орнын қалпына келтіру кезеңі, яғни, ұжымдағы алатын орыны мен тәрбиесі. Сонымен бірге қоғамдық ортаның тифлологиялық білімнен хабардар болуы, көретін адамдар ортасының, оларға түсіністікпен қарауы,реабилитациялық жұмыстың тиімділігіне кепілдік береді.

Н.Н. Будаев көру қабілеті мен есту қабілеті бұзылысы бар балалар мен қалыпты балаларды дифференциациялауда ескере отырып, көру қабілеті бұзылған балаларда келесідей ерекшеліктері бар: балаларда алаңдаушылық деңгейі өте жоғары, балалардың эмоционалды ерік сферасының нашар дамуы, эмоцияны мимикасымен байланыстыра алмауы, эмоциясын жеткізуінде құзыреттілігінің жеткіліксіздігі, басқа адамдардың эмоцияларының мимикалық көріністерін нашар түсінуі, жеткіліксіз немесе нашар дамыған рефлексия [1].

Е. П. Ермаков көру қабілеті бұзылған балалардың эмоционалды күйзелісі туралы түсінігін қарастыра отырып, оны әртүрлі әлеуметтік жағдайлардағы денсаулықтың теріс жағдайы ретінде анықтайды. Е. Ермаков құрбыларымен және басқа да балалармен қарым-қатынаста қиындықтармен байланысты болатын эмоционалды күйзеліс мінез-құлықтың екі түріне әкелуі мүмкін екенін атап өтеді.

Бірінші топқа көру қабілеті бұзылған тұрақсыз, жеңіл қозғыш балалар жатады; эмоцияны басқара алмау, оның қызметінің бұзылысына алып келеді. Құрдастарымен дау дамай туындаған жағдайда бұл категориядағы балалардың эмоциясы жиі аффект түрінде

көрінеді: ашулану, реніш, жиі көздеріне жаса алуы, дөрекілік, ұрыстар. Вегетативті өзгерістер көрінеді: терінің қызаруы, терлеу және т.б. Теріс эмоционалды реакциялар: тез ашуланып, тез басылады.

Екінші топ коммуникацияға тұрақты теріс қатынасы бар көру қабілеті бұзылған балалардан тұрады. Оларда реніш, қанағаттанбаушылық, ұнатпау естерінде ұзаққа дейін сақталады, бірақ оларды көрсетуде балалар ұстамды болып келеді. Мұндай балалар оқшаулануымен сипатталады, олар қарым-қатынасқа түсуден қашады. Эмоционалды күйзеліс жиі балабақшаға бармау, тәрбиелеушілерінің немесе құрдастарының қарым-қатынасына қанағаттанбаушылықпен ұштасады [3].

Махортова Г.Х. бірқатар зерттеулер жүргізе отырып, отбасылық қарым-қатынас сипаты мен балалардың эмоционалды алаңдаушылық деңгейінің қарқындылығы арасында тәуелділік бар деп қорытынды жасады. Жоғары және жоғары эмоционалды шиеленіс аймақтарында, өз кезегінде, баланың үйлесімді даму үдерісінің бағытын өзгертеді. Зерттеудің нәтижесі көрсеткендей, эмоционалдық шиеленістің күшеюі бар балаларда құрдастарымен, басқа да адамдармен қарым-қатынаста қиындықтар бар. Олар жалғыздықты ұалайды, жиі жанжалдасады, сабақта шашыраңқы отырады [6].

Е. Гаспарова эмоционалды күйзелісті тудыратын негізгі себеп - баланың жеке ерекшеліктері, оның ішкі әлемінің ерекшелігі екенін атап көрсетті: әсер ету қабілеті, сезімталдық, қорқынышқа әкеледі [2].

А.И. Захаров ересектердің қатаң ұстанымы және білім берудің жеткіліксіз құралы, жүйке жүйесінің асқынуына алып келеді және қорқыныш пайда болуы үшін негіз қалыптастырады деп есептейді. Мұндай құралдарға ол қауіп-қатер, ауыр немесе дене жазасы, қозғалыстың жасанды шектеулері, көру қабілеті бұзылған баланың мүдделері мен тілектерін елемеу және т.б. жатқызады. Захаровтың айтуы бойынша, баланы тұрақты қорқыту, баланың әлсіз болуына, ойлау қабілетін жоғалтуына, эмоционалды жайсыздықты бастан кешіруіне алып келеді [4].

Көптеген зерттеушілердің ойынша, көру қабілеті бұзылған балаларда алаңдаушылық жоғары деңгейде байқалады. И.П. Подласый ғалымдардың қорытындыларына назар аударады, алаңдаушылықты жоғарылауы артық қажеттіліктен туады, яғни қалыпты дамып келе жатқан балаға қажет емес қорғаушы механизмдердің болуы. Автор, көру қабілеті бұзылған балаларда алаңдаушылықтың келесідей жалпы белгілерін көрсетті:

- қозу, кернеу, көп сөйлемей;
- барлық жаңа және ерекше заттан қорқу
- өзіне деген сенімсіздік, өзін-өзі төмен бағалау;
- келеңсіз жағдайлар мен сәтсіздікті күту;
- ұрыс естімеу үшін, жұмысты барынша жақсы істеу
- бастаманың болмауы, пассивтілік;
- жақсыдан гөрі, жаманды есте сақтауға бейімділік;
- жаңа адамдармен қарым қатынастан қорқу;
- өз сезімдеріне ие бола алмауы [7].

Психологтардың пікірінше, көру қабілеті бұзылған балалар үшін эмоционалды жағдайдағы жүйеде маңызды орын - кінә, қорқыныш, реніш секілді эмоциялар. Көпшілігінде олар басқа адамдармен, оның ішінде қарама-қарсы жыныстың өкілдерімен сөйлесудің «әлеуметтік қорқыныштарымен» байланысты. Зерттеушілер балалардың өздерінің кемшіліктеріне деген көзқарасын талдай отырып, олар өздерін көретін балалармен салыстыруға, олардан жақсы екенін дәлелдеуге ұмтылғандығын айтады. Бұдан терең ішкі жанжалдар мен мінез-құлықтың жеткіліксіздігі пайда болады. Бала мектепте оқитын кезде, маңызды жеке шағым пайда болады –оқушының оқуға бейімділігін, мектепке деген эмоциялық жағымды көзқарасын және «жақсы оқушы» моделіне сәйкес келуді қамтамасыз ететін оқушының ішкі позициясы. Егер баланың ең маңызды қажеттіліктері оқушының позициясын қанағаттандырмайтын болса, ол мектептегі жиі сәтсіздікке ұшыраған, мұғалім мен құрдастары тарапынан өзіне деген

жаман қарым қатынас тудыратын, мектептен қорқу, мектепке барғысы келмеу секілді эмоционалды күйзелісті бастан кешіруі мүмкін.

Т.А. Крайикованың пікірінше, оқушылардың эмоционалдық дамуына уақтылы психологиялық қолдау көрсету, балалардың мінез-құлқының эмоционалдық реттелуіне, оларды мектеп өміріне сәтті бейімдеуге және психологиялық және психикалық денсаулықты нығайтуға ықпал етеді [5]. Мұндай тәсіл балалардағы эмоционалдық жағдайларды тұрақтандырады және олардың мектепте бейімделуіне әкеледі.

Осылайша, ғалымдардың зерттеулері, көру қабілетінің бұзылысы баланың жалпы жеке басын дамытуда ерекшеліктерді енгізетіндігін, әсіресе баланың эмоционалдық саласына үлкен әсерін тигізетінін көрсетеді. Көру қабілеті бұзылған балалардағы эмоциялардың дамуы бірқатар сипаттамаларға ие екенін байқауға болады: теріс эмоциялардың басымдылығы, алаңдаушылықтың жоғары болуы, жалғыздық, қорқыныш.

Балалардың эмоционалдық-ерік сферасы бала кезінен қалыптасады. Бұған отбасы, мектепке дейінгі мекемелер, құрдастары және қоғам қатысады. Сондықтан біз қолымыздан келгенше көру қабілеті бұзылған балалар өздерін әлемде қажет, қалаулы және сүйікті сезіну үшін барлығын жасаймыз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Будай Н. Н. «Особенности коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями зрения», Көзі: <http://nbuday.ru/>.
2. Гаспарова, Е. «Эмоции ребенка раннего возраста в игре» / Е. Гаспарова // – 1981. – № 10. – 61-64 б.
3. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990 ж. – 222 б.
4. Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб. : «Речь», 1995 ж. – 158 б.
5. Крайникова Т.А. «Психологическая поддержка эмоционального развития первоклассников на этапе адаптации к школьному обучению». : Автореф. дис. ... психол. ғылым.канд. Ставрополь, 2007 ж.
6. Махортова Г.Х. «Зависимость эмоциональных переживаний детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста от характера внутрисемейных отношений». : Автореф. дис. ... психол. ғылым.канд. Мәскеу, 2007 ж.
7. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002 ж. – 352 б.
8. А.Н. Губаш./Коррекционно-педагогическая работа по развитию зрительного восприятия со слабовидящими детьми в специальных образовательных организациях/ Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» № 1 (44) Алматы, 2016г.
9. Денискина В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. – Верхняя Пышма, 1997. – 22с.
10. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства.

УДК 376.4
МРНТИ 14.29.25

., Курбанова Б.У.¹ М. Макина Л.К²

¹6M010500 Дефектология мамандығының 2курс магистранты
²ғылыми жетекшісі- пс.ғ.к.доцент

bony0492@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДҰРЫС ЖҰРУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілеті зақымдалған мектеп оқушыларының дұрыс жүру дағдыларын қалыптастырудың теориялық негіздері қарастырылған. Аталған тақырып бойынша зерттеген ғалымдардың еңбектеріне жалпылама шолу жасалды. Көру қабілеті зақымдалған мектеп оқушыларының дұрыс жүру дағдыларының дұрыс қалыптасуында кездесетін ауытқулар, олардың шығу себептері қарастырылды. Дененің негізгі позицияларын және оның жеке бөліктерін зерттеу және алдынан және бүйірден суретке түсіру әдістеріне түсіндірме және оқушылардың қозғалыс белсенділігінде үлкен рөл алатын отбасында дамыту жолдары мен әдістері, ата-анаға жүктелетін міндеттер көрсетілді. Дифференциалды және жеке негізделген технологиялар дидактикалық бағыттағы физикалық жаттығулардың кешендерінің, әртүрлі жағдайдағы оқушылардың жаяу жүруін зерттеудің маңыздылығы айтылған. Көру қабілеті зақымдалған балаларға ерте көмек көрсетілмеген жағдайда баланың физикалық дамуында қандай екіншілік ауытқулар болатынын, олардың баланың таным процестерінің дамуына әсері айтылды. Балалардағы дұрыс жүру дағдысының бұзылуы ең алдымен тек көру қабілетінің нашарлауы емес, осы жағдайдың салдарынан туындаған психологиялық мәселе болуы да әбден мүмкін екендігі де есепке алынды. Дұрыс жүру дағдысын мектеп жасынан бастап қалыптастыру өте маңызды. Өйткені осы кезеңде, балалық, жасөспірімдік шақта моторлық дағдылар ең қарқынды дамиды, бүкіл тірек-қозғалыс аппараты, еңсені тік ұстау қалыптасады. Бұл бағытта көру қабілеті бұзылған балаларда ұқыпты сыртқы келбеті, келісті және үйлесімді қозғалысты, жүріс-тұрысын қалыптастыру ең маңызды орын алады. Сондықтан, балалардың даму ерекшеліктерін ескере отырып, дұрыс жүру дағдысын тиімді дамыту жолдары мен тәсілдерін айқындауға бағытталған түрлі педагогикалық, психологиялық, медициналық әдебиеттер іріктелді.

*Курбанова Б.У.¹ Макина Л.К.,²
² Магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология»
² научный руководитель К психол.н.доцент*

*bony0492@gmail.com
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАВЫКОВ ПРЯМОХОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы навыков прямохождения школьников с нарушениями зрения. Был сделан общий обзор работ на эту тему. Были рассмотрены отклонения в правильном формировании прямохождения школьников с нарушениями зрения и их причины. Представлены методы исследования основных частей тела, во фронтальном и профильном аспектах. Объясняются пути и методы развития двигательной активности детей в семье. Исследования показали, что, если не оказывать раннюю коррекционную помощь детям с нарушениями зрения, то могут возникнуть вторичные отклонения в физическом развитии ребенка. Эти отклонения оказывают влияние на развитие когнитивных процессов ребенка.

Очень важно формировать прямохождение с начала школьного периода, так как именно в этот период, в детстве, в подростковом возрасте, наиболее интенсивно развивается осанка.

В этой работе указывается, что самым важным для детей с нарушениями зрения является осознание того факта, что тщательный внешний вид, гармоничное движение и поведение очень важны в жизни. Была выбрана различная педагогическая, психологическая, медицинская литература для определения путей и методов эффективного развития правильного поведения с учетом особенностей развития детей.

*Kurbanova B.U.¹ Makina LK,²
¹ 2-nd year graduate student by speciality 6M010500 - Defektology
² scientific supervisor k.ps.s.docent¹*

*bony0492@gmail.com
KazNPU them. Abay, Almaty, Kazakhstan*

The theoretical basis of the skills of bipedalism students with visual impairments

Abstract

In the article theoretical bases of bipedal locomotion skills of students with visual impairments. Was made a General survey of the work of scientists studied on this topic. Reviewed the deviations in the proper formation of bipedalism students with visual impairments and their causes. Presents the research methods the main parts of the body and its parts, the front and side pictures and explains ways and methods of development of motor activity of children in the family, which play an important role in the overall developments. Studies have shown that if not to provide early corrective help children with visual impairments, what are the secondary abnormalities in the physical development of the child and their influence on the development of cognitive processes of the child.

It is very important create the right upright posture with school age. Because in this period, in childhood, in adolescence, developing the most intense of all the musculoskeletal system, posture is formed. In this work, the most important place in children with visual impairments is a thorough appearance, harmonious movement and behavior. So I selected various pedagogical, psychological, medical literature to identify ways and methods for the effective development of right conduct based on the development of children.

Қазіргі кезде жас ұрпақтың денсаулық жағдайын сапалы жақсарту мәселесі тәуелсіз белсенді өмірге дайындықтың ажырамас бөлігі болып табылады. Көру қабілеті зақымдалған балалар үшін бұл мәселе әлдеқайда маңызды, себебі көру қабілетінің жоғалуы олардың барлық қызмет салалары үшін өте қиын: когнитивтік, білім беру, мотор, еңбек ету, т.с.с. Бұл көру қабілеті бұзылған балалардың қалыпты көретін адамдардың қоғамына интеграциялануна кері әсер етеді. Осыған байланысты білім беру жүйесін дамытудың қазіргі кезеңінде әлеуметтік бейімделу және олардың қоғамға бейімделуі үшін көрмейтін және көру қабілеті нашар оқушыларды даярлауға маңызды орын беріледі. Бұл бағытта көру қабілеті бұзылған балаларда ұқыпты сыртқы келбетті, келісті және үйлесімді қозғалысты, жүріс-тұрысын қалыптастыру ең маңызды орын алады. Себебі, көп жағдайда адамның алғашқы әсеріне және онымен сөйлесуге деген ықыласына байланысты. Көрмейтін және көру қабілеті нашар балаларда көптеген әдеби деректерде және жұмыс тәжірибелерінде көрсетілгендей, позаның, жүрудің және қозғалыстың әртүрлі бұзылулары байқалады, сондықтан бұл мәселелерді шешу іс жүзінде маңызды. Арнайы және жалпы білім беретін мекемелерінің алдында тұрған маңызды әлеуметтік мәселелерінің бірі – мүмкіндігі шектеулі балалардың жан-жақты дамуын қамтамасыз ету, қоғамдық пайдалы еңбекке кіріктіру, үлкен өмірге дайындау. Орыс тифлопедагогі, дәрігер-офтальмолог Скребицкий А.И. «...көру қабілетінен айырылған бала көбінесе, ауыр сырт келбетімен көзге түседі. Сүйектері, бұлшықеттері, буындары әлсіз: жүрісі сенімсіз; дене күйі, әсіресе, басын ұстауы нашар; бір қарағанда барлық әрекетінен ұялшақтық, сенімсіздік, әлсіздік байқалады»- деп жазған болатын [6]. Көру қабілеті бұзылған баланың физикалық дамуда артта қалуының себебі, көру қабілетінің, әсіресе, күрделі, терең бұзылысы бар баланың ерте жастан дамуын тежейді, ең алдымен, оның қозғалыс белсенділігімен байланысты қоршаған әлемді тануын тежейді. Көру қабілеті бұзылған балалар таныс емес кеңістікте қозғалудан қорқады, ал бұл өз кезегінде қимыл-қозғалыстың жалпы жетіспеуіне әкеп соқтырады.

Көру қабілеті бұзылған балалардың физикалық дамуын зерттеген бірнеше ғалымдар мұндай балаларда кездесетін келесі бұзылыстарды атап кеткен:

- қимыл әрекетінің аздығы;
- қозғалыс координациясының нақты еместігі;
- оларды орындау темпінің төмендеуі;
- ырғақтылығы мен нақтылығының болмауы.

Көру қабілеті бастауыш сынып оқушыларының дене тәрбиесі заманауи педагогикалық тәжірибелердің негізінде зерттелді. Осы санаттағы балалардың физикалық жағдайына байланысты, омыртқа сүйектерін түзетуге арналған жаттығулар, жалпақ табандылықтың алдын-алу іс-шаралары кезіндегі педагогикалық әсерін анықтау орнықтырылған.

Адамдардағы көру қабілеті бұзылуы кеңістікті бағдарлау кезіндегі елеулі қиындықтарды, қозғалу белсенділігінің азаюын, физикалық және психикалық дамуы кезіндегі ауытқушылықты шақырады. Зерттеушілердің пікіріне сәйкес, көбінесе бұл балалардағы тірек-қимыл жүйесіндегі өзгерістер, омыртқа сүйектерінің қисаюы, сколиоз бен табан сүйектерінің жалпаюы кездеседі. Демек, осы санаттағы балалардағы өсуі кезіндегі ерекшеліктер мен физикалық қасиеттердің дамуына бағытталған бірегей тәсілдер пайдаланылады. Теориялық зерттеу барысында ғылыми-әдістемелік

мәліметтер мен арнайы әдебиеттерді, медициналық-педагогикалық құжаттарды зерттеу, талдау, оларды қорытындылау пайдаланылды.

Көру қабілеті нашар әртүрлі санаттағы адамды физикалық тәрбиелеуге қатысты сұрақтар мамандардың назарын аударылуға. Арнайы орта білім беретін мекеменің құқықтық және педагогикалық бөлімдерінде оқитын көру қабілеті нашар оқушылардың дене тәрбиесіндегі нақты түзету-сауықтыру бағытындағы арнайы және арнайы емес бағдарламалар мен құралдарының авторы И.А. Ахмадуллинаның зерттеуі арқылы жүргізілген педагогикалық тәжірибелеріне басты назар аударылды [5]. Ахмадуллинаның тұжырымдамасында атап көрсеткендей арнайы емес құралдар:

өздігінен массаж;

пальминг;

көз қабағына арналған массаж;

офтальмотренинг ең тиімділері екендігі дәлелденді.

Көру қабілеті нашар жасөспірімдердің дене тәрбиесіндегі үдерістерді жетілдіру мақсатында түзетуші-дамушы әдістер мен ойын және айналымдық әдістемелік тәсілдерді дамытуда өте маңызды ғылыми зерттеулер Л.Ю. Коткова жүргізді.

Соған қарамастан, көру қабілеті нашар балалардың дене тәрбиесін жетілдіруге бағытталған үдерістің негізгі бөлігінде; олардың денсаулығының негізін қалау балалық шақтың жауапты кезеңі болып табылады. Көру қабілеті нашар оқушылардың физикалық тұрғыдан дамытуда қолданылатын тәсілдер мен технологияларды әдебиеттердегі мәліметтермен ақпараттарды қайта қарастырдық. Көру қабілеті бұзылған үлкен жастағы мектептегі дейінгі балаларды дене тәрбиесіндегі үздіксіз бейімделу әдістері үлкен қызығушылық тудырады [2]. Балалардағы екіншілік ауытқушылықтың алдын денсаулық жағдайын жақсартудағы негізгі бағыт болып табылады.

Көзі нашар көретін мектеп оқушыларындағы оқу-жаттығу үдерістерін ұйымдастыруда аралас әдістемені өз кезегінде И.В. Козлов ұсынды. Автордың пікірі бойынша, әрбір қозғалтқыш сапасы мен қасиеттерінің «үстемдігіндегі» дамуы кезіндегі физикалық сапаның кешенді дамуының кезеңіндегі ұйымдастыру үдерісті қамтамасыз етеді. Бұл әдістемені қолдану физикалық дамудағы түзетуге, көру қабілеті нашар оқушылардың жалпы және арнайы физикалық дайындықтарының деңгейлерінің жоғарлауында, психо-эмоционалды орта көрсеткіштерінің жақсаруына алып келеді. Арнайы мамандандырылған интернат жағдайындағы көзі нашар көретін және көзі мүлдем көрмейтіндердің дифференциалды дене тәрбиесі кезінде оқушыларды физикалық жаттығу сабақтарымен ынталандыруды қолдану оң әсерін тигізді, және фитнес- технологияның сауықтыру бағытын ғылыми негіздеген және ұсынған Л.А. Ераков болды.

В.А. Барковтың пайымдауынша, сенсорлық бұзылуларды түзету үшін нысан өлшемі, нысандар, сенсорлық эталондарды тұжырымдау, дамудың максималды кезеңінде дене мәдениетін бейімдеу сабақтарын өткізуге тырысу керек. Автордың пікірі бойынша, объективті әлемге табысты бейімделу және сенсорлық саланы дамытуда көзбен талдаушылардағы зақымданудың жеке ерекшеліктерін ескере отырып толығымен қол жеткізуге болады [4].

Балалардың педагогикалық үдерісін ұйымдастыру және енгізу кезінде көрнекі патологиясы бар Л.В. Шапкова мамандандырылған педагогикада қолданылатын принциптерді сақтауға мен педагогикалық түзеу және компенсаторлық бағдар әсерлеріне басты назар аударды [3]. Дыбыс және сезімтал бағдарларды пайдалану, сақтандыруды пайдалану, жиі жеңілдетілген жағдайдағы орындалынуы, қарастырылған қимыл- қозғалыстардың көпқырлылығы және қатысушылардың қозғалыс белсенділігінің негізі оқытудың бірқатар қолданылатын әдістері болып табылады .

Көру қабілеті нашар мектеп оқушыларымен сабақтарды ұйымдастыру арқылы үйлестіру қабілеті мен дамуына ерекше назар аударылды. Осылайша, Л.В. Харченко «Көру қабілеті нашар мектеп оқушылардағы ұйымдастыру қабілеті», ол жеке дара негізделеді, дәрежесін ескере отырып көру патологиясы және қолдануға ұсынды. Дене мәдениетін қосымша қалыптастыру мақсатында көру қабілеті нашарлаған 12-17 жас аралығындағы оқушылардың түзетудің кешенді әдістемесінің теориялық негіздемесі қазіргі уақытта анықталды.

Көру қабілеті нашарлаған мектеп оқушыларының физикалық дайындығы мен оқу процесіндегі кешенді түзету мақсатында арнайы білім орындарының оң әсер тигізетінін В.В. Андреев өз әдістемесінде зерттеген. Сонымен қатар, зерттеудің басым бөлігі көру қабілеті төмен балалардың еңсесін түзеуге бағытталған.

Көзі нашар көретін мектеп жасындағы балалардағы кеңістікті бағдарлаудағы ауытқушылықтарды түзетудің модульді кешенін О.А. Юрченко ұсынған. Дифференциалды және жеке негізделген

технологиялар дидактикалық бағыттағы физикалық жаттығулардың кешендерінің алты модульін қамтиды. Автордың көзқарасы бойынша, жаттығулар кешенін әзірлеуде баланың жынысы мен жасын, физикалық дамуындағы бастапқы деңгейлер мен физикалық дайындықты, медициналық тексеріс пен дәрігердің ұсыныстарын міндетті түрде есепке алынады.

Көру қабілеті нашар мектеп жасындағы балардың еңсесінің бұзылуын түзетудің технологиялық кешенін А.А. Дяченко ұсынған. Жүру кезіндегі және тік қалып тұрақтылығын сақтауда дененің бұрылу бұрышына қатысты зерттеу кезіндегі еңсенің биогеометриалды профилін сипаттау кезіндегі технологияның негізгі айырмашылығын атап көрсетеді. Түзету технологиясындағы «Мектеп еңсесі» атты аудио-бағдарлама, профилактикалық-түзету жаттығуларының мәтінді кешені, сонымен қатар «Еңсе фестивалін» өткізу кезінде қолданылатын музыкалық сюжеттерді атап өтсек болады. Көру қабілеті төмен мектеп жасындағы балардың еңсенің дұрыс қалыптастыруда: күш және күштің жылдамдық сипатында, созылуға арналған физикалық жаттығуларды оңтайлы пайдалануды А.П.Павлов дәлелдеп көрсеткен [5].

Төмендегі жағдайлардағы оқушылардың жаяу жүруін зерттедік:

алдағы қадамдарға назар аударып;

тіке сызық бойымен жүру;

көтерілу және шыққан кезде;

шектеулі қолдау жазықтығында;

жадымен жаяу жүру.

Зерттеулер көрсеткендей, қадам көрсеткіштері, әсіресе, бала өз бетімен жұмыс жасағанда өзгеріске ұшырайтындығы байқалды. Көру қабілеті өзгеріске ұшыраған балаларды физикалық тәрбиелеудегі ерекшеліктеріндегі ғылыми зерттеу кезіндегі сұрақтарды соңғы тәжірибелік зерттеу нәтижелері көрсетті. А.А. Юрченко жүргізген зерттеу барысында көру қабілеті төмен кішкентай мектеп оқушыларындағы сагитальдік жазықтықтағы омыртқаның бұзылушылығын анықтаған.

Көру қабілетінің бұзылысы бар балалар үшін әсіресе қиын жағдай тұрақты және жаяу жүруде тік жазықтықта тұрақтылықты меңгеру болып табылады, ол позаның бұзылуына, жалпақ аяқтардың пайда болуына әкеледі, қозғалыстарды дұрыс үйлестіруге кедергі жасайды. Көру қабілетінің бұзылыстары координацияны, қозғалыс еркіндігін бұзады. Осыған байланысты қол мен аяқтың бұлшықеттері әлсіз болады. Дене бұлшықетінің әлсіз дамуы, жеткілікті күшті «бұлшықет корсетінің» болмауы қисық еңсені қалыптастырады. Көптеген мүлдем көрмейтін және нашар көретін балаларда астендік жағдай, жүйкелік сарқылу және шаршағандық бар.

Көзі көрмейтін және көру қабілеті нашар оқитындардың физикалық дамуын сипаттайтын көптеген авторлар бала кезіндегі көру қабілетін жоғалту физикалық дамудың табиғи үрдісін бәсеңдететінін атап көрсетеді. Олардың физикалық дамуының жас ерекшелік динамикасы негізінен сақталғандығымен, оның деңгейі әлдеқайда артта қалады. Мектеп жасындағы барлық дерлік көрмейтін және көру қабілеті нашар балалар өздерінің қалыпты көретін қатарластарынан бойы мен салмағы бойынша (ұлғая келе артып), кеуде қуысының көлемі, өкпенің өмірлік қабілеті бойынша артта қалады.

Көру қабілетінің зақымдалуынан туындайтын екіншілік ақаулардың немесе қайталама ауытқулар тізімі жеткілікті үлкен. Бірақ көрнекі патологиямен байланысты қозғалтқыш және психоэмоционалды салалардағы жоғарыда аталған бұзылыстардан көрмейтін және көру қабілеті нашар адамдармен дене шынықтыру жаттығуларының арнайы түзету-компенсациялық жаттығулары қажет екендігі анықталды. Көру қабілеті зақымдалған балаларға білім беру теориясын және тәрбиелік жұмыс тәжірибесін оның ішінде дене шынықтыру құралдарымен дамытуда үлкен жетістікке Л.С. Выготский, А.А. Крогиус, А.М. Щербин, Б.И. Коваленко, М.И. Земцов, А.И. Зотов, В.С. Свердлов, Л.Б. Самбикин, М.И. Шоев және т.б. ғалымдардың ғылыми-педагогикалық еңбектері арқылы қол жеткізілді.

Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының қозғалыс белсенділігін отбасында дамыту. Көру қабілеті нашарлау келген балалар тәрбиесі отбасынан тәлім-тәрбие алған балалар арнайы балалар мекемелерінен өткен балалардан мектепке дейінгі дайындығы физикалық та, ойлау жағынан да дайындығы әлсіздеу болатынын көрсетеді. Бұл көру қабілеті нашарлау келген балаларды мектеп алды мекемелерде тәрбиелеу тәжірибелі педагогтардың басшылығымен орын алатынымен, ал ата-аналардың көбісі мұндай балалар тобының тәрбиелеу әдістері және даму ерекшеліктері жайындағы түсінігі басқаша болуымен түсіндіріледі.

Осындай тұжырымға келудің басты тұсы, ширақтылық негізі және бұлшықет қызметінің барлық түрінде байқалатын қозғалыс балалардың толықтай ағзасына әрі жүйелеріне жағымды әсер етуінде. Атақты чех педагогы Я.Коменский «Аналық мектеп» еңбегінде «балалар көбірек

қимылдаған сайын, жүгіріп, жұмыс жасап, ойнағаны оның ұйқысын тәттірек қылып, бұдан бөлек оның жетілуі де ойдағыдай жүріп, оның ойы да тәні де сергек келеді» деп айтып өткен.

Бұлшықет қызметі ағзаның барлық сыртқы ортаға әсерінің көріністерінде жетекші мәнге ие әрі жүйке жүйесіне жағымды әсерін береді. Ширақтылықтың жеткіліктілігі қимыл-қозғалыстың, салмақтылықтың – жүйке жүйесінің негізгі қасиеттерінің жақсаруына ықпал етіп, баланың қоршаған әлемге бейімделуін қамтамасыз ете алады. Сөзсіз бұлшықет қызметі балалардың физикалық дамуына пайдалы әсерін береді. Қимыл-қозғалыс сенімді, нақтырақ бола түсіп, қажетті икемділік пайда болып, баланың күші мен төзімділігі арта бастайды. Қимыл-қозғалыстың тыныс алу және жүрек, қан-тамыр жүйелерін нығайтуда, өзге де мүшелердің өз қызметін атқаруда маңызы зор. Бұлшықет қызметі тірек-қимыл аппараты әрекетінің бұзылуын ескертетін атап айтқанда, көру қабілеті нашарлау балаларда омыртқа жотасының және кеуде қаңқасының (сколиоз, кифоз) деформациясы жиі кездесуіне орай мәні барын атап өтпеуге болмайды.

Көз жанарынан айырылған бала қозғалуда үлкен шектеуге тап болады да, оның физикалық дамуы мен денсаулығы бұдан зардап шегеді. Аздаған белсенділік қоршаған ортаны тануда мүмкіндіктерді айтарлықтай шектейді. И.Сеченов жазғандай : «...баланың ой-өрісінің түбірі сезінуден басталады. Ерте балалық шақтың ақыл-ой мүдделері сыртқы әлемнің нысандарына ғана көзделетін болса, соңғылары тек сезім мүшелерімен танылады [4].

Егер көретін балалар сыртқы орта нысандарын тануда көру қабілетін іске асырса, көздерінде ақауы бар балалар тобы түйсігін алға қояды. Бұл үшін зерттеу нысаны жақындай түсу керек болады. Сондықтан көз жанарынан айырылған баланың қимылдау мүмкіндіктері кең болған сайын оның сыртқы ортаны тануы мен ой-өрісінің жетілуінің мүмкіндіктері де орасан зор болады. Осылайша көру қабілеті нашарлау келген балаға қалыпты физикалық және ой-өрісінің дамуына қажет қозғалыс ырғағымен қамтамасыз ету алу қажеттілігі туындайды. Бұған қалай қол жеткізуге болады?

Көз жанарынан айырылған баланың қимыл-қозғалысын отбасы ішінде өрбітуде басты орынға физикалық жаттығулар қойылады, оларды орындау баланың белсенділігін арттырады. Ата-аналар қажетті қозғалыс ырғағын дефектке, жас ерекшелігіне, баланың жеке мүмкіндіктеріне орай белгілі бір жағдайлар жасау арқылы қалыптастыра алатынын ескеруі керек.

Баланың артық қимылға баруға қорқынышы оның қимыл-қозғалысын шектейді. Бұл қорқынышты жеңуде кеңістікте бағдар алуы яғни, өзіне қатысты қоршап тұрған заттарды елестетуі олардың арасында оңай жылжуы шешуші орын алады. Бұл ретте өзінің тұрған орнын анықтап алу, нақты қозғалыс бағытын біліп алу маңызды. Көретін адам үшін бұл аса қиын болмаса, көз жанарынан айырылған дам үшін бұл үлкен жұмысты қажет етеді. Осылайша ол басқа сезім мүшелерін (есту, түйсік, иіс сезу т.б.) барынша қолдануға тырысады.

Көру қабілеті нашарлау келген баланың қозғалысы мен бағдар алуы өзара байланысып келетіні белгілі. Бір жағынан баланың белсенділігі оның бағдар алуына тәуелді келсе, келесі жағынан көбірек қолзғала келе ғана, ол өзінің бағдар алу қабілетін жетілдіре түседі. Мұндай балалардың дамуында бағдарлау айтарлықтай маңызы бар, ол есту анализаторына негізделе іске асады. Сондықтан да бағдар алуды жетілдіруде бала дыбысқа байланысты қозғалысқа келіп, осының салдарынан бала қимылы едәуір артады.

Оқу әдістемесі оңай және жеткілікті қарапайым әдістер арқылы жүзеге асады. Мәселен, қысқы мезгілде баланы шаңғы тебу спортымен таныстыруға болады. Оқу барысында бірінші кезекте балаға шаңғыны дұрыс пайдалану мен оларды бір-біріне параллель ұстауға үйрету керек. Сабақтарды ұйымдастыру барысында баланың тегіс аймақта немесе төбешіктерді айналып ойнай алатын тұрақты кеңістік алаңын толықтай пайдалану есепке алынуы тиіс. Осыдан кейін қозғалыссыз кеңістікті кезінде таяқшаларсыз, таяқшалармен, төбешіктермен, сондай-ақ бұрылу техникаларын игеруіне ықпал жасағаннан кейін жылжыту бағдарының дыбыстық белгілерін пайдалануға болады. Бастапқы кезеңде баланың қолынан ұстап демеу беру арқылы бірге сырғы тебу, осыдан кейін ғана баланы өз бетінше дыбыс көздерін пайдалану арқылы сырғы тебуге мүмкіндік беру қажет. Бастапқыда, қозғалмайтын кеңістікте, кейінірек қозғалатын әр түрлі кеңістікті қарастыру керек.

Сырғы мен шаңғыда сырғанау балаға ойын ретінде қызығушылығын тудырып, жағымды көңіл күй сыйлайтын болуы керек.

Баланы балаларға арналған тіркемелі көліктер мен велосипедтерде басқаруға үйрету керек. Қазіргі жағдайда ұшаяқты велосипедтер мен балаларға арналған аяқ тепкіш арқылы жасалған «бәйге атын» пайдалану үлкен жетістіктердің бірі болып табылады.

Көру қабілеті нашар балалардың қозғалу белсенділігін арттырудың маңызды кезеңдерінің бірі - балаға өздігінен алға ұмтылуға әрекет жасауына мүмкіндіктер берілуі қажет. Балаларды алаңдар мен ойын барысында алған жарақаттар мен жараларға байланысты жасанды шектеулер қоюға болмайды.

Баланың ата-анасы ұсынған шарттарды өз қалауымен рахат сезіне отырып, алға ұмтылуына сөзсіз шабыттар болуы тиіс.

Соңғы тәжірибелік зерттеу нәтижелері көрсеткендей, көру қабілеті өзгеріске ұшыраған балаларды физикалық тәрбиелеудегі ерекшеліктеріндегі ғылыми зерттеу кезіндегі сұрақтарды соңғы тәжірибелік зерттеу нәтижелері көрсетті. А.А. Юрченко жүргізген зерттеу барысында көру қабілеті төмен кішкентай мектеп оқушыларындағы сагитальдік жазықтықтағы омыртқаның бұзылушылығын анықтаған.

Қорытындылай келгенде жұмыстың көптеген бөлігінде мамандар көру қабілеті нашар балалардың дұрыс еңсесін қалыптастыру кезіндегі сұрақтар мен мәселелерді көп қозғады. Айта кету керек, ештеңеге қарамастан, мамандардың пікірі бойынша көру қабілеті нашар балаларға тән, көп кездесетін аурулардың бірі тірек-қимыл қызметіндегі тоқтаулар, сонымен қоса қазіргі уақытта адаптивті дене тәрбиесі үдерісіндегі жалпақ табандылықты түзетудің технологиясы жасап шығарылмады. Көптеген авторлардың айтуы бойынша көру қабілеті нашар балаларда физикалық жағдайының төмендеуі байқалады. Дені сау мектеп жасындағы балалардан физикалық дамуы мен физикалық қасиеттерінің дамуы кезеңдері, қалыптасу қабілеттері төмен болатынын мамандар атап көрсетеді. Көптеген ақпарат көздерін пайдаланып, оқи отырып көру қабілеті төмен балалардағы қалыптасу қабілетін арттыруға байланысты мәселелерді шешуге басты назар аудардым. Әрі қарайғы зерттеулер көру қабілеті нашар балаларды физикалық тұрғыдан тәрбиелеуге арналған тәжірибелік бағдарламалар мен ары қарайғы зерттеулер, сонымен қатар, авторлық бағдарламалардың әзірлемесі мен тұжырымдамасын қамту болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Волкова, И. П. *Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения Текст.* / И. П. Волкова // *Дефектология.* -2005. -№ 3. -С. 15-20.
2. Машуев Д. *Физическая культура и физическое воспитание слепых и слабовидящих детей // Воспитание школьника.* -2015. №2. С. 29-31.
3. Машуев Д. *Физическая культура и физическое воспитание слепых и слабовидящих детей // Воспитание школьника.* -2015. №3. С. 41-43.
4. Еракова Л.А. *Дифференцированное физическое воспитание слепых и слабовидящих школьников в условиях специализированного интерната. Автореф.дис. . канд. наук по физ.восп. и спорту.* –Киев, 2005. - 22с.
5. Ахмадуллина И.А. *Физическое воспитание слабовидящих учащихся среднего специального учебного заведения. Дисс. канд. пед. наук.* – 2011. -255с.
6. *Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №2(37) 2014 г.*
7. Плаксина Л.И. *Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения.* – М. 1995. – 88 с.

УДК: 373.2-056.264

МРНТИ: 14.29.29

Макина Л.К.¹, Рахым Ж.²

¹ ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент

² 6M010500 Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

rakhym_zhuldyz@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ДИЗАРТРИЯСЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ИНТОНАЦИЯЛЫҚ
МӘНЕРЛІГІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарының сипаты мен оның дамуында баланың сөйлеу тіліндегі интонациялық мәнерлікпен байланысы қарастырылған.

Интонациялық мәнерлік дауыс интонациясы арқылы айтушы өз ойын білдіру, мазмұнды ой-пікірін дұрыс айта білу, қоя білу деген сөз. Ауызша сөйлеудің мәнерлігі тыңдаушының айтылған ойды дұрыс қабылдап, нақтылы түсінудің ең басты талаптарының бірі. Ал интонацияның компоненттері барлық тілдердегі сөйлемнің әр алуан түрлерін сомдап қана қоймай, оларды дифференциалауда және бір-бірінен ажыратуда да зор қызмет атқарады.

Дизартрия - сөйлеу аппаратының иннервациясының жеткіліксіздігінің салдарынан сөйлеу тілінің дыбыс айтуының бұзылуы. Дизартрияда негізгі бұзылыс дыбыс айту мен сөйлеу тілінің просодикалық жағының орталық және шеткі нерв жүйесінің органикалық зақымдалуына байланысты бұзылуы болып табылады. Дизартрияның түрлеріне орай ондағы сөйлеу тілінің компоненттерінің бұзылысының өзіндік сипаттары болады екен. Яғни, ондағы сөйлеу тілінің бұзылыстары оның дыбыс айтуы мен дауысының, артикуляциялық моторикасының, сөйлеу кезіндегі тыныс алуының бұзылуымен сипатталады. Осы орайда дизартриясы бар баламен түзетушілік-логопедиялық жұмысты атап өту керек.

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.

Түйін сөздер: дизартрия, интонация, сөйлеу тілі аппараты, артикуляциялық моторика

Макина Л.К.¹, Рахым Ж.²

¹*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент*

²*Магистр 2-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология*
rakhym_zhuldyz@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННО- ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация

В статье рассматривается характер нарушений речи детей дошкольного возраста с дизартрией и ее развитие в связи с интонационной выразительностью речи и языка ребенка.

Интонационная выразительность речи это тот инструмент, при помощи которого говорящий выражает свои мысли, идеи. Выразительность является одним из основных требований слушателя, предъявляемых к говорящему, чтобы правильно воспринимать и понимать суть слышимого.

Дизартрия — нарушение произношения, вследствие дефектов иннервации речевого аппарата, возникающих в результате поражения нервной системы. Основным нарушением в дизартрии является расстройство, связанное с органическим повреждением центральной и периферической нервной системы. При различных клинических формах дизартрии нарушения речи имеют свои особенности. Но при всех формах имеют место нарушение звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, дыхания. В связи с этим необходимо проводить активную коррекционно-логопедическую работу при дизартрии. Работа над интонационной выразительностью в логопедическом процессе с участием детей с дизартрией имеет особое значение, так как выразительность речи непосредственно связана с осознанием смыслового ядра фразы, логики сообщения.

Ключевые слова: дизартрия, интонация, речевой аппарат, артикуляционная моторика

Makina L.K.¹, Rakhym Zh.²

¹*scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, assistant professor*

²*2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology*
rakhym_zhuldyz@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE INTONATIONAL EXPRESSIVE ASPECT OF THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract

The article deals with the character of speech disorders in preschool children with dysarthria and its development in connection with the intonational expressiveness of the language speech of the child.

The intonational expressiveness of speech is that the speaker expresses his thoughts, speaks his ideas with the intonation of the voice. Oral speech is one of the basic requirements of the listener to correctly perceive and understand the essence. And the components of intonation serve not only in the sentence in all different languages, but also in their differentiation and division.

Dysarthria - a violation of pronunciation, due to violation of the innervation of the speech apparatus, resulting from damage to the nervous system. The main disorder in dysarthria is a disorder associated with organic damage to the central and peripheral nervous system of speech. Because of the types of dysarthria, speech language disorders have their own peculiarities. That is, speech disorders in it are characterized by a violation of the phonation of voice, articulatory motility, breathing during speech. In this regard, it is necessary to note the corrective-logopedic work of the child 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.

Keywords: dysarthria, intonation, speech apparatus, articulatory motor skills.

Қазақстан Республикасының ұлттық білім беру жүйесі мемлекеттік білім беру саясатының басымдылықтарын орнатып, оның негізгі міндеттерінің бірі балаларды және олардың шығармашылық қабілеттерін жан-жақты және уақытылы дамыту болып келеді. Оқу материалдарын ғылымның заманауи жетістіктеріне орай құру мақсаты жеке білім беруді қамтамасыз етіп, жеке бейімделген оқыту мен тәрбиелеуге негізделеді. Сондықтан, балалар тарапынан сөйлеу тілін уақытылы және толыққанды меңгеруі тіл байлығын меңгерудің негізі болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі арнайы педагогиканың орталық назарында деп айтуға толық негіз бар, себебі, мектеп жасына дейінгі кезең сөйлеу тілдің қалыптасуы мен дамуы және оны меңгерудің белсенді кезеңі бола отырып, кейін мектепте нәтижелі оқуының тірегі болып келеді. Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, А.А.Леонтьев, Л.В.Щерба, А.А.Пешковский, А.Н.Гвоздев, В.В.Виноградов, К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерица, Ф.А.Сохин, Л.А.Пеньевская, А.М.Леушина, О.И.Соловьева, М.М.Коница, О.С.Ушакова сияқты бірқатар атақты психолог, лингвист, педагогтардың зерттеулері мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің дамуына кешенді ықпал етудің негізін туындатқан.

Ғылыми әдебиеттерде сөйлеу тілі моторикасының бұзылуына байланысты дамитын, сөйлеу тілі бұзылыстарының арнайы топтары сипатталған. Соңғы жылдары дизартриялық бұзылыстар санатына жатқызылған сөйлеу-тілінің моторлы бұзылыстарының жеңіл көріністерін зерттеуге басты назар аударылуда (Карелица, И.Б. 1996, Лопатина, Л.В. 2001, 2006 және т.б). Олар сөйлеу тілінің дыбыс айту жағының ерекше артта қалуымен көрінетін, сөйлеу аппаратының неврологиялық жағының бұзылуынан туындайды. Дизартриялық бұзылыстары бар балаларда, сөйлеу тілі бұзылыстарының негізгі белгілері: сөйлеу тілі аппаратының шеткі бөлімінің бұлшық еттерінің босансуы, гиперкинезі, атаксиясы, тілдің ауытқуы, сілекей ағуы болып саналады. Кейде дыбыс айту жағы бұзылысының көмескі түрі, сөйлеу тілінің фонематикалық процестерінің және лексико-грамматикалық жағының жетілмеуімен қатар жүруі мүмкін. Сонымен қатар, балалардың танымдық және коммуникативті дамуындағы ерекшеліктері, өз кезегінде балалардың ауызша монологтық сөйлеу тілінің қалыптасуында қиындықтар тудырып, ол дизартриялық бұзылыстары бар балаларды - мектептік және әлеуметтік ортаға интеграциялау жұмысына әсер етеді [1].

Дизартриялық бұзылыстары бар балалар - мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының әр түрлі типтерінде логопедиялық көмек алады және мектепке қабылданған уақыттан бастап, ауызша сөйлеу тіліндегі айқын бұзылыстардың көріністерін мүмкіндігінше азайту көзделеді. Осы уақытта мектептік оқыту жағдайында күрделі сөйлеу формасын қажет ететін: монологтық және диалогтық оқыту кезінде, балалардың басым бөлігінде ауызша қарым-қатынас жасауда қиындықтар байқалады.

Дизартриясы бар балаларда, сөйлеу тілі қызметінің психофизиологиялық механизмінің артта қалуы, жоғарғы мидың және орталық жүйке жүйесінің басқа бөлімдерімен өзара байланысының дұрыс қалыптаспауы салдарынан туындайды,

нәтижесінде артикуляциялық мүшелердің иннервациясының жеткіліксіздігі пайда болып, ол сөйлеу тілінің моторлық компоненттерінің қалыптасуын қиындатады. Бұл патологияның алғашқы сөздік белгілері іріктелген, дәрежі емес, бірақ дыбыс айтудың біршама тұрақты бұзылысы екендігін және сөйлеу тілінің просодикалық жағының бұзылына әкелетіндігін Е.Н. Винарская, Г.В. Гуровец, И.В. Карелина сияқты ғалымдар өз еңбектерінде атап өткен [2].

К.К. Өмірбекова, Г.Н. Тулебиева, Г.Б. Ибатова, Г.С. Оразаева т.б. отандық ғалымдар дизартриялық бұзылыстардың себептерін әр түрлі авторлардың зерттеулері төңірегінде қарастыра отырып, оларды түзетудің тиімді жолдарын ұсынған. Яғни, Ресей ғалымдары (Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев) аталған сөйлеу тілінің бұзылысын, псевдобульбарлы дизартрияның жеңіл формасы ретінде қарастырса, "жеңіл дизартриялық бұзылыс" ретінде (О.В. Правдина, 1969), "дизартрияның көмескі түрі" (О.А. Токарева), "минималды дизартриялық бұзылыстар" (И.Б. Карелина, Г.В. Чиркина) мен "көмескі дизартрияны" (Л.В. Лопатина, 2001) қарастырды.

Дизартрия - сөйлеу аппаратының иннервациясының жеткіліксіздігінің салдарынан сөйлеу тілінің дыбыс айтуының бұзылуы. Дизартрияда негізгі кемістік дыбыс айту мен сөйлеу тілінің просодикалық жағының орталық және шеткі нерв жүйесінің органикалық зақымдалуына байланысты бұзылуы болып табылады.

Дизартрияның негізгі белгілеріне дыбыс айту мен дауысының, артикуляциялық моторикасының, сөйлеу кезіндегі тыныс алуының бұзылуы жатады. Дизартрияда дауысты, дауыссыз дыбыстардың айтылуы бұзылады. Дыбыс айтудың антрофониялық (бұрмалап айту) және фонологиялық (алмастыру, шатастыру) түрінде айтылуы кездеседі. Фонологиялық түрлерінде айтылуы ұқсас дыбыстарды артикуляциялық, акустикалық сипаттамалары бойынша ажырату қиындық туғызады. Сондықтан, көп жағдайда ондай балаларда жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, бұлшық еттердің (артикуляциялық аппараттың, беттің, мойынның) қатаюы-гипертонус, әлсіреуі, төмендеуі, босансыуы – гипотония байқалады.

Дизартриясы бар балалар клиникалық-психологиялық сипаттамасы бойынша әр түрлі топтарды құрайды. Дизартрияның ең ауыр түрлері интеллекті сақталған, зияты бұзылған балаларда кездесуі мүмкін, ал жеңіл немесе «көмескі» түрі интеллекті сақталған балаларда кездеседі.

Дизартриясы бар балалар жалпы психофизикалық дамуына байланысты бірнеше топқа бөлінеді:

- психофизиологиялық дамуы қалыпты балалардағы дизартрия;
- БЦСА балалардағы дизартрия;
- зияты бұзылған балалардағы дизартрия;
- гидроцефалиямен зақымдалған балалардағы дизартрия;
- ПДК балалардағы дизартрия;
- минимальді дисфункциясы бар балалардағы дизартрия.

Дизартрияның әр түрі өзіндік сипатқа ие болып келеді. Мысалы, сопақша ми дизартриясы (бульбарлы) ол сопақша ми мен нерв жүйесінің ядроларының зақымдалуының салдарынан болатын әлсіз, солған параличтің байқалуымен сипатталады. Бульбарлы параличте артикуляциялық, дауыс шығару және дем алу мүшелерінің шеткі бөлігінің бұлшық еттерінің тонусы төмендейді, гипотония немесе атония байқалады. Бұлшық еттердің көншілігі кішірейеді, әлсізденеді, сондықтан қоздырғыштарға реакция болмайды, яғни арефлексия байқалады. Бұл ауытқулардың барлығы бұлшық еттердің атрофиясына әкеліп соғады. Бульбарлы дизартрия кезінде ерікті және еріксіз қимылдар бұзылады. Дауыссыз дыбыстардың бұзылуы тілдің әр бөлігінің бұлшық еттерінің параличтеріне байланысты. Мысалы, тілдің түбірінде паралич байқалса, онда көбінесе тіларты дыбыстары бұзылады.

Жалған сопақша ми дизартриясы (псевдобульбарлы дизартрия) артикуляциялық аппараттың шеткі бұлшық еттерінің спастикалық параличімен сипатталады. Ол қимылдың

мөлшері қысқарған, баяу болып келеді. Бұлшық еттердің гипертонусымен қатар гиперрефлексия байқалады. Қалыпты жағдайда ерте жаста жойылып кететін шартсыз рефлекстер: ему, тұмсық рефлексі, еріксіз күлу, жымию, жылау көпке шейін сақталады. Дизартрияның бұл түрінде ерікті қимылдар бұзылады, еріксіз қимылдар сақталған болады. Дизартриямен зақымдалған адам нұсқау бойынша ернін алға қарай шығарып, дөңгелете алмайды, ал тамақ ішкен кезде ол қимылдарды жасай алады. Ауыз қуысын тексеру барысында тілдің қатайғанын, тіл артқа қарай тартылғанын, тілдің енжар, белсенді қимылдарының қиындығын көруге болады. Әсіресе тілді жоғары көтеріп мұрынға қарай бұруы қиынға соғады және жалған сопақша ми дизартриясына тән синкинезиялар байқалады. Дизартрияның бұл түрінде сөзсіз симптоматикасына жұту функциясының бұзылуына байланысты саливация (сілекей ағу) қосылады. Мимикасы кедей, сөйлеу жылдамдығы баяу, сөйлеу кезіндегі дем шығару қысқа болады, сондықтан фразаның «үзілуі» байқалады.

Мишық дизартрия жеке таза түрінде өте сирек кездеседі. Миға қан күйылу, ісіктің салдарынан мишықтың немесе мишықты орталық нерв жүйесімен қосатын жолдардың зақымдалуынан пайда болады. Мишығы зақымдалған адамдарда тыныштық, қимылсыз күйде де, қимыл кезінде де бұлшық еттердің гипотониясы байқалады. Аяқ-қолдарын сәйкестендіруде қиындықтар байқалады. Психикасында кейбір ерекшеліктер кездеседі (орынсыз күлу, сөйлеп қою, т.б.).

Ми қыртысы асты немесе «экстрапирамидалық» дизартрия ми қыртысы асты дизартрия бас миының ми қыртысы астындағы түйіншіктердің зақымдалу салдарынан болады. Неврологиялық статусы: бұлшық ет тонусының тұрақсыздығы (дистония), бет және артикуляцияның бұлшық еттерінде еріксіз қимылдар (гиперкинез) байқалады. Кейде гиперкинездің салдарынан ауыз еріксіз ашылып, тілі алға бірден шығып, ауыру адам біршама осы қалыпта тұрып қалады.

Ми қыртысы дизартриясы доминантты ми сыңарының төменгі бөліктердегі орталық қатпарлардың (постцентральді және премоторлы аумақтарының) зақымдалу салдарынан болады. Ми қыртысы дизартрияның эфферентті (премоторлы) және афферентті (постцентральді) түрге бөледі.

Ми қыртысы дизартрияның эфферентті түрі артикуляциялық мускулатураны иннервациялайтын алдыңғы орталық ми қыртысы аумағының зақымдалуынан болады. Жеке артикуляторлық қимылдардың бұзылуы байқалады. Көбінесе тілдің ұшының қимылы бұзылады, соған байланысты тілалды дыбыстары бұзылады. Дыбыс артикуляциясы бұзылады, көптеген синкинезия кездеседі. Сөйлеу процесінде бір дыбыстан екінші дыбысқа ауысуы қиындық туғызады, баяу сөйлейді, сөз арасында тоқтап қалады, кейде буындап сөйлейді. Дауысты дыбыстарды айтуы өзгереді, барлық дауысты дыбыстар ұқсас айтылады, дауыссыз дыбыстар ұзартылып айтылады (Мысалы, сссақат), қосымша дыбыстарды қосып айтады немесе тастап кетеді.

Спастикалық-паралитикалық дизартрия бұл екі жақтағы пирамидтік жолдардың зақымдалу салдарынан болады. Негізгі белгілері жалған бульбарлы (псевдобульбарлы) дизартрияның белгілеріне ұқсас болады. Бұл түрінде алдымен ауызша сөйлеу тілінің фонетикалық жағы, күрделі артикуляцияларды ажыратуы, еріксіз қимылдары бұзылады, еріксіз рефлекторлы қимылдары сақталады [3].

Жоғарыда көрсеткеніміздей, дизартрияның түрлеріне орай ондағы сөйлеу тілінің компоненттерінің бұзылысының өзіндік сипаттары болады екен. Яғни, ондағы сөйлеу тілінің бұзылыстары оның дыбыстық, дауыс, ығрақ, жылдамдығы т.с. ауытқушылықтармен де сипатталады. Осы орайда дизартриясы бар баламен түзетушілік-логопедиялық жұмыста дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігімен жұмысты да атап өту керек.

Онтогенездегі балалардың сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлігінің ерекшеліктері С.Л.Рубинштейн, А.Н.Гвоздев, В.Н.Всеволодский-Генгросс, Р.В.Тонкова-Ямпольская, В.В.Гербова, О.С.Ушакова, М.Ф. Фомичева, Е.Н.Винарская, Е.Б.Волосова, В.А.Ковшиков, Н.И.Лепская, К.А.Семенова, Н.М.Махмудова, Е.М.Мастюкова сияқты бірқатар психолог, лингвист, педагог, дефектолог мамандары тарапынан қарастырылған. Сөйлеу тіліндегі

интонациялық мәнерлік бұзылыстарын жою, алдын алу сөйлеу тілін толыққанды дамытудың маңызды элементі және балаларды мектепке нәтижелі дайындаудың, оны бейімдеудің тірегі, сонымен қатар түрлі категориядағы балалардың мектепке дезадаптациясының (бейімделе алмауының) алдын алудың барысы болып келеді. Осыған байланысты балалардың мектепке дезадаптациясының алдын алу мәселелерін маңыздылығы Л.П.Гурьева, Г.Ф.Кумарина, Л.Я.Олиференко сияқты ғалымдардың еңбектерінде қарастырылса, ал сөйлеу тіліндегі түрлі бұзылыстарды уақытылы түзету мәселелері Г.В.Бабина, Л.И.Белякова, В.К. Воробьева, В.В.Воронкова, О.С.Орлова, Т.В.Туманова, Г.В. Чиркина, Т.Б.Филичева сияқты ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған.

Сөйлеу тілі үрдісінде интонацияның дамуы өзіндік күрделі жүйе болып келеді. Оның ерекшелігі бала кішкентай кезінен ең алдымен қоршаған адамдардың интонациясын қабылдап, содан кейін өзінің экспрессивті сөйлеу тілін жүзеге асырады. Ол баланың экспрессивті сөйлеу тілінде пайымдаудың түрлі коммуникативті түрлерін (сұраулы, лепті, хабарлы т.с.с) пайдаланумен тығыз байланысты [4].

«Интонация» термині латынның «intonare», «қатты сөйлеу» деген сөзінен пайда болғанымен, бұл терминнің қазіргі мағынасы әрі күрделі, әрі сан қырлы. Әуен (мелодика), пауза, қарқын (темп), интенсивтілік, тембр интонацияның компоненттері болып табылады. Барлық тілдердегі интонацияның ең басты да универсалды компоненті әуен (мелодика) деп есептеуге болады. Себебі қай тілдің болса да басқа тілдерден айырмашылығын білдіруде сол тілдің өзіне ғана тән әуені үлкен роль атқарады да, ол тілдің бірден-бір өзгешелік белгісі бола алады. Жалпы әуеннің сөйлемдегі атқаратын қызметі әр алуан. Біріншіден, сөйлеу тілінің ағысын неше түрлі бөлшектерге мүшелеп жіктейтін де, олардың басын қосатын да әуен және онымен қоса пауза. Екіншіден, сөйлемдердің коммуникативтік түрлерін анықтауда, яғни олардың айтылу мақсатына қарай (хабарлы, сұраулы, бұйрықты, лепті) бөлінуінде үлкен қызмет атқарады. Үшіншіден, грамматикалық және лексикалық тәсілдермен қосылып сөйлемдердің жалпы мағынасын беруге, оның негізін анықтауға қатысады. Төртіншіден, оның сөз тізбектерінің синтагмалық акценттелуімен қосылып, сөйлемнің логикалық және эмоциялық мазмұнын жеткізуде үлкен орын алады. Бұл мәліметтер Б.В.Асафьев, Н.А.Ветлугина, О.П.Радынов сияқты ғалымдардың зерттеулерінде көрсетілген. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігін дамыту мәселесі бойынша ғылыми зерттеулерді талдау барысы балалардың сөйлеу тіліндегі интонациялық мәнерлігін дамыту бойынша әдістер мен тәсілдерді ары қарай жетілдіру қажеттілігін туындатты. Аталмыш мәселенің және оны шешу жолдарының жеткіліксіз қарастырылуы зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындап отыр [5].

Интонациялық мәнерлік дауыс интонациясы арқылы айтушы өз ойын білдіру, мазмұнды ой-пікірін дұрыс қоя білу, ақырында оқығанды оқи білу деген сөз. Ауызша сөйлеудің мәнерлігі тыңдаушының айтылған ойды дұрыс қабылдап, нақтылы түсінудің ең басты талаптарының бірі. Бұл сөйлеу түрінде мәнерлеп сөйлеу құралдары: дауыс күшін көтеру не бәсеңдету, қажетті сөзге, не сөз тіркестеріне екпін түсіру, негізгі ойды білдіретін сөзді ерекше айту, кідірістер жасау, мимика т.б. қолданылады. Ал интонацияның компоненттері барлық тілдердегі сөйлемнің әр алуан түрлерін сомдап қана қоймай, оларды дифференциялауда және бір-бірінен ажыратуда, айыруда да зор қызмет атқарады.

Ал, біз қарастырып отырған балалар тарапына сөйлеу тілдің аталмыш бұзылыстарының орны айқын болғандықтан, бүгінгі таңда оны зерттеудің өзектілігі артып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Алмазова Е.С. *Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей* / Е.С.Алмазова. - М.: АйрисПресс, 2005. - 200с.
2. Андреева, М.В. Гуцина // *Современные технологии диагностики, Профилактики и коррекции нарушений развития*. - Т.2. - М.: МГПУ, 2005. - С.21-53
3. Волкова Л.С. *Логопедия* / Л.С. Волкова. — М.: Владос, 2002. 675 с.
4. Базарбаева З.М. *Қазіргі қазақ тілі интонациясының негіздері*. Алматы, 2002ж.
5. Баймұратова И. *Қазақ тіліндегі интонация тәсілі арқылы жасалған сұраулы сөйлемдер*. Алматы, 2003ж.

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

УДК: 376.3
МРНТИ: 14.29.27

Баймуратова А.Т.¹, Пашигорева И.В.²

¹к.пед.н., старший научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования
ННПЦ КП, г.Алматы, Казахстан
nprckp@mail.ru

²младший научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования ННПЦ
КП, учитель-логопед специальной дошкольной организации для детей с тяжелыми нарушениями
речи №66, г.Алматы, Казахстан
nprckp@mail.ru

ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В ДЕТСКИХ САДАХ

Аннотация

В настоящей статье представлена схема модифицированной системы взаимодействия педагогов и родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детском саду, описаны этапы и результаты апробации технологии включения родителей в данный процесс сопровождения.

Ключевые слова: дети с кохлеарным имплантом, родители, технология включения, психолого-педагогическое сопровождение, слухоречевая реабилитация, взаимодействие

Баймұратқызы А.Т.¹, Пашигорева И.В.²

¹ Педагогика ғылымдарының кандидаты, ННПЦ КП арнайы мектепке дейінгі білім беру мекемесі
зертханасының аға ғылыми қызметкері, Алматы, Қазақстан
nprckp@mail.ru

ННПЦ КП арнайы мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі кіші ғылыми қызметкер,
сөйлеулерінде қатты бұзылулары бар балаларға арналған №66 арнайы мектепке дейінгі
мекемесіндегі мұғалім мен логопед, Алматы, Қазақстан
nprckp@mail.ru

БАЛАБАҚШАЛАРДАҒЫ КОХЛЕАРЛЫҚ ИМПЛАНТТАРЫ БАР БАЛАЛАР АТА- АНАЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ БАРЫСЫНА КІРГІЗУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ АПРОБАЦИЯСЫНЫҢ КЕЗЕНДЕРІ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада балабақшадағы кохлеарлы имплантты бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу процесіндегі мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы өзара әрекеттесудің жүйесінің өзгертілген диаграммасы келтірілген, осы сүйемелдеу процесінде ата-аналарды қатыстыру технологиясының апробациялаудың кезеңдері мен нәтижелері сипатталады.

Түйінді сөздер: кохлеарлы имплантанты бар балалар, ата-аналар, енгізу технологиясы, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, есту қабілетін оңалту, өзара әрекеттесу

Baimuratova A.T.¹, Pashigoreva I.V.²

*¹ Candidate of Pedagogical Science, Senior Researcher at the Laboratory of Special Preschool Education of the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy, Almaty, Kazakhstan
nnpckp@mail.ru*

*Junior researcher at the laboratory of special preschool education of the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy, teacher and speech therapist of special preschool organization for children with severe speech disorders №66, Almaty, Kazakhstan
nnpckp@mail.ru*

STAGES AND RESULTS OF PARENTS INCLUSION TECHNOLOGY APPROBATION INTO THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH COHELLARY IMPLANT IN KINDERGARDENS

Abstract

This article presents a breakdown of the modified interaction system between teachers and parents in the process of psychological and pedagogical support of children with a cochlear implant in a kindergarten, describes the stages and results for approbation of the parents inclusion technology.

Key words: key words: children with cochlear implant, parents, technology of inclusion, psychological and pedagogical support, audio-verbal rehabilitation, interaction

Организация и успешное осуществление в детском саду психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом (далее – КИ), рассматриваемого как обязательное условие слухоречевой реабилитации, невозможны без создания системы партнерских отношений между педагогами и родителями. Последнее предполагает собственно включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей данной категории, в связи с чем актуализируется разработка соответствующей технологии.

Первым шагом в разработке технологии является анализ теоретической, научно-методической и научно-практической литературы по вопросам взаимодействия педагогов и родителей детей с КИ [1,2,3]. Особое место в процессе анализа занимает изучение положительного опыта сотрудничества дошкольных организаций образования с родителями. При этом учет местных условий и возможностей детских садов по воспитанию и обучению детей с КИ является приоритетным.

Второй шаг направлен на разработку схемы, отражающую деятельность детского сада по включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ. Эта схема, данная на рисунке 1, представляет собой модификацию системы педагогического взаимодействия, которая включает:

- ✓ организационную деятельность, предполагающую сбор у родителей сведений о ребенке с КИ для разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения;
- ✓ информационно-просветительскую деятельность, направленную на проведение консультаций, бесед, рекомендаций для родителей;
- ✓ психолого-педагогическую деятельность, предусматривающую работу команды психолого-педагогического сопровождения, участие родителей в реализации индивидуальной программы сопровождения, развитие и коррекцию отношений родителей и ребенка с КИ;
- ✓ досуговую деятельность, связанную с участием родителей в детских утренниках, праздниках, конкурсах и др.

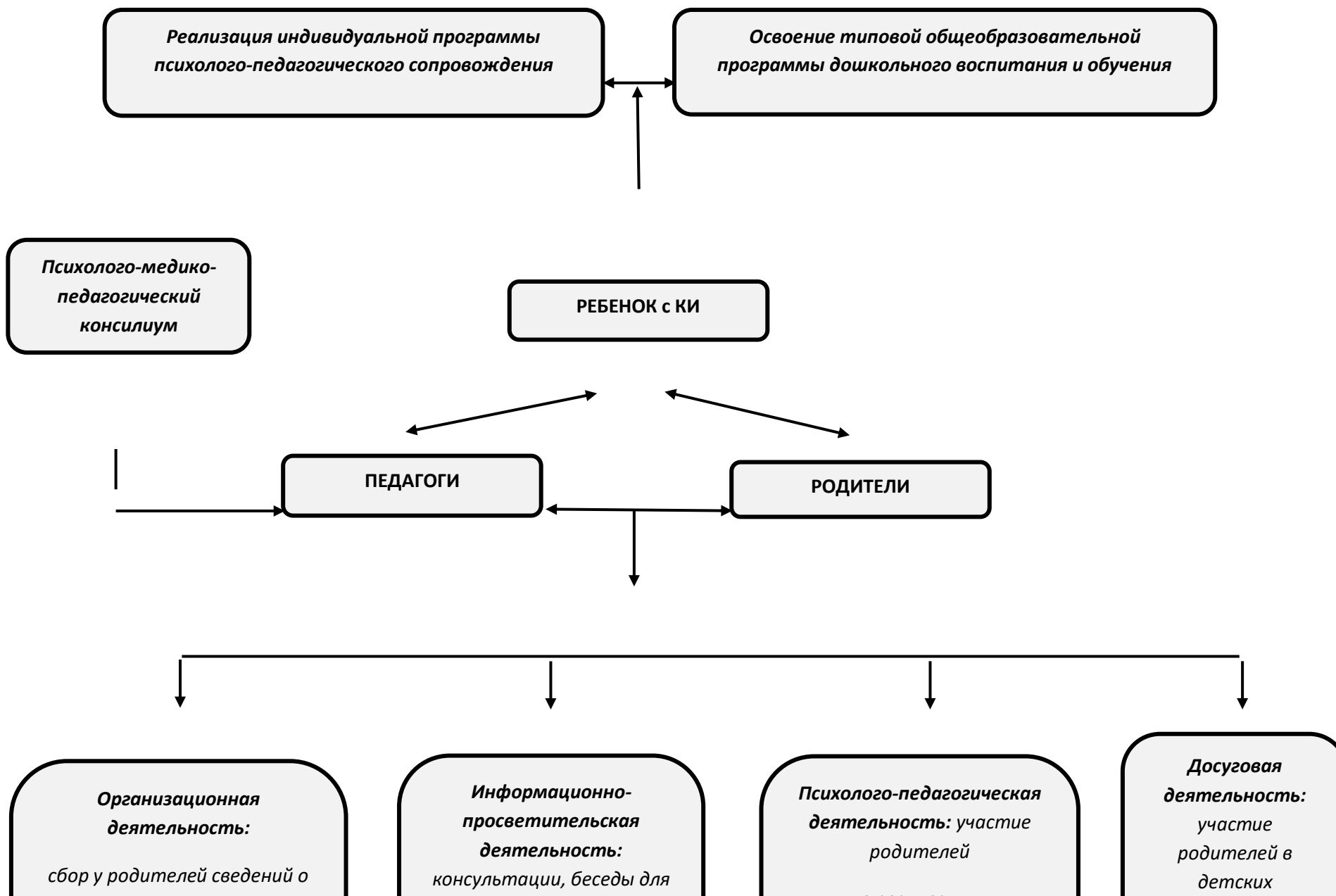
Согласно рисунку 1 взаимодействие педагогов и родителей подстраивается под реализацию индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с КИ, которая в свою очередь обеспечивает освоение типовой общеобразовательной программы дошкольного воспитания и обучения. При этом в рамках взаимодействия все виды деятельности

тесно связаны между собой и осуществляются на одинаковом уровне. Выпадение из системы взаимодействия одного из них исключается, т.к. любая деятельность имеет свойство оптимизироваться в соответствии с условиями и возможностями детского сада. Здесь важно понимать, что включение родителей предполагает не только координацию коррекционно-образовательного воздействия педагогов на семью, но и повышение уровня компетентности педагогов и родителей. Последнее играет определяющую роль в создании коммуникативного пространства, обеспечивающего развитие речевых средств общения и познавательных способностей детей с КИ.

Третий шаг – апробация технологии включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в детском саду. В основе апробации лежит внедрение в практику детского сада выше представленной схемы. Апробация направлена на выявление сильных и слабых сторон технологии в контексте задач слухоречевой реабилитации детей данной категории.

С учетом результатов апробации завершается разработка технологии включения родителей с последующим применением в детских садах, в которых воспитываются и обучаются дети с КИ. Для оказания помощи в применении этой технологии предусмотрены методические рекомендации, разработка которых запланирована ННПЦ КП к концу текущего года.

Рис.1 – Модифицированная система взаимодействия педагогов и родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в детском саду



—

—

—

Настоящая статья содержит описание этапов и результатов апробации технологии включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в детском саду.

Перед апробацией были поставлены следующие задачи:

- 1) выявление возможностей детского сада по включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ;
- 2) создание оптимальных условий детского сада для включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ;
- 3) оптимизация технологии включения родителей в соответствии с условиями и возможностями детского сада на основе выявленных данных.

Решение этих задач ориентировано:

- на повышение уровня взаимодействия педагогов и родителей, обеспечивающее развитие их компетентности по вопросам слухоречевой реабилитации, воспитания и обучения детей с КИ;
- на улучшение результатов в освоении детьми с КИ типовой общеобразовательной программы через слухоречевую реабилитацию с учетом слуховых, речевых и коммуникативных возможностей каждого ребенка;
- на внедрение и применение инновационных технологий, способствующих активному включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ.

Апробация проводилась в дошкольных организациях образования, которые посещают дети с КИ, в частности:

- в 8 яслях-садах общего и комбинированного типа Карагандинской области: «Карлыгаш» (г.Шахтинск), «Гульдер» (г.Темиртау), «Березка» (г.Сарань), «Еркетай» (г.Каркаралинск), «Алпамыс» (г.Караганды), «Гульнур» (г.Караганды), «Акжаркын» (г.Караганды) и «Алтын-сака» (г.Караганды);

- в специальных детских садах №66 для детей с тяжелыми нарушениями речи и №137 для детей с нарушением слуха г.Алматы.

В апробации приняли участие 29 педагогов вышеназванных дошкольных организаций. Из них 13 педагогов Карагандинской области и 16 педагогов г.Алматы. В общий состав педагогов вошли 8 логопедов, 4 сурдопедагога, 4 психолога и 13 воспитателей.

Апробация проводилась в тесной связи с реализацией в детском саду индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с КИ. В соответствии с «Методическими рекомендациями к разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детском саду», разработанными ННПЦ КП в 2017 г., индивидуальная программа составляется в течение всего периода дошкольного обучения, корректируется на каждом возрастном этапе с учетом индивидуальных и слухоречевых особенностей ребенка, под непосредственным руководством психолого-медико-педагогического консилиума [4].

Первый этап апробации – диагностический – анализ состояния детских садов по взаимодействию с родителями детей с КИ, подготовка к внедрению технологии.

Работа на данном этапе направлена:

- на анализ индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с КИ;

- на изучение отчетных материалов команды психолого-педагогического сопровождения, включая протоколы заседаний психолого-медико-педагогического консилиума;
- на изучение документации по работе с родителями детей с КИ.

В ходе работы применялись следующие методы:

- наблюдения за детьми и родителями;
- наблюдения за деятельностью педагогов в работе с детьми с КИ и их родителями;
- анкетирование педагогов и родителей;
- беседы с педагогами и родителями.

В результате проведения первого этапа апробации выявлен ряд возможностей детского сада по включению родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, а также дана характеристика готовности педагогов детского сада и выявлены уровни включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей данной категории.

Второй этап – педагогический – работа с родителями в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, применение технологии включения родителей.

Работа на данном этапе включала:

- уточнение задач и содержания работы с родителями с учетом результатов первого этапа апробации;
- осуществление организационной, информационно-просветительской, психолого-педагогической и досуговой деятельности педагогов и родителей в рамках реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с КИ;
- оказание консультативно-методической и практической помощи родителям в воспитании и обучении ребенка с КИ в домашних условиях;
- разбор психолого-педагогических ситуаций в работе с родителями детей с КИ;
- изучение отзывов родителей о работе с их детьми в детском саду, устранение недостатков в работе с родителями;
- пропаганда передового педагогического опыта по работе с родителями детей с КИ.

В ходе работы применялись разнообразные методы, в том числе:

- беседы-разъяснения основных задач и содержания работы с педагогами и родителями (например, беседа с родителями на тему «Совместная работа детского сада и родителей по развитию, воспитанию и обучению детей с КИ»);
- консультации по подбору форм, методов и приемов воздействия на родителей, по реализации принципа педагогического оптимизма, по использованию речи, интонации и голоса во время беседы с родителями и т.д. (например, индивидуальная консультация для родителей «Как научить ребенка с КИ слушать, понимать и говорить в домашних условиях?»);
- беседы, круглый стол, семинар-практикум по использованию инновационных технологий в дошкольном образовании и в обучении детей с КИ (например, круглый стол на тему

«Технология включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в детском саду», на котором обсуждались ключевые вопросы взаимодействия педагогов и родителей при непосредственном участии обеих сторон, с целью выработать пути и способы развития сотрудничества между детским садом и семьей ребенка с КИ. Круглый стол включал индивидуальные (сообщение из опыта работы педагога и сообщение из опыта родителя ребенка с КИ), коллективные (вечер вопросов и ответов; семинар-практикум с просмотром занятий специалистов с детьми) и наглядно-информационные (презентация в виде слайд-шоу о работе детского сада с родителями детей с КИ; мини-концерт детей) форм работы с родителями);

- тренинги по использованию возможностей интернета, информационных и коммуникативных средств, по созданию и ведению сайта, участию на онлайн-семинарах и тренингах;

- рекомендации к чтению специальной литературы.

Темы мероприятий подбирались с учетом запросов родителей, выявленных в ходе анкетирования на первом этапе апробации. Для выступлений перед родителями педагогам оказывалась помощь в подборе полезных материалов. В основу материалов положены рекомендации ведущих специалистов в области слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации: И.В. Королевой, О.В. Зонтовой, Э.В. Мироновой, А.И. Сатаевой, Н.Д. Шматко, Т.С. Зыковой, И.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, а также С.А. Асембековой, А.Н. Аугаевой, Ж.Е. Кошиковой и др. Особое внимание в материалах выступлений уделялось индивидуальным особенностям и слухоречевым возможностям каждого ребенка с КИ.

Перед проведением мероприятий для родителей педагогам предварительно давались рекомендации. Большое внимание отводилось детальному разбору требований, например, опора на опыт родителей и связь с реальной жизнью, соответствие содержания выступления уровню компетентности родителей, убедительность, конкретность доводов и аргументов, эмоциональная насыщенность выступления, использование наглядных материалов и др.

В результате проведения второго этапа апробации определены оптимальные условия детского сада для включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ.

Третий этап – аналитический – оценка эффективности взаимодействия педагогов и родителей на основе применения технологии.

Работа на данном этапе направлена:

- на анализ мероприятий, проведенных на втором этапе, изучение протоколов;
- на оптимизацию технологии в соответствии с условиями и возможностями детского сада;
- на доработку схемы «Модифицированная система взаимодействия педагогов и родителей в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в детском саду» (рис.1).

В ходе работы применялись следующие методы:

- опрос педагогов и родителей;
- беседы;
- рекомендации.

Для оптимизации технологии были:

- скорректированы задачи и способы повышения профессиональной компетентности педагогов, занимающихся с детьми с КИ;
- скорректированы задачи и методы повышения педагогической компетентности родителей детей с КИ;
- даны рекомендации по применению эффективных форм работы с родителями;
- даны рекомендации по повышению ответственности и усилению контроля за качеством работы с родителями.

В результате проведения третьего этапа апробации оптимизирована технология включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ на основе выявленных данных.

Выполнив задачи апробации, мы выделили следующие преимущества технологии:

- значительно расширяется системный подход, обеспечивающий единство всех компонентов включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ;
- ярко проявляются принципы взаимодействия педагогов с родителями в детском саду;
- за счет повышения слухоречевого статуса детей с КИ заметно повышается уровень овладения общеобразовательной программой дошкольного воспитания и обучения;
- за счет осознания стратегии и тактики сопровождения детей с КИ значительно расширяются творческие возможности педагогов и родителей;
- за счет повышения профессиональной компетентности педагогов значительно повышается уровень педагогической компетентности родителей;
- существенно повышается качество и эффективность взаимодействия педагогов с родителями детей с КИ.

Главная особенность технологии включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ – это возможность ее оптимизации с учетом реальных условий и возможностей детского сада. Существенных недостатков технологии в процессе апробации выявлено не было. Благодаря рассмотренной технологии стало возможным достигнуть максимальный уровень включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с КИ.

Список использованной литературы:

7. Антоненко Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2010. – №5. – С.60-65.

8. *Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: Монография /Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская и др.* – М.: Полиграф-сервис, 2014. – 192 с.

9. *Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом: Метод. рекомендации /Сост. Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В.* – Алматы: ННПЦ КП, 2016. – 87 с.

10. *Методические рекомендации к разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детском саду /Сост. Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В., Шолпанкулова Г.М.* – Алматы: ННПЦ КП, 2017. – 84 с.

*З.О. Сардарова¹
А.Е. Калымова²*

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

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

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Исследование специфики развития коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития (ЗПР) необходимо для понимания своеобразия формирования психики ребенка и их отставания в личностном развитии. Низкий уровень коммуникативной компетентности детей с задержкой психического развития затрудняет их интеграцию и социальную адаптацию.

В данной статье, по результатам констатирующего эксперимента, предложена система работы по развитию коммуникативной компетентности детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, задержка психического развития, коррекционно-развивающая программа.

*З.О. Сардарова¹
Ә.Е. Қалымова²*

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

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

Аңдатпа

Психикалық дамуы тежелген балалардың (ПДТ) коммуникативті іс-әрекеттерінің даму ерекшеліктерін зерттеу бала психикасының қалыптасу ерекшеліктері мен тұлғалық дамуының тежелу деңгейін түсіну үшін қажет. Психикалық дамуы тежелген балалардың коммуникативті біліктіліктерінің төмен деңгейі балалардың интеграциясы мен әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

Бұл мақалада констатациялық эксперименттің нәтижесі бойынша психикалық дамуы тежелген балалардың коммуникативті біліктілігін дамыту бойынша жұмыс жүйесі ұсынылады.

Түйін сөздер: коммуникативті біліктілік, психикалық дамуы тежелген, түзете-дамытушылық бағдарлама

*Z.O. Sardarova¹
A.E. Kalymova²*

*¹m.p.s., teacher, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan
Алматы, Казахстан*

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

*SYSTEM OF WORK ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN OF THE
ADVANCED PRESCHOOL AGE WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT*

Annotation

Investigation of the specificity of communicative activity of children with mental retardation (IMF) is necessary for the understanding of identity formation of the child's psyche and their lag in personal development. The low level of communicative competence of children with mental retardation complicates their integration and social adaptation. In this article, based on the results of the ascertaining experiment, a system of work has been proposed to develop the communicative competence of children with mental retardation.

Key words: communicative competence, impaired mental function, corrective-developing program.

Проблема развития коммуникативной компетентности детей с ЗПР актуальна в аспекте реализации инклюзивного образования. Образовательная интеграция является наиболее эффективной для детей с задержкой психического развития, которые по уровню психофизического и речевого развития близки к возрастной норме и при специальном психолого-педагогическом сопровождении, отвечающем их особенностям и потребностям, готовы к совместному обучению с нормально развивающимися детьми. Однако система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) на сегодняшний день развита недостаточно. Проблема организации и определения содержания оптимального психолого-педагогического сопровождения детей с ООП является в настоящее время актуальной.

По мнению группы исследователей (Т.В. Антонова, 1995; Ю.М. Жуков, 1990; Г.И. Николаева, 1997; Л.А. Петровская, 1989; П.В. Растянников, 1990 и др.), коммуникативная компетентность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Когнитивный компонент включает в себя общие представления ребенка о вежливости, об общепринятых нормах общения, наличие в пассивном словаре формул речевого этикета. Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию). Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности [1].

На развитие коммуникативной компетентности у детей с ЗПР оказывает влияние состояние речевого развития, тесно связанные с интеллектуальным недоразвитием детей данной категории. Известны работы, раскрывающие такие особенности речи детей, как позднее возникновение детского словотворчества, затягивание периода функционирования неологизмов (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер), слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря (А.Д. Комелева, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко), недостаточная сформированность грамматического строя (Г.Н. Рахмакова, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Триггер, Л.Ф. Яссман).

На основании рассмотренных теоретических источников для исследования особенностей развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с ЗПР использован комплекс диагностических методик:

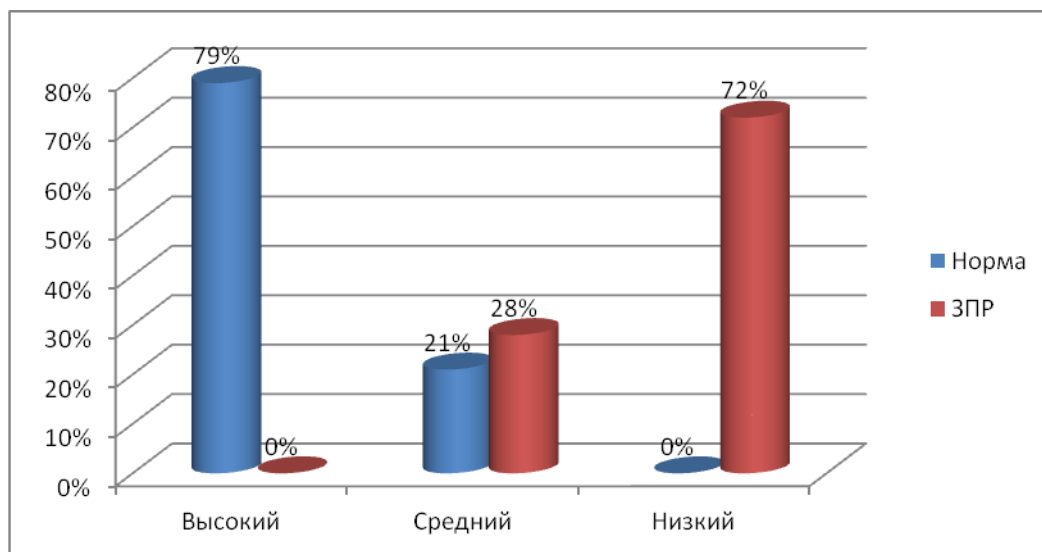
-методика «Представления о культуре поведения и общения» [2];

-методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) [3];

-методика «Схема наблюдения» (по М.Я. Басову) [4].

Результаты исследования представлены в диаграмме 1.

Диаграмма-1. Распределение нормально-развивающихся детей и детей с ЗПР по уровням коммуникативной компетентности



Результаты диагностического исследования показали, что большинство детей с ЗПР (72%) имеют низкий уровень коммуникативной компетентности, что послужило основанием для планирования системы работы, направленная на формирование коммуникативной компетентности. Коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативной компетентности у детей с ЗПР должна строиться с учетом выявленных структурно-содержательных характеристик данного интегративного комплексного образования.

Учитывая данные Е.Е. Дмитриевой (1989) о том, что самостоятельно внеситуативными формами общения дошкольники с ЗПР не овладевают, предполагается, что обогащение знаний дошкольников о различных способах коммуникации, упражнение в применении коммуникативных навыков позволят этим детям подняться на более высокий уровень социально- коммуникативного развития. Для реализации данной цели разработана и апробирована коррекционная программа по развитию коммуникативной компетентности для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Коррекционно-развивающая программа включает в себя деятельность, необходимую для преодоления ребенком психологических и социальных проблем, которые затрудняют развитие коммуникативной компетентности.

Цель программы – повышение уровня развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи программы:

- формировать представления ребенка о нормах поведения и взаимоотношения;
- расширить словарь ребенка формулами речевого этикета;
- ознакомить детей с основными эмоциями, способствовать обогащению эмоциональной сферы ребенка;
- научить ребенка понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, интонацию;
- сформировать навыки проявления инициативы вступления в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками;
- формирование умения применять социально одобряемые, приемлемые способы урегулирования конфликтов.

Коррекционно-развивающая работа проводится с учетом выявленных структурных компонентов коммуникативной компетентности по следующим направлениям:

1. Формирование представлений о культуре речевого общения.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы.

Знакомить с примерами правильного и неправильного речевого поведения, речевыми формами. Учить употреблять речевые формы вежливого обращения.

Учить детей здороваться и прощаться; учить благодарить взрослого или сверстника за оказанную помощь, внимание; четко и внятно выражать свою просьбу, пользоваться словами «спасибо», «пожалуйста»;

Учить обращаться друг к другу по именам; разговаривать приветливо, проявлять внимание друг к другу (делиться игрушками, не мешать другому ребенку, если он занят и т.п.).

Дети с ЗПР эмоциональны, поэтому приемы обучения должны быть понятны и интересны им. Знакомство с правилами речевого этикета может проводиться через дидактические игры, сюжетно-ролевые игры. Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому необходимо организовывать и направлять внимание детей с использованием наглядного материала (карточки с изображением ситуаций, игрушки для инсценирования, пиктограммы для изучения эмоций). В процессе обучения детей учат понимать хорошие и плохие поступки детей по отношению друг к другу, выделять их в жизни и на картинках. Специфика психического недоразвития детей с ЗПР проявляется в том, что сложные инструкции им недоступны, поэтому используя картинки необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно. Например: «Посмотри на эту картинку. Кто здесь нарисован? Что они делают? Что с ними происходит? Расскажи».

2. Формирование умения воспринимать и понимать эмоциональные состояния партнера по общению.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы.

Формировать умения правильно понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные проявления других людей, проявлять адекватные эмоции в различных ситуациях, уметь управлять своим эмоциональным состоянием и регулировать свое поведение;

Формировать умение фиксировать свое внимание на эмоциональном состоянии других людей и животных; овладение умениями правильно распознавать эмоциональные проявления других людей по внешним признакам (мимика, пантомимика, интонации и др.);

Обучать умению анализировать собственные эмоции; знакомим детей с эмоциональным миром человека, его эмоциями (радость, печаль, гнев); учим распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимика, пантомимика, интонация); обучать детей по выражению лица и жестам понимать отдельные ярко выраженные эмоциональные состояния людей (смеются, плачут, сердятся); проявлять интерес к эмоциональным состояниям, которые воспитатель подчеркнуто демонстрирует мимикой, жестами, интонацией речи.

Помогать детям понимать причины и внешние проявления изменения настроения: радость, грусть (снег идет, зимние игры и забавы, новогодний праздник — весело, радостно; заболел — грустно). Привлекать внимание детей к внешним признакам данных эмоциональных состояний. Побуждать откликаться на общее эмоциональное состояние: радоваться совместным действиям, играм, танцам, музыке;

Формировать способность проявлять эмоциональную отзывчивость (пожалеть ребенка, если он упал; похвалить, если оказал помощь другому человеку и т.д.). Обучать детей фиксировать свое эмоциональное состояние в словесной форме. Побуждать детей эмоционально положительно реагировать на сверстника и включаться в совместную деятельность с ним.

По просьбе воспитателя показывать на картинках людей с тем или иным эмоциональным состоянием. Побуждать к воспроизведению движений, мимики, жестов, пантомимики и интонации речи (игры «Угадай позу», «Покажи такую же», «Игры в масках»; обыгрывание этюдов в психогимнастике).

3. Формирование способность к сотрудничеству в ситуации общения

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы.

Побуждать ребенка включаться в общение всеми доступными средствами (неречевыми и речевыми), откликаться на вопросы и предложения взрослого, высказывать свои потребности и желания; стимулировать стремление к проявлению заботы, внимания, сочувствия к сверстникам (делиться игрушками, отзываться на просьбу другого ребенка, помогать ему);

Закреплять умение задавать вопросы друг другу; отвечать на них, не перебивая партнера по общению и глядя ему в глаза; побуждать детей сдерживать негативные проявления и

выражать свои чувства в приемлемой форме (не толкать, не бить другого ребенка, не отбирать игрушку и т.п.).

Дети с ЗПР, оказавшись в незнакомой или в непредвиденной жизненной ситуации, вряд ли будут вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработку навыка поведения в конкретных ситуациях мы считаем необходимой частью работы с детьми, имеющими ЗПР.

Организация разнообразных ситуаций, обеспечивающих освоение положительного опыта общения и взаимоотношений – одно из актуальнейших средств развития коммуникативной компетентности детей с ЗПР. Ситуации конструируются как игровые, имитационные, ситуации реального положительного опыта и условные ситуации вербального плана. Необходимо, чтобы их смысл был понятен каждому ребёнку, близок его личному опыту, вызывал эмоциональный отклик и побуждал к проявлению активных действий. Наиболее широкими возможностями для работы в этом направлении обладает ролевая игра.

Сюжетами для ролевых игр целесообразно выбирать трудные случаи из жизни каждого ребенка: например, если ребенок боится отвечать на вопросы воспитателя, то следует проиграть с ним именно эту ситуацию. При этом нужно обратить внимание ребенка на то, что происходит с ним в каждый определенный момент и как можно избежать неприятных переживаний и ощущений (используя дыхательные упражнения, методы самовнушения «Я справлюсь», приемы саморегуляции: поочередное сжатие кистей рук в кулаки и расслабление их).

В работе с детьми дошкольного возраста наиболее эффективно использование игр с мягкими игрушками и куклами. Выбор кукол и игрушек осуществляется исходя из индивидуальных пристрастий ребенка. Он сам должен выбрать смелую или трусливую, добрую или злую куклу.

Роли следует распределять так: сначала за злую и трусливую игрушку говорит взрослый, а за смелую и добрую — ребенок. Затем надо поменяться ролями. Это позволит ребенку посмотреть на ситуацию с различных точек зрения, а пережив вновь «неприятный» сюжет, избавиться от преследующих его негативных чувств.

Причем, если ребенок испытывает беспокойство при общении со взрослым, можно сочинить диалог, в котором кукла взрослого будет исполнять роль ребенка, а кукла ребенка будет отвечать за взрослого. Активно применяются упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера), игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, рассказы, беседы, чтение и анализ художественных произведений, мини-конкурсы и др.

Предлагаются разнообразные упражнения, игры, этюды на выражение основных эмоций и на выразительность мимики, пантомимики, речи, инсценировки с показом и изучением различных эмоциональных состояний. Дети с ЗПР нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, поэтому необходимо предоставить возможность действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях. В процессе обучения специально моделируются ситуации общения, проводится их анализ.

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего возбуждения. Поэтому нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления утомления. Однако многие дети с ЗПР склонны манипулировать взрослыми, используя собственную утомляемость как предлог для избегания ситуаций, требующих от них произвольного поведения. Ребенок с ЗПР быстро утомляется, поэтому чтобы усталость не закрепились у ребенка как негативный итог общения с педагогом, обязательна церемония «прощания» с демонстрацией важного положительного итога работы.

Таким образом, реализация данной системы способствует повышению уровня развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список использованной литературы:

- 1 Чернышева Е.А. *Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников. Диссертация кандидата педагогических наук.* – Москва, 2001. –199 с.
- 2 Брянская Е.И. *Диагностические особенности выявления уровня коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф.*— Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 90-93.
- 3 Попова С. С. *Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития // Молодой ученый.* — 2011. — №1. — С. 221-224.
- 4 Смирнова И. *Диагностическая программа исследования навыков общения детей старшего дошкольного возраста//Международный портал Маам –Тульская область, 2014.*

УДК 376-056.3

МРНТИ 14.29.27

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

¹ *пс.г.к.доцент*

² *бМ010500 Дефектология мамандыгының 2курс магистранты*

akbore.uaitova@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамытуда ойын технологияларын қолдану ерекшеліктері қарастырылған.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамытуға бағытталған түзетушілік жұмыстарда әртүрлі ойындарды қолдану арқылы оң әсер алуға болады. Сөздік қорының көрсеткіштері арқылы сөйлеу тілінің функциялары, қарым-қатынас формалары анықталады. Сөйлеу тілін дамытуда ойын әрекетінің барлық түрлері қолданылады.

Қызықты ойындарды қолдану баланы еркін қарым-қатынасқа түсуге, сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын дұрыс құруға, өзіне таныс сөздерді сөзтіркестері мен сөйлемдерде қолдануға, енжар сөздік қорын белсендіруге көмегін тигізеді. Ойын арқылы баланың өмір

тәжірибесін кеңейту, оның іс-әрекеті мен қарым-қатынасын күрделендіру сөздік қорының сандық және сапалық тұрғыдан өсуіне алып келеді.

Сөйлеу тілін түзетуге бағытталған ойындар оқу құралы ретінде кез-келген мәліметті меңгеру барысында жеке және топтық сабақ түрінде өткізіледі.

Қазіргі таңда сөйлеу тілін дамытуға бағытталған ойындардың көптеген түрлері бар. Олар Г.С. Оразаева, Г.С. Швайко, А.К. Бондаренко, Л. Г. Парамонова, Н. Э, Теремкова, Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, З. Е. Агранович т.б. еңбектерінде көрсетілген.

Ойындарды қолдану баланың сөйлеу тіліне деген қызығушылығын арттырып, сөздік мәліметтерді еркін түрде игеруді қамтамасыз етеді.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, ойын технологиясы, сөздік қор.

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

Иканд. психол.наук, доцент

²Магистр 2-го курса по специальности 6M010500 - Дефектология

akbope.uaitova@mail.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация

В статье рассматриваются особенности использования игровых технологий для развития словарного запаса детей с ОНР.

Наибольший эффект коррекционной работы по развитию словаря дошкольника с общим недоразвитием речи будет получен, если проводить ее через многообразие игр. В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

Использование интересной игры побуждает ребенка к свободному речевому общению, усвоению правильных грамматических форм языка, употреблению известных ему слов в словосочетаниях и предложениях, активизирует уже имеющийся у него словарный запас. Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения приводят к постепенному количественному росту словаря.

Коррекционная игра, являясь средством обучения, может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится как на индивидуальных, так и групповых занятиях.

В настоящее время существует большое количество игр для развития речевых умений и навыков, включая словарь детей. Подобные игры представлены в сборниках Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, Г.С. Оразаевой, Г.С. Швайко, А.К. Бондаренко, Н. Э, Теремковой, Н. В. Нищевой, Н. В. Серебряковой, З. Е. Агранович и др.

Использование дидактической игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игровая технология, словарный запас.

Makina L.K.¹, Uaitova.A.S.²

¹k.ps.s.docent

²2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology

akbope.uaitova@mail.ru

GAMING TECHNOLOGY FOR VOCABULARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GSU

Abstract

The article considers peculiarities of the application of gaming technology for vocabulary development of children with ONR.

The greatest effect of correctional work on development of the dictionary of the preschool child with General underdevelopment of speech will be received, if done through a variety of games. In preschool age is of great importance in speech development of children has a game. Its nature are determined by language functions, content and means of communication. For speech development uses all the types of gambling activities.

The use of interesting game encourages the child to free communication, the assimilation of the correct grammatical forms of language-use known words in phrases and sentences, activates already existing vocabulary. The enrichment of the life experience of the child, the complexity of its activities and the development of communication lead to a gradual quantitative growth of vocabulary.

Correctional game as a learning tool can be used in the assimilation of any software material and is held at both individual and group sessions.

Currently, there are a large number of games to develop the language skills, including vocabulary children. These games are presented in the collections of G. S. Ozaeva, G. p. Shvaiko, A. K. Bondarenko, L. G. Paramonova, N. Uh, Cheremkovo, R. I. Lalaeva, N. V. Nishevoj, N. V. Serebryakova , Z. E. Agranovich.

The use of educational games enhances the interest of children to speech, develops focus, provides better assimilation of the speech material.

Keywords: General underdevelopment of speech, games technology, vocabulary.

Сөйлеу тілі ақаулықтарының ішіндегі ең көп тараған және күрделі түріне жататыны сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (ЖСТД) болып саналады.

Сөйлеу тілі жақсы дамып, сөздік қорының мол болуы тұлғаның дамуына және қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауына мол септігін тигізеді.

Арнайы мекемелердегі мүмкіндігі шектеулі балалардың, атап айтсақ сөйлеу тілі зақымдалған балалардың логикалық ойын жүйелі жеткізе білуге, бір-бірімен тікелей қарым - қатынас жасауға дағдыландыруда ойындардың ролі ерекше.

Ойын – адамның өмір танымының алғашқы қадамы. Сондықтан, ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып, білімін жетілдіріп, өз қажетін қалай қанағаттандыра алатынын, қандай қабілеті бар екенін байқап көрсетеді. Ойынның ережелері ойнаушылардың қисынды ой қабілетінің бір - біріне деген сыйластық қажеттіліктерімен санасуы әр ойыншының жеке әрекетінен туындайды. Ойынның негізгі мақсаты - баланы қызықтыра отырып білімді берік меңгерту болса, тәрбиешінің міндеті – сол ойын түрлерін пайдалана отырып, балаларды өздігімен жұмыс істей білуге, ой белсенділігі мен тіл байлығын арттыра түсуге түрлі дағды мен шеберлікті меңгертуге қол жеткізу. Дұрыс ұйымдастырылған ойын әрекеті балалардың өзара қарым-қатынасын дамытумен бірге мұқтаждықтарын қанағаттандыратын істерді жүзеге асыруға дағдыландырып, пайдалы және өнімді әрекеттер жасауға баулиды [1].

Ойынның сюжеті, мазмұны – бұл оның жанды тұлғасын құрайтын, ойын әрекеттерінің, балалардың өзара қарым - қатынастарының дамуын, көп жақтылығын және өзара байланысын анықтайтын нәрсе. Ойынның мазмұны оны қызықты етеді, ойнауға ықылас пен ынтаны арттырады.

Ойын-бала үшін нағыз өмір. Ойын оқу үстіндегі оқытумен де тығыз байланысты. Ойын ешқашанда өзінің қызықшылығын жоғалтпайды, тек оның мазмұны, сипаты өзгереді.

Ойын- жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың тілінің дамуына қатты әсер етеді. Әр ойын жағдайы, сол ойынға қатысатын баладан сөйлеу арқылы тілінің даму деңгейін талап етеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бала ойынға байланысты өзіне тиісті рольге қатысты ойын анық, нақты сөз арқылы айта алмаса, құрбыларының нұсқауларын түсінбесе, ол құрдастарының ойдағыдай ойнауына кері ықпал етеді. Міне, сол үшін жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың ойын әрекетіндегі әрбір сөзді айқын айтуы, өз ойын жеткізуге құмарлығы баланың тілінің дамуы үшін үлкен стимул болады [2].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын молайтып, жаңа сөздерді меңгеруде шешуші роль атқаратын жұмыстың бірі – сөздік жұмыс. Осы сөздік жұмысты жүргізуде, бекітуде, оны қолдана білуде ойынның атқаратын ролі ерекше. Бала ойнай отырып, тілдік материалды меңгеру мақсатында сөздерді жаттайды. Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың ақыл – ойына күш түсірмей, ойын түрінде өткізіледі. Балалардың логикалық ақыл – ойын, эмоциялық еркін, зейінін, ынтасын дидактикалық ойындар арқылы арттыру барысында ойындарды түрлендіріп, күрделендіріп отыруға болады. Ойынның әр түріне уақыт саналы түрде бөлінуі қажет.

Логопедтің алдына қойған мақсатына байланысты логопедиялық сабақта да олардың аралығында да әр түрлі ойындар қолданылады. Бірінші жағдайда ойын дұрыс сөйлеу туралы білім алуға, оларға қажетті дағдылар мен білімдерді тәрбиелеуде ұжымға деген дұрыс қарым-қатынас қалыптастыруда көмектессе, екінші жағдайда баланы іс-әрекеттің бірінші түрінен екінші түріне ауыстыруға, сондай-ақ демалуына, сабақ барысында алған білімін еш мәжбүрсіз бекітуге мүмкіндік береді [3].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамыту ісінде:

- жаңа сөздерді меңгерту;
- үйренген сөздерін тиянақтап, нақтылап отыру басты міндеті саналады.

Г.С.Оразаева, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, А. И. Сорокина, Н. Р. Эйгес т.б. авторлар мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен түзету жұмыстарын жүргізу барысында ойынның мынадай түрлерін қолдануды ұсынған:

- грамматикалық
- фонетикалық
- лексикалық
- орфографиялық

Сөздік қорын дамытуға бағытталған ойындар тобының негізгі құрамын лексикалық ойындар құрайды.

Лексикалық ойындар дегеніміз – балаларға коммуникативтік жағдаяттарда нақты сөзді дұрыс қолдануға дағдыландыратын, сол арқылы ойлауы мен сөйлеуін белсендіретін ойын түрлері. Лексикалық ойындар өз кезегінде балалардың тілін дамыту, сөздік қорларын дамыту, ауызша сөйлеуге үйрете отырып, үйренген сөздерін күнделікті өмірде еркін қолдану, әрі оны күнделікті іс-әрекет кезіндегі тілдік қарым-қатынаста қолдануға мүмкіндік береді.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамыту жұмыстарында мынадай ойын түрлерін қолдану оң нәтижелі қорытынды алуға көмегін тигізеді.

- «Жасырылған затты тап»
- «Ғажайып қапшық»
- «Ойыншықты тап» (оның түрін, көлемін, формасын атап айт – домалақ, көк, кішкене, т.б.)
- «Қолыңмен байқап көр, атын айт» (бала қорапқа салынған заттарды қолымен танып, алады)
- «Жаңа қуыршақты қабылдау».

«Күн мен түн» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, сөйлеу тілін, ойлау қабілетін дамыту.

Мазмұны: педагог сөз айтады, балалар оған мағынасы қарама-қарсы сөз айтады. Күн – түн, тәтті – ащы және т.б.

«Қонаққа барамыз» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, ойлау қабілетін дамыту, еркіндікке тәрбиелеу.

Мазмұны: Балалар үй иелері және қонақтар болып бөлінеді. Үй иелері қонақтарды сиқырлы сөздер айту арқылы қарсы алу қажет. Қонақтар сыпайы жауап қайтарады.

«Сөз құра» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту.

Мазмұны: Балалар мұғаліммен айтылған буындарға сөз құрайды. Буындар түрлі-түсті әдемі болуы мүмкін. Мысалы: гүл шоғырына жиналатын шар немесе гүлдер түрінде.

«Екі шеңбер» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, жалпы моторикасын дамыту.

Мазмұны: балалар екі шеңберге тұрады. Сыртқы (үлкен) және ішкі (3-4 адамнан). Үлкен шеңбердегі балалар тұрады, ал ішкісіндегілер көшбасшы мұғаліммен бірге жүріп, былай дейді: «Біз шеңбер бойымен жүреміз, өзімізбен бірге аламыз – тәтті...». Үлкен шеңбердегі балалар тез арада қандай да бір тәтті затты ойлау қажет. Мысалы, қант. Қай бала бірінші атаса, ішкі шеңберге кіреді. Ойын жалғасын табу үшін жұмсақ, сұйық, ащы, қатты сынды сөздерді де пайдалануға болады. Үлкен шеңберде қалып қойған соңғы бала кез-келген тапсырма орындайды [4].

«Мен қандай әріппен доспын» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, ойлау, есте сақтау қабілеттерін дамыту.

Мазмұны: әрбір ойыншыда жануардың суреті болу керек (әр түрлі болуы да мүмкін). Берілген суреттегі кейіпкердің ерешелігін көрсететін әріптер арқылы сөздер айту.

Мысалы: анасында сиыр, әкесінде түйе, баласында кірпі.

Анасы айтады:

– Менің сиырым «м» әрпімен дос, өйткені онда мүйізі бар.

Әкесі:

– Менің түйем «ө» әрпімен дос, өйткені онда өркеш бар.

Бала:

– Менің кірпім «и» әрпімен дос, өйткені онда инелері бар.

«Кім шапшаң?» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын дамыту, шапшандыққа тәрбиелеу.

Мазмұны: педагог бір әріп және жалпылаушы сөз айтады. Балалар сол әріптен басталатын сөздер ойлап табады.

Мысалы: 1.«А» әрпінен басталатын қала аттарын ойла. /Мысалы: Ақтау, Астана т. б./
2. «Б» әрпінен басталатын тағам атаулары. /Мысалы: бауырсақ, бөлке, балмұздақ т. б./

«Сөзді тап» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, ойлау қабілетін дамыту.

Мазмұны: педагог екі бірдей әріптерді көрсетеді, балалар осы екі әріпте құрамында кездесетін сөздер ойлап табады.

Мысалы:

Қ Қ

Қ Қ

Қ Қ

Қ Қ

К К

К К

К К

(Жауабы; қызық, қазақ, қалақ, қырық, кесек, кезек, кебек)

«Сөз жаса» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын, ойлау қабілетін дамыту.

Мазмұны: әр бала өз атын әріптеп айтып, әр әріпке сай жақсы сөздер айтады.

Әсем қандай қыз?

Ә – әдемі, әдепті.

С – сұлу, сүйкімді.

Е – еңбекқор, елгезек, епті.

М – мейірімді, мәдениетті.

Кейін “Әсем” деп ат қойып, мәтін құрастыруға болады.

“Әсем”

Әсем әдемі, әрі әдепті қыз. Әсемнің жаны да, өзі де сұлу. Оның сүйкімді, қылықтары өте көп. Айтар болсам ол епті, елгезек. Ол үлкенге де, кішіге де мейірімді. Ол мәдениетті қыз. Әсемнің мінезі жайдары. Әсемнен мықты дос шығады [5].

«Сөзді толықтыр» ойыны

Мақсаты: енжар сөздік қорындағы сөздерді белсендіру.

Мазмұны: педагог сөздің бір бөлігі атайды (қо...) және допты лақтырады. Бала допты ұстап алуы және сөзді толықтыруы (... ян) керек.

«Кім көп атайды?» ойыны

Мақсаты: сөздік қорын дамыту, қажетті сөздерді тез табуға үйрету.

Мазмұны: бірқатар пәндік суреттер таңдап алынады. Балаға заттарды атау ұсынылады.

Ойын түрлерін жүргізу арқылы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілін дамытуда әңгімеге тарта отырып, сөздік қорын жаңа сөздермен толықтыру жұмыстары да жүргізіледі. Мысалы:

- «Қуыршаққа қонаққа бару»
- «Мен кімін?»
- «Қуыршақты киіндіреміз»
- «Шарбақты құрастыру»
- «Көлемі бойынша қой»
- «Телефон»

деген секілді ойын түрлерін қолдануға болады.

«Телефон» ойыны

Мақсаты: диалогқа түсу барысында енжар сөздік қорындағы сөздерді белсенді сөздік қорына шығару.

Мазмұны: балалар телефон арқылы диалогтық қарым-қатынасқа түседі.

«Сөйлемді аяқта»

Мақсаты: енжар және белсенді сөздік қорындағы сөздерді дұрыс қолдана білуге үйрету.

Мазмұны: балаларға кез-келген сөйлемнің басын айтып, өз ойымен сөйлемді аяқтау ұсынылады.

Мысалы, «Күз келді. Жапырақтар ...».

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамытуға бағытталған жұмыстар барысында төмендегідей бағыттардағы ойындар да қолданылады.

1. Сөз формаларын бекітетін ойын –тапсырмалары

Бұлар – мазмұны қарапайым, орындалу уақыты мөлшерлі ғана ойын түрі. Ойын негізіне нақты заттар арқылы түрліше қимыл-әрекеттерді білдіретін сөздерді түсініп, орындай білу жатады. Мысалы:

- «Не жоқ?»
- «Не өзгерді?»
- «Бұл не?»
- «Көрсет те қайтала»
- «Тазалықты сүйеміз»
- «Дене мүшелерін көрсет»
- «Суретті ата»
- «Ненің төлі?»
- «Кім қандай ойыншықтарды біледі?»
- «Жаңғырық»
- «Ненің дыбысы?» ойындары.

2. Сөйлесу, әңгімелесу арқылы ұйымдастырылатын ойындар.

Ойын барысында балалар тәрбиешінің түсінікті етіп қойған сұрағына жауап береді, бір-бірімен өзара сөйлесуге бейімделеді. Мысалы:

- «Азық-түлік дүкені»
- «Мамандарды өз орнына қою»
- «Анаға көмектесу»
- «Қонақ күту»
- «Жеміс-көкөніс егу»
- «Бақшада»
- «Отбасы»
- «Емхана»
- «Зообақ»
- «Балабақша»
- «Супермаркет»
- «Театр» ойындары [6].

Ойындарды, тапсырмаларды таңдауда және іріктеуде балалардың жас және жеке ерекшелігін ескерген жөн. Сонымен қатар, уақытты шектеумен (мысалы, 3-5 минут) жүргізу де дұрыс.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорын дамыту мақсатында өткізілетін ойындар арқылы

- енжар сөздік қорындағы сөздерді белсендіруге;
- белсенді сөздік қорын молайтуға;
- өмірдегі, қоршаған ортадағы түрлі құбылыстар жайындағы ұғым, түсініктерін дамытуға;
- белсенді түрде тілдік қарым-қатынас жасай білетін ұрпақ тәрбиелеуге қол жеткізе аламыз.

Қорыта келе, балалардың ана тіліндегі дыбыстарды анық айтып, дұрыс сөйлей білуге балабақшада берілер тәрбиенің ықпалы зор екендігін айтамыз.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың лексикалық-грамматикалық жағын қалыптастыру барысында олардың енжар, белсенді сөздік қорын анықтауға, белсендіруге, молайтуға бағытталған әр түрлі тапсырмалар, ойындар кеңінен қолданады.

Қазіргі заман талабына сай оқу - тәрбие үрдісін ұйымдастыру, яғни әр баланы жеке тұлға ретінде қабылдап, мектеп жасына дейінгі бүлдіршіндерді ойына, бойына шақ әдеби мұралармен сусындатып тәрбиелеу, педагогтың алға қойған міндеті. Айналадағы дүниені, табиғатты бақылап, түсіндіріп, әрдайым жаңа сөздермен, сөздік қорын толықтырып отыру қажет деп есептейміз. Жоғарыда айтылған мүмкіндіктерге сай жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу қабілеттерін тереңдетіп, шығармашылық қабілеттерін дамытуда ойнайтын ойынына, айтқан әңгімесіне, өзі құрастырған қысқа әңгімелеріне бағыт - бағдар бере отырып, тіл байлығын, сөздік

қорын дамытуды басты назарда ұстау керек деп ойлаймыз. Баланың сөздік қорын молайту мақсатында оның ойнаған ойынына қарай сөйлеу тілінің ары қарай дамуына септігін тигузіге болады.

Сондықтан да, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін анықтай отырып, оны дамытуға бағытталған логопедиялық жұмысты ұтымды және тиімді ету мақсатымен, түзете-дамыта оқыту жұмысы мазмұнында ойын технологияларын қолдана отырып мектеп жасына дейінгі балалардың кейін мектепте коммуникативтік білігін өсіруді алдын-ала қарастырған дұрыс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М., 2001.
2. Р.А. Сулейменовой. Игровые методы в обучении детей дошкольного возраста. – Алматы: Жан, 2007. – 80 с.
3. Исаева Т. И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Шк. логопед. – 2006. - № 4. – С. 17-29.
4. Г.С.Оразаева/ Коррекционные логопедические игры в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи/ Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник. Серия «Специальная педагогика» № 1 (16) Алматы, 2009
5. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. - М. : Academia, 2005. - 144 с.
6. Сорокина А. Дидактические игры в детском саду – М.: «Просвещение», 2002. – 103с.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Даурамбекова А.А.¹

¹докторант по специальности 6D 010500- «Дефектология», кафедра специального образования, Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая, asiya.abenovna@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Резюме

В статье рассматриваются некоторые аспекты личностного развития детей с особыми образовательными потребностями, а также раскрывается роль семьи в формировании личности ребёнка с нарушениями слуха.

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушениями слуха, воспитание, формирование личности ребёнка.

Даурамбекова А.А.¹

¹ Абай атындағы ҚазҰПУ-і, Педагогика және психология институты, арнайы білім беру кафедрасы, 6D 010500- «Дефектология» мамандығының докторанты А.А. Даурамбекова

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛА ТҮЛҒАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ҮДЕРІСІНЕ АТА-АНА МЕН БАЛА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ӘСЕРІ

Түйіндеме

Мақалада ерекше білім беруді қажет ететін балалардың тұлғалық дамуының кейбір аспектілері мен есту қабілеті зақымдалған бала тұлғасының қалыптасуына отбасының атқаратын ролі қарастырылған.

Түйін сөздер: отбасы, тәрбие, ата-ана мен бала қарым-қатынасы, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, есту қабілеті зақымдалған балалар, баланың тұлғалық қалыптасуы.

Daurambekova A.A.¹

¹ Doctoral student of the 2nd course, on speciality 6D010500-Defektology, special education department, Institute of pedagogy and psychology, KazNPU named after Abai

INFLUENCE OF THE CHILD PARENTAL RELATIONS ON PROCESS OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE CHILD WITH THE HEARING DISORDER

Summary

In article some aspects of personal development of children with special educational needs are considered and also the role of family in formation of the identity of the child with a hearing disorder reveals.

Keywords: family, the child parental relations, children with special educational needs, children with a hearing disorder, education, formation of the identity of the child.

Тема, затрагивающая проблемы семьи, безусловно, важная, особенно если говорить о семьях, где воспитываются дети с особыми образовательными потребностями.

Следовательно, значимость семьи существенно возрастает при формировании личности ребёнка с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с нарушениями слуха. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет взаимодействие ребёнка с окружающей средой. От того, как родители относятся к дефекту, акцентируют ли именно на нём своё внимание или больше обращаются к достоинствам ребёнка, стараясь их развивать в процессе воспитания, зависит самопринятие и самовосприятие ребёнка, а в дальнейшем – и развитие его личности.

Особенности развития личности детей с нарушениями слуха зависят от ряда факторов: времени поражения слуха, степени потери слуха, уровня интеллектуального развития, отношений в семье, вида посещаемой школы, сформированности межличностных отношений, наличия или отсутствия слуха у родителей. Ребёнок с нарушением слуха с первых месяцев жизни попадает в неблагоприятные условия развития, испытывая трудности во взаимодействии с окружающим миром. Определяющее значение в его развитии имеет тот факт, что личность формируется в процессе общения со взрослыми и сверстниками в ходе усвоения социального опыта. При этом сама социальная ситуация, в которой пребывает ребенок с нарушением слуха, играет все более значимую роль в возникновении и формировании у него определенных черт личности.

Сурдопедагоги и психологи отмечают, что у детей с нарушениями слуха наблюдается недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей, их эмоциональных проявлений, преобладают контрастные оценки качеств личности. Это замедляет у неслышащих процесс формирования морально-этических представлений, социально-эмоциональной зрелости, осознания детьми своего отношения к другим и самим себе, своего положения среди сверстников и в более широком социальном окружении [1].

Основной проблемой в отношениях между родителями и неслышащим ребенком всегда была и остается коммуникация. Именно из-за проблем в общении возникают проблемы детско-родительских взаимоотношений. Зачастую дети с нарушением слуха окружаются чрезмерной родительской заботой. Родители, чаще мамы, сразу же отвечают на требование ребенка ко взрослому: незамедлительно обратить внимание на него, не умея объяснить ему, что нужно немного подождать. Возможно, это связано со склонностью неслышащих детей к импульсивности. Многие из того, что ребенок может сделать сам, за него делают взрослые, все самостоятельные действия ребенка контролируются. В результате подобного проявления гиперопеки ребенок рискует вырасти несамостоятельным и неприспособленным к жизни.

Однако именно в семьях, где у детей есть нарушения слуха, часто возникает специфическая ситуация, носящая характер личной трагедии родителей. Рождение ребенка с отклонением в развитии оказывается испытанием для всех членов семьи. Поскольку родители связывают с детьми свои надежды, в том числе по реализации своих неисполненных мечтаний. Ребенок с отклонениями в развитии в силу своих особенностей лишает родителей многих возможностей. За счет этого создается психологическое противоречие между созреванием новых отношений в семье и невозможностью их осуществления. А.С. Спиваковская отмечает, что родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями развития, отличаются неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью [2].

Анализ наблюдений за развитием родительских отношений в подобных семьях, свидетельствует о том, что такое положение, видимо, объясняется следующими причинами. В результате рождения ребенка с нарушением слуха, отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями неслышащего ребенка, а также с эмоциональной нагрузкой, с которыми сталкиваются члены его семьи. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать двумя проблемами: внутренней (психологической) и внешней (социальной).

В исследованиях Т.В. Богдановой отмечено, что в отношениях глухих школьников к членам их семей было обнаружено, что большая их часть положительно относятся к своим ближайшим родственникам, ценят эти отношения. Наибольшую тревогу вызывает отношение глухих детей к отцам. Искажение позиции отца, которое выражается в преобладании негативного к нему отношения, неблагоприятно сказывается на развитии личности глухих детей. Эти и другие нарушения внутрисемейных отношений являются средствами психологической защиты от фрустрирующей ситуации, в которой оказалась семья. Очень часто причинами таких нарушений оказываются недостаточная педагогическая компетентность родителей, дефицит специальных знаний. Поэтому им необходимо оказать помощь в воспитании детей, опираясь при этом как на общие закономерности человеческого общения, порождающие особенности взаимоотношений в конкретной семье, так и на закономерности психического развития глухого ребенка [3].

К большому сожалению, даже на нынешнем этапе развития дефектологической науки нередко нарушения слуха рассматриваются с точки зрения биологического дефекта, при этом социальный аспект остается без внимания. Л.С. Выготский утверждал, что глухота оказывает влияние и на отношение глухого к окружающей действительности, и на саму личность, на семью, где воспитывается ребенок с нарушением слуха. Отсюда понятно, что мысли Л.С. Выготского о том, что «ребенок с дефектом - еще не дефективный ребенок» и «что сама по себе слепота, глухота и т.д., частные дефекты не делают еще носителя их дефектным», а «замещение и компенсация» принимаются как должное [4].

Ученые Н.А. Рау и Е.Ф. Рау говорили о том, что эффективность просветительской работы в среде родителей, которые воспитывают детей с нарушением слуха, в свою очередь помогает родителям, правильно строить систему обучения и воспитания в семье. Для этого исследователями предлагались курсы для матерей неслышащих детей и консультации для родителей [5].

Известно, что в кругу любой семьи присутствует место возникновения разного рода семейных отношений: супружеские, родительские и детско-родительские, отношения между сестрами и братьями и др.

Что касаясь определения «родительское отношение», здесь присутствует масса определений, так, к примеру, А.С. Спиваковская родительским отношением именуется способность родителей сознательно или бессознательно оценивать собственного малыша и на базе этого строить с ним свои отношения [2].

Того же мнения придерживаются А.Я. Варга и В.В. Столин, по их мнению, родительские отношения – это сложная система из ретроспективы чувств к детям, специфики и стереотипов характера ребенка. При этом полярность родительского отношения проявляется в стремлении защитить ребенка, безусловно, принять его, подарив ему все свое внимание и в то же время контролировать и требовать. Такое своеобразие родительского отношения связано с внутренним конфликтом постоянно находящихся рядом осознаваемых родителями ощущений любви, верности, единства и глобальной ответственности за будущее ребенка, что в свою очередь превращает ребенка в объект воспитания, над которым осуществляется контроль и оценка.

Обобщая можно сказать, что родительское отношение предопределяет стиль взаимоотношений родителя с ребенком, взгляды родителей в выборе его жизненного пути и методы оценки ими ребенка с нарушением слуха и себя самих в качестве родителей.

Таким образом, подходя к определению детско-родительских отношений, можно представить их как целостную систему взаимоотношений между родителем и ребенком. По мнению Ф. Ариес, Э. Берна, Д. Боулби, М.В. Быковой (2000), И.С. Кона, А. Крафта, Г. Лэндрета (2000), М. Мид, Е.О. Смирновой (2000), А.С. Спиваковской. (1999), Э. Фромма (1998) и Г.Т. Хоментаскаса (1989),

данные взаимоотношения зависят от трех факторов: родитель, ребенок, культурно-исторический контекст отношений.

Следует отметить, что существует множество теорий, основным направлением которых были - детско-родительские отношения, такие как психоанализ, теория привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт) и др. В нашем случае интерес вызывает именно теория привязанности, а точнее ее основное понятие «внутренняя рабочая модель». Другими словами привязанность ребенка формируется через отношение матери к ребенку и самой себе. Подобная взаимосвязь проявляется в чувстве безопасности и защищенности в первую очередь у ребенка и как следствие приводит к его социальной адаптации и компетенции в будущем.

Таким образом, можно предположить, что существуют определенные явления, которые в некоторой степени способны ограничивать процесс формирования некоторых свойств личности неслышащего ребенка. Если же говорить о семье, как об одном из важнейших факторов, влияющих на формирование свойств личности ребенка и его самооценки в частности, то к таким имитирующим факторам можно отнести неблагоприятные условия воспитания.

Применение так называемого снисходительного стиля воспитания, вызывает у детей агрессию, импульсивность, вспыльчивость. Это связано с тем, что родители неохотно контролируют своих детей, предоставляя им полную свободу действий. В результате отсутствия самоконтроля, приводящего к вспышкам гнева, агрессивному поведению и проблем с дисциплиной возникает обратный эффект со стороны родителей, который проявляется как полное лишение любви, внимания и ласки. Подобная ситуация особым образом влияет на развитие личностных качеств детей с нарушениями слуха.

Ребенок с нарушенной слуховой функцией почти всегда чувствует свое невыгодное положение, что может отразиться в удручающем чувстве неполноценности. В развитии личности это может привести к отставаниям. Однако иногда возникает высокомерие. Ребенок с нарушением развития «наталкивается» на определенные нормы, ожидания, требования, либо сравнивается со здоровыми людьми. Вследствие этого происходит усиление чувства неполноценности, что отрицательно влияет на формирование самооценки и личности. Явно выраженные и стабильно заниженные самооценка и самоуважение ослабляют способность личности неслышащего ребенка к активному приспособлению к жизни и реализации личных возможностей и внешних жизненных обстоятельств, благоприятных моментов, ситуаций и т. д. Часто результатом этого может стать появление патологических признаков и более глубоких нарушений личности.

При дефиците родительской любви у ребенка формируется общая самооценка, но не как таковая, а лишь ее направленность. Это приводит к различным деформациям в развитии личности: нарастающему чувству своей неполноценности, страху перед новым, агрессивности, озлобленности и т. п.

Несмотря на огромный объем информации по проблеме детско-родительских отношений, включая и представление семьи в теориях психоанализа, и привязанностей, структурного и гуманистического подходов, на современном этапе нет единого подхода по данной проблеме. Тем не менее, все эти теории, подходы и концепции отмечают связь между детско-родительскими отношениями и формированием тех или иных свойств личности.

Таким образом, взаимоотношения ребенка, имеющего нарушения слуха, с родителями, родительская позиция по отношению к нему, в целом оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Долговременная деформация, искажение отношения к ребенку со стороны одного или обоих родителей становится фактором риска, способным привести к нарушениям в развитии его личности. Целенаправленная работа по психологической коррекции отношений родителей и детей может стать важным средством воздействия на личность ребенка с , нарушением слуха в процессе развития.

Литература

1. *Исследование личности с нарушением слуха / Под ред. Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Просвещение, 2011.*
2. *Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности.— М., 1981.*
3. *Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников. Дефектология — 1998. - №3.*
4. *Выготский Л.С. Основы дефектологии. -- СПб.: Лань, 2003. - 654 с.*
5. *Рау Ф. А., Рау Е. Ф. Воспитание глухого ребенка в семье. М., 1958.*

УДК 376-056.71

МРНТИ 14.29.01

Досыбаева С¹., Бекбаева З.Н².

¹ Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,
Ғылыми жетекшіі: –², п.ғ.к., kaznauzake@mail.ru

ЖАС ҰРПАҚТЫҢ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕСІН ДАМУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗІ

Мақалада жас ұрпақты эстетикалық тәрбиелеудің маңызы, теориялық негіздері қарастырылған. Эстетикалық тәрбие - бұл қоршаған орта мен өнердің сұлулығын көре білу қабілетін дамыту мақсатында баланың тұлғасына әсер етудің мақсатты, жүйелі үрдісі.

Түйін сөздер: эстетикалық тәрбие, тәрбие принциптері, эстетикалық талғам.

Досыбаева С¹., Бекбаева З.Н².

¹ *Магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 - Дефектология*
² *научный руководитель: канд. пед. наук*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются педагогические основы эстетического воспитания молодого поколения. Эстетическое воспитание - это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, принципы воспитания, эстетический вкус.

S. Dosybaeva¹, Z. Bekbaeva²

¹ *2-nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology*
² *scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences*

PEDAGOGICAL BASES OF AESTHETIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

In article basics of esthetic education of the younger generation are covered to a pedagogical basis. Esthetic education is a purposeful, systematic process of impact on the identity of the child for the purpose of development of ability in him to see beauty of the world around, art and to create her.

Keywords: esthetic education, principles of education, esthetic taste.

Қазақ ағартушыларының эстетикалық көзқарастары мен орнықты пікірлері халықтың дүниетанымдық көзқарастарымен тығыз байланыстылығы сол өздері өмір сүрген дәуірдегі тарихи жағдайлардан туындап отыр. Ол-заңды құбылыс. Бұл жердегі басты мәселе ағартушылардың эстетикалық тәрбиені жан-жақты, жүйелі талдап зерттеуінде емес, керісінше мүмкіндігінше сол проблемалар жайлы сөз қозғап, өз көзқарастары мен пікірлерін айтып тұжырымдауында жатыр.

Алтынсариннің, Абай Құнанбаевтың эстетикалық тәрбие саласында арнайы еңбектер жазып қалдырмағаны белгілі. Алайда, олар өздерінің саяси-қоғамдық, ғылыми және әдеби еңбектерінде қазақ халқының эстетикалық мәдениетінің, өнерінің Шоқан Уәлихановтың, Ыбырай Алтынсариннің даму барысына аса көңіл бөлді. Халық шығармашылығын жинап зерттеу арқылы қазақтардың эстетикалық талғам деңгейін, болмысқа деген эстетикалық көзқарасын көрсете білді, эстетикалық тәрбиеге байланысты көптеген құнды пікірлер айтты [1, 2, 3].

Оның дүниетанымдық көзқарасының қалыптасуына, халқына, халық мұрасына: ауызекі шығармашылыққа, әдет-ғұрып, салт-дәстүрге деген сүйіспеншілігінің артуына, эстетикалық талғамы мен сезімінің дамуына өскен ортасы (табиғат, отбасы, туыс-достар, өнер адамдары т.б.) әсер етті. Әсіресе, қазақтың мәдениетін, өнерін терең білетін, ақыл-парасаты жоғары, сөзге шешен, елге сыйлы атасы Балқожаның ықпалы ерекше болды.

«Қазақ хрестоматиясына» енгізілген ауыз әдебиетінен жинаған материалдардың мазмұны тек қана танымдық, адамгершілік, өнегелік және ақылгөйлік сипатқа ғана емес, ол сондай-ақ

жоғары эстетикалық талғамның жан-жақты қалыптасып дамуына, әдемілікті түсіне білуге, нағыз сұлулықты сыртқы жылтырақтардан ажырата білуге тәрбиелейтін ықпалымен де құнды

Ұлы Абай балалар мен жеткіншектерге эстетикалық тәрбие беруде халық мұрасының тәрбиелік күшін жоғары бағалаған. Ол эстетикалық тәрбие саласында арнайы еңбек қалдырмағанымен, өзінің қара сөздерінде халықтың мақал-мәтелдерін, нақыл сөздері мен салт-дәстүрлерін орынды пайдалану арқылы балалар мен жеткіншектердің болмысқа деген эстетикалық көзқарасының, талғамының, сезімінің қалыптасуына ықпал етеді. Халықтың ауызекі шығармашылығын Абай өзінің педагогикалық идеяларын таратуда әсіресе, адамгершілік-эстетикалық тәрбиесін жүзеге асыруда қажетті құрал ретінде пайдаланады. Мәселен, қара сөздерінде мақал-мәтелдерді талдау, ертегі, аңыз сюжеттеріне, салт-дәстүрлерге тоқталу, адамдардың әдеп-инабатын, мәдениеттілігін сипаттау арқылы балалар мен жастарды адамгершілікке баулып, ақыл-кеңес береді [4].

Жастарға адам баласының сыртқы сұлулығы мен ішкі жан дүниесінің үйлесімділікте болғаны дұрыс екенін ескерте отырып, Абай өзінің «Он сегізінші сөзінде» адам баласына жыртықсыз, кірсіз, сыпайы киініп... таза кимек дұрыс іс», ал «өз дәулетінен артық киінбегі, не киімі артық болмаса да, көңіліне қуат тұтып, тым айналдырмақ- кербездердің ісі» деп түсіндіреді. «Кербездің екі түрлі қылығы болады: бірі бет-пішінін, сақал-мұртын, мүшесін, жүрісін қасқабағын қолдан түзетіп, шынтағын көтеріп, қолын атарқтап әуре болмақ. Біреуі атын, киімін «айран ішерім» деп, солардың арқасында сыпайы, жұғымды жігіт атанбаққа, өзінен ілгерілерге елеулі болып, өзі қатардағының ішін күйдіріп, өзінен кейінгілерге «әттең дүние-ай, осылардың атындай ат мініп, киіміндей киім кигеннің не арманы бар екен?» дейтұғын болмаққа ойланбақ» [7].

Балалар мен жастардың әсемдікке, сұлулыққа деген көзқарасын қалыптастыруда Абай өлеңдерінің рөлі ерекше. «Қуатты ойдан бас құрап, еркеленіп шығар сөз» - деп ұлы ақынның өзі айтқанындай, оның өлеңдері туған жердің сұлу табиғаты, қазақ ауылының көріністері, адамдардың көңіл-күйі сан алуан сезімдерімен ұласып музыка үнідей естіледі. Мұндай суреттемелер «Жаз», «Күз», «Жазғытұрым», «Желсіз түнде жарық ай» т.б. өлеңдерінде ерекше әсерлі көрсетілген.

Осы жоғарыда айтылғандардың бәрі ғұлама ағартушы идеясының, ой-пікірі мен ақыл-өсиетінің өміршеңдігін, жаңашылдығын көрсетеді. Олар әсіресе бүгінгі таңда қоғамның жаңаруы, демократиялануы процесінде, еліміздің егемендік алып, тарих қайта құралып жатқан кезде жеткіншек ұрпақтың адамгершілік қасиеттерін, эстетикалық талғамын қалыптастыруда маңызды рөл атқара түсуге тиіс.

Осындай ұрпақ тәрбиелеп шығаруда ата бабамыздан қалған дәстүрлі эстетикалық тәрбие беру саласында соңғы жылдары педагогикалық әдебиеттер көптеп шыға бастады.

Соның бірі С. Ұзақбаеваның «Тамыры терең тәрбие» атты еңбегінде халықтық педагогиканың әдіснамалық және функционалдық мәні негізделіп, оның педагогика ғылымдарының құрамдас бөлігі ретіндегі ұғымы ашылып беріледі. Ұлттық мәдениет негізінде жеке адамды тұтастай эстетикалық жағынан қалыптастыру процесі көрсетіледі. Оқу-тәрбие тәжірибесіне қазақтың халықтық педагогикасы идеяларын енгізу жөнінде бағдарламалар, әдістемелік нұсқаулар талдап жасалады.

Р. Дүйсенбінованың еңбегінде қазақтың халық әндерінің тәрбиелік мүмкіндіктері мен ерекшеліктеріне тоқталады, белгілі ғалым-зерттеушілердің ән-жырлары бойынша жасаған жіктеулеріне талдау жасай келіп, солардың негізінде педагогикалық жіктеуді ұсынады. Еңбектің тағы бір құндылығы – автор бұл проблеманы жүйелі түрде шешуге талпынған. Тиімді әдіс-тәсіл,

жұмыс формаларын пайдалана отырып, сол сияқты балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып «Қазақ халқының ән және әншілік өнері» факультативтік курсы бағдарламасын, халық әндерін пайдалану жөнінде әдістемелік нұсқаулар мен хрестоматия жасаған. Оның музыкалық-эстетикалық тәрбие үшін тиімділігін эксперименттік тұрғыда дәлелдеген. Бағдарлама «Елім-ай» ән-күй сабағының мазмұндылығымен тартымды, онда «Елім-ай» бағдарламасындағы олқылықтар толығымен ескерілген [8].

С. Ұзақбаеваның ғылыми жетекшілігімен жасалған Т. Қышқашбаевтың зерттеу жұмысы бүгінгі күні талаптарына сай жасалған. Одан қазақтың домбыра өнерінің әлеуметтік-педагогикалық мәні бірінші рет ашылып, мектеп оқушыларын музыкалық-эстетикалық тұрғыдан тәрбиелеудің проблемаларына тарихи хронологиялық талдаулар жасаған. Оның үстіне «Елім-ай» бағдарламасының құрамдас бөлігі ретінде домбырада ойнауға үйрету бағдарламасының мазмұндық жағына талдаулар жасалып, домбырада ойнау шеберлігі кезең-кезеңімен қалыптастыру әдістемесі берілген, сондай-ақ төменгі сынып оқушыларын музыкалық оқыту процесінде бағдарламаны енгізу жөніндегі әдістемелік нұсқаулар әзірленген. Бағдарлама бойынша хрестоматия жасалған, яғни аспаптық музыкаға оқыту процесінде төменгі сынып оқушыларын музыкалық-эстетикалық тұрғыдан тәрбиелеудің дидактикалық кешені әзірленген [1].

Эстетикалық тәрбие де тәрбиенің басқа салаларындай оқу, білім, тәрбиенің басқа түрлерімен тығыз байланыста, біртұтастықта қарастырылады. «Эстетикалық тәрбие – болмыстағы және өнердегі сұлулық пен әсемдікті дұрыс қабылдау және өнердегі сұлулық пен әсемдікті дұрыс қабылдау және эстетикалық түсінікті, сезім мен талғамды тәрбиелейтін, өнерде және өмірде сұлулықты жасау, оған қатысу қабілетін қажетсінуін қалыптастыратын жалпы тәрбиелер саласының құрамдас бөлігі. Эстетика-өмірді сезім арқылы біліп танудың негізгі жолы» [3, 4].

Эстетикалық тәрбиенің методологиялық негізі диалектико-материалистік көзқарас. Ол өмір мен өнердегі эстетиканың мәнін ашады, адамның ортаны эстетикалық тұрғыда меңгеруіне қажетті деген негізгі принциптерін зерттейді, көркем шығармашылық заңдарын тексереді.

Эстетика тек заттардың өзіне және шындық құбылыстарына тән, ол біздің түсінігімізге де, қоршаған ортаға деген қатынасымызға да байланысты емес. Ортаны эстетикалық тұрғыда меңгерудің субъективті жағы болып эстетикалық сезім, талғам, баға, әсерленушілік ой-сана, армандар, осылардың жиынтығы ретінде сана алға шығады, эстетикалық мұратқа жетелейді [9].

Сонымен эстетикалық тәрбие табиғаттағы, өнердегі, еңбектегі, өмірдегі, отбасындағы, сабаққа дайындалу, сабақта, оқу барысындағы ең жақсыны қабылдау, ләззат алу барысында қалыптасады.

Эстетикалық тәрбие адамды дүниедегі әдемілік атаулыны бағалай білуге үйретеді, өнер шығармаларын тануға, қастерлеуге баулиды, жақсы мен жаманды ажырата білуді қалыптастырып ұсқынсыз, жағымсыз нәрсені танытады. Эстетикалық тәрбиенің методологиялық негізі диалектико-материалистік көзқарас. Ол өмір мен өнердегі эстетиканың мәнін ашады, адамның ортаны эстетикалық тұрғыда меңгеруіне қажетті деген негізгі принциптерін зерттейді, көркем шығармашылық заңдарын тексереді. Эстетикалық тәрбие баланың жас кезеңдеріне байланысты әр түрлі дамиды. Оның өзі баланың белгілі бір нәрсеге әсерлену сезімімен байланысты.

Оқушылардың байқампаздығы айқындалы түседі, сурет салуға, желімдеуге, музыкаға деген қызығушылық, бояулардың түрлерін, әртүрлі формаларды, сызықтарды айыра білу, естіген әуенін еске түсіру қалыптасады. Заттың эстетикалық жағына бала тек әуестік, танып білу, қызығушылықтан ғана көңіл аударады. Сонымен бірге осы жастар балада белгілі бір форманы мазмұнымен бірге қабылдау қабілеті жетіледі, музыканың, сөздің, бояудың әсерін түсінеді. Күнделікті музыкамен, сурет салумен, оқумен айналысуы оның эстетикалық тәрбиесінің негізін қалауына ықпалын тигізеді. Бастауыш сыныптағы баланың алғаш әсері, оның көркемдік әрекеттері дұрыс түсініп ұғынуына түрткі болады. Алайда бұл жаста баланың ықыластылығы

тұрақсыз болады, ұзақ мерзім. өнер шығармаларымен танысу, тіпті өнермен айналысу оны тез жалықтырады. Көркем творчествоның нәтижесінен әсері сурет салу, желімдеу, музыка процесі қызықтырады, ал эстетикалық құбылыстарды бағалауы белгілі бір жағдайларда ғана байқалады. Баланың өзін - өзі тәрбиелеуінің алғашқы сатысы жеткіншек сатысы болып табылады. Бұл жаста ол белгілі мөлшердегі көркем шығармалардың мазмұнын түсінуге тырысады, білім деңгейін кеңейтеді, қоршаған ортадан эстетикалық тәжірибе жинайды, өмір құбылыстары мен өнер шығармаларын саралап, өздігімен бағалауға талпынады [10].

Жоғарғы сыныптарда баланың өмірдегі эстетикалық саланы талғаммен қабылдауы жеткіншектерге қарағанда жоғары болады, дүниетанымдылығы мен пікірі жүйелене түседі. Өнерге, көркем творчествоға, өзінің тәртібіне ерекше мән береді. Мұғалімге баланың жас ерекшеліктерінің эстетикалық дамуын білу, олардың эстетикалық дамуын білу, олардың эстетикалық дамуын білу, олардың эстетикалық дамуын білу, олардың эстетикалық талғамын мақсатты түрде жетілдіруде және сезім тәжірибесін толықтыруда көмегін тигізеді.

Адам өз өмірінің суреткері. Ол қалай болмасын өз өміріне әсемдікті еңгізуге тырысады. А.М. Горькийдің бұл ойы өте орынды айтылған. Адамның эстетиканы меңгеруі тек өнер саласымен шектелмейді, ол адамның барлық шығармашылық әрекеттерінде кездеседі. Басқа сөзбен айтқанда, тікелей өнер туындыларымен: суретпен, музыкамен, поэзиямен айналысқанда ғана суреткер болып қоймайды. Эстетиканың бастамасы адамының еңбегінде, адамның өзін ортаны өзгертуіне бағытталған ортаны өзгертуіне бағытталған әрекеттеріне негізделген. Адамның болмысқа деген эстетикалық қатынасы өзінің пайдасы болуында еңбек әрекеттеріне міндетті еңбекті дене ойыны мен рухани күштұрғысында әдемілік, сәулеттілік құбылыстары тұрғысында түсініп, әсерлену эстетикалық тәрбиенің негізі мен адамның дамуын қалыптастырады [4, 5].

Бала еңбегі масылдыққа айналмай, эстетикалық ләззат әкелуі үшін, ол қоғамның қажетінен шығуы керек, қимылдың нақытылығымен, ырғақтылығымен, уақыт үнемділігімен, берілгендігімен байқалып, қағанаттанарлық және табыс сезімін әкелуі керек. Дене қимылының ептілікте, дәлдікте, ырғақтылықта, қуанышта байқалатын үйлесімділігі ішкі рухани әсемділікті тудырады. Оны балалар үлкен эстетикалық байлық ретінде бағалап қабылдайды. Эстетикалық әсер көбіне оқыту әрекеттері арқылы беріледі.

А.С. Макаренко өзінің тәрбиеленушілерінен кербездік, сәнқойлық, тазалықты ғана емес, әдемілікті, жүріс, тұрыс сөйлеу әсемдігін талап ете білді. Сондықтан да олар өте ақжарқын, сыпай болып өсті. Балалардың әдемілікке деген сөзімін қай жерде болмасын: мектепте, үйде, демалыста, т.б. дамытып, жетілдіріп отыру керек. Мектепте, сыныпта арнайы бөлмелерді эстетикалық тұрғыда безендіргенде міндетті түрде оларды қатыстырған жөн. Бұл тұрғыда А.С. Макаренконың тәжірибесі кімді де болмасын қызықтырмай қоймайды. Оның мекемелерінде болған адамдар, ондағы гүлдердің көптігін жалтыраған паркетті, айналарды, асханалардағы аппақ жапқыштарды, бөлмелерінде мінсіз тазалығын таңдама әңгімелейді.

Эстетикалық тәрбие тек қана көркемдік деңгейді жетілдіру, оқыған кітап, көрген кинолар мен музыкалық шығармалар санын көбейту ғана емес. Ең бастысы, адамгершілік сезімді, жеке бастың рухани деңгейін кеңейту, мінез-құлқын түзхету, толықтыру.

Эстетикалық тәрбиенің негізгі міндеттері мыналар:

- эстетикалық қабылдауды – табиғаттағы, өнердегі, қоршаған өмірдегі әсемдікті қабылдауды дамыту;
- эстетикалық талғамды, әсемдікті бағалай білуді, шын әсем нәрсені эстетикалық емес нәрседен ажырата білуді тәрбиелеу;
- өнерде өзін шама-шарқынша көрсете білуге, қоршаған өмірге эстетиканы сіңіре білуге тәрбиелеу [6, 7].

Осы үш міндеттің бәрі өзара тығыз байланысты, алайда оларды тізіп шығу тәртібі белгілі дәрежеде эстетикалық тәрбие беру жөніндегі жұмыстағы дәйектілікті, оның қайсыбір кезең-кезеңге бөлінетіндігін бейнелейді. Шынында да адам әуелі әсемдікті қабылдай білуге, онан кейін қабылдаған нәрсесін бағалап, аңғара білуге үйренеді, тек осының негізінде ғана өзін өнерде

шама-шарқынша көрсете білуге дағдылану, төңірегіндегі тіршілікке әсемдікті енгізе білу бәрінен де жақсы дамытылады. Сонымен бірге үш міндетті қатарынан, көбінесе алғашқы екі міндетті бір мезгілде өте жиі шешуге тура келеді.

Егер эстетика педагогиканы әсемдіктің мәнін және оның көрініс беру заңдылықтарын түсінумен қаруландыратын болса, ал педагогика адамның осы жөндікке деген көзқарасын қалыптастыру құралдары туралы мәселені шешеді, эстетикалық тәрбиенің нақты міндеттерін алға қояды және оқу-тәрбие жұмысының барысында ол міндеттерді шешу жолдарын белгілейді.

Эстетикалық тәрбие адамның рухани бейнесін қалыптастырудың соншама ауқымды саласын қамтиды. Кейде эстетикалық тәрбие деген ұғымды «көркемдікке тәрбиелеу» деген ұғыммен пара-пар алып жүр. Көркемдікке тәрбиелеу дегеніміз өнер құралдарымен тәрбиелеу деген сөз. Эстетикалық тәрбие дегеніміз - өнердегі, табиғатты және бүкіл қоршаған өмірдегі әсемдік құралдары арқылы тәрбиелеу деген сөз. Сондықтан көркемдікке тәрбиелеу эстетикалық тәрбиемен пара-пар емес, оның өте маңызды, бірақ құрамдас бөлігі болып табылады [9, 10].

Эстетикалық ұғымды пайымдауды, баға беруді қалыптастыру – эстетикалық тәрбиенің тағы да бір міндеті. Әдемілікті сүю, оған түсіну үшін балаға негізінен көмектесетін білім. Сондықтан бала бейнелеу өнері саласындағы ырғақ, үндестік, музыка мен әндегі дыбыстарды және өнер әдістері туралы білімді халықтың педагогика саласында игеру қажет. Осыған байланысты ол эстетикалық терең түсінуге тырысады, өз халқының салт-дәстүріне, тіліне, мәдениетіне, әсем табиғатына деген сүйіспеншілігі пайда болады.

Оқушыларға әр түрлі пәндерді оқудың нәтижесінде табиғаттың, еңбектің сұлулығын және адам іс әрекетінің әдемілігін бағалай білуге, әдемі жазуға, мәнерлеп оқуға және айтуға үйренеді. Ал, бұл мәдениетті сөйлеуге, көркемдік танымын қалыптастыруға, қиялын дамытуға көмектеседі. Яғни, оқу пәндерінің оқушыларға тәрбие берудегі ролі орасан.

Жаңа қоғам талабына сай адам санасын, оның қабілетті мен рухани байлығы жан – жақты жарасымды дамыту мәселелері адамдардың қабілеттерін ашып, олардың өмірін рухани бай, сан қырлы ету үшін мейлінше кең өріс ашу-бастауыш сынып мұғалімдерінің басты міндеті деп білсін. Бұл салада да жақсылық жағына қарай түбегейлі өзгерістерге жетуге күш сала отырып, бүкіл мәдени тәрбие жұмысын адамдардың рухани талап - тілектерін барынша толық қанағаттандыратындай, солардың мүделеріне сай болатындай етіп құру маңызды – деп атап айтылған болатын. Аса маңызды міндет оқушыларға көркемдік білім беру мен эстетикалық тәрбиені айтарлықтай жақсарту.

Әсемдік сезімін дамыту, жоғары эстетикалық талғам, өнер шығармаларын, тарих мен архитектура ескерткіштерін, туған табиғаттың сұлулығы мен байлығын түсініп, бағалай білу қасиетін қалыптастыру қажет. Осы мақсатқа әрбір оқу пәнінің, әсіресе зор танымдық және тәрбиелік күші бар әдебиеттің, музыканың, бейнелеу өнерінің эстетикалық мүмкіндіктері жақсы пайдаланылсын – деп көрсетілген.

Ал өскелең ұрпаққа эстетикалық тәрбие беруде мектеп орасан зор роль атқаратыны белгілі. Эстетикалық тәрбие – болмастығы және өнердегі сұлулық пен әсемдікті дұрыс қабылдауға және эстетикалық түсінікті сезім мен талғамды тәрбиелейді. Өнер де және өмірде сұлулықты жасау, оған қатысу қабілетін, қажет сінуін қалыптастырады.

Эстетикалық тәрбие тек қана көркемдік деңгейді жетілдіру, оқыған кітап, қаржы кинолар мен музыкалық шығармалар санын көбейту ғана емес. Ең бастысы, адамгершілік сезімді, жеке бастың рухани деңгейін кеңейту, мінезқұлқын түзету, толықтыру [1].

Егер оқушы өзін жаман әдеттен алшақ ұстап, өз әрекеттерінің әдемілігін, қажеттілігін түсініп, еңбек нәтижесінен көркемдікті сезіне білсе, бұл оның эстетикалық талғамының, сонымен қатар адамгершілік қасиеттерінің жоғары жетіле бастағанын көрсетеді, әрине, керісінше де болуы мүмкін. Мәселен, кейбір адамдар ақын, жазушылардың шығармаларын көптеп оқиды, көркем өнердің де барлық саласынан хабардар, бірақ қоғамдық тәртіптің шегін бұзады. Ал мұндай адамдарды нағыз эстетикалық мәдениеттен алыс десе де болады. В.Г. Белинский: «Сезімнің әсемділігі адамгершіліктің құнды жаны. Онсыз, бұл сезімсіз, данышпан да, талант та, ой да жоқ... Кімде-кім жас кезінен өлеңді сүймесе, драмадан тек қана театрландырылған пьесаны көрсе, ал

романнан зеріккенде қажетінен шығатын ертегіні көрсе – ол адам емес... Эстетикалық сезім – ізгілік негізі, адамгершілік негізі» - деп түсіндіреді.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Айтмамбетова Б. Жаңашыл педагогтар идеялары мен тәжірибелері. –А.,1991.
2. Ақпанбек Г. Қазақтардың дүниетанымы. –Алматы, Қазақ университеті, 1989.
3. Айтмамбетова Б., Бозжанова К., т.б. Балаларды семьяда адамгершілікке тәрбиелеудің кейбір мәселелері. –Алматы, 1985.
4. Г.Н.Төлеубекова. Бала мінезінің қалыптасуы және оны тәрбиелеу жолдары. -А.,Өнер. 1972.
5. Әбенбаев С. Мектептегі тәрбие жұмысының әдістемесі. -А., 1999.
6. Әбдіразақов Е. Адамгершілік, имандылық тәрбиесі. -Шымкент 1994.
7. Әбілова З. Этнопедагогика. –А.,1997.
8. Бержанов Қ.Б., Мусин С. Педагогика тарихы. А.,1971.
9. Бержанов Қ. Тәрбие мен оқытудың бірлігі. –Алматы,1973.
10. Безкарвайный С., Жұмабаев А. Мектепте өткізілетін тарихи әдеби кеңестер. –А., Мектеп, 1968.

УДК 376.3; 376.3.018.42
МРНТИ 14.29.25

Мирзахмедова У.А.,¹ Тусупбекова А.С.²

¹ п.ғ.м., оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, uljan-192@mail.ru,

² Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 3 курс студенті dgj.array@gmail.com

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҰСАҚ МОТОРИКАСЫ МЕН СИПАП СЕЗУІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті зақымдалған балалардың ұсақ моторикасы мен сипап сезуінің даму ерекшеліктері жайлы сөз қозғалған. Көру қабілеті зақымдалған балалардың сипап сезуі және ұсақ моторикасын дамытудың принциптері қарастырылған. Автор көру қабілеті зақымдалған балалардың сипап сезу және ұсақ моторикасын дамытудың негізгі бағыттарын сипаттап өткен. Сонымен қатар көру қабілеті зақымдалған балалардың ұсақ моторикасын және сипап сезуін дамытудың әртүрлі іс-әрекет түрлерін сипаттап өткен. Сонымен қатар мақалада көру қабілеті зақымдалған балалардың сипап сезуін дамытудың негізгі мақсаты сипатталған.

Түйін сөздер: көру қабілеті зақымдалған балалар, нашар көретін балалар, ұсақ моторика, сипап сезу.

Мирзахмедова У.А.¹ Тусупбекова А.С.²

¹ М.п.н., преподаватель КазНПУ имени Абая uljan-192@mail.ru,

² студентка 3 курса по специальности 5В010500 Дефектология dgj.array@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ОСЯЗАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В статье речь идет об особенностях развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушениями зрения. Рассматриваются принципы развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушениями зрения. Автор описывает основные направления развития мелкой моторики и осязания у детей с нарушениями зрения. А также описываются приемы развития мелкой моторики и осязания в различных видах деятельности. В статье представлены основные цели развития осязания у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: слепые дети, слабовидящие дети, мелкая моторика, осязание.

U.A Mirzakhmedova¹ Aray Tussupbekova²

¹ m.p.s., teacher, Abai KazNPU, uljan-192@mail.ru

² Student of 3th course on specialty 5B010500 Defectology dgj.array@gmail.com

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MAIN MOTOR SKILLS AND TOUCH IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Abstract

The article deals the peculiarities of development of main motor skills and touch in children with visual impairments. The principles of development of fine motor skills and touch in children with visual impairments are considered. The author describes the main directions of development of fine motor skills and touch in children with visual impairment. And also describes the development of fine motor skills and tactics occurring in various activities. The article also describes the main goals of the development of touch in children with visual impairment.

Key words: blind children, visually impaired children, fine motor skills, touch.

Көрмейтіндер - бұл категорияға мүлдем көрмейтін және жарықты сезеді немесе жартылай көре алатын (көзінің өткірлігі 0-ден 0,04% дейін) балалар жатады. Сонымен қатар көзі прогрессиентті ауруларға шалдыққан (яғни бара-бара көру қабілеті төмендеуі мүмкін) және көру аймағы 10-15 градусқа дейін шектелген балалар жатады.

Нашар көретіндер - жай көзілдірік таққанда жақсы көретін көзінің жітілігі 0,05- 0,2 құрайтын балалар.

Шамамен 90% барлық ақпаратты бала көру арқылы қабылдайды. Бірақ бұл көрмеушілік немесе терең бұзушылықта бала дәл осындай көлемдегі әсерлерді жоғалтады деген сөз емес. Басқа анализаторлар заттың тура сол сапасын, қасиетін көрсетуі мүмкін. Сипап сезу, мысалы, көру қабілеті сияқты заттың пішінін, ұзындығын, көлемін, қасиеттері мен сапасын, пропорциональді қарым-қатынас анықтауға мүмкіндік береді. Сипап сезу арқылы қабылдау әр түрлі тактильдік, қозғалыс және температуралық сезімталдықтардың өзара іс-әрекеті негізінде жүзеге асырылады.

Көру қабілеті бұзылғанда танымдық процестердің (қабылдау, қиял, көрнекі – бейнелі ойлау) ауытқуымен, физикалық дамуының, оның ішінде қимыл-қозғалыс функцияларының өзгеруімен байланысты бірқатар екіншілік ауытқулар туындайды: қозғалыстар жылдамдығы, дәлдігі, үйлестіруі, қарқыны бұзылады.

Көптеген көру қабілеті зақымдалған балалардың сипап сезу сезімталдығы мен саусақ және кол саусақтарының ұсақ моторикасының дамуында төмен деңгей байқалады.

Себебі нашар көретін балалар толығымен көріп қабылдауына сүйенеді және сипап сезуді көру ақпаратының жеткіліксіздігінің орнын басатын құрал екендігін түсінбейді.

Көру қабілетінің мүлдем болмауы немесе күрт төмендеуінен балалар қалыпты балалар сияқты еліктеу арқылы кенеттен әр түрлі заттық– тәжірибелік іс-әрекеттерді меңгере алмайды.

Қозғалыс белсенділігінің аз болуы салдарынан көру қабілеті бұзылған балалардың (әсіресе тотальді көрмейтін балалардың) қолдарының бұлшықеттері енжар немесе тым ширекқан болады.

Мұның бәрі балалардың тактильдік сезімталдылығы мен қолдарының ұсақ моторикасының дамуын тежейді, заттық-тәжірибелік іс-әрекеттерінің қалыптасуына кері әсерін тигізеді.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың сипап сезуін дамытудың негізгі мақсаты. Еңбек әрекеті толыққанды болу үшін сақталған анализаторлар мен қалдық көрудің жұмысы үйлесімді болу керек. Негізгі компенсация үдерісі көрмейтін және нашар көретін балаларда сипап сезу болып табылады. Сондықтан бұл категориядағы оқушыларда сипап сезуді дамытудың негізгі мақсаты кол әрекетін орындаудың білім, білік және дағдыны қалыптастыру және дамыту болып табылады.

Міндеттері:

- Сипап сезуді қалыптастыру және дамыту;
- Қол мен білекті жаттықтыру;
- Қол мен көздің үйлесімділігін қалыптастыру;
- Ұсақ моториканы дамыту.

Сипап сезу пәнінде ұстанатын принциптер:

- Ата-ананы белсендіру принципі;
- Топтық жұмыстың жеке жұмыспен үйлесімді жүзеге асыру принципі;
- Баланың психофизиология-лық жұмысын есепке алу принципі;
- Әлеуметтендіру принципі;
- Мамандардың өзара әрекеттеу принципі.

Сипап сезуді дамытудың негізгі бағыттары:

- Қолды шынықтыру үшін баланың өзіне массаж жасап үйрету;
- Ұсақ моториканы және оның функцияларын дамыту;
- Көз бен қолдың координациясын дамыту;

Сипап сезуді дамытуға арналған әрекет түрлері:

- Заттық тәжірибелік әрекетті дамыту;
- Кубиктардан үйлер жасау еркін тақырыпта және есте сақтау арқылы;
- Түймені ағыту жіне салу;
- Жіпті карандаштарға байлау, жіпті түйю;
- Табиғи материалмен жұмыс жасау;
- Әр материалды сипап сезу.

Түзету сабақтарын жүргізу кезінде көру деңгейінің зақымдану дәрежесіне және ұсақ моторикасы мен сипап сезуінің даму деңгейіне байланысты балаларға сараланған тәсілді жүзеге асыру қажет.

Ұсақ моториканы және сипап сезуді дамыту әртүрлі іс-әрекет түрлерінде жүреді:

- Заттық-тәжірибелік іс-әрекет (мүсіндеу, сурет салу, аппликация, конструкциялау, қағазбен, жармамен, жіппен, табиғи материалмен сабақ);
- Графикалық жұмыс;
- Саусақ ойындарын, массаж өткізу.

1. Саздан, ермексаздан, қамырдан жапсыру кезінде ұсақ моторика жақсы дамып, саусақ мускулатурасы нығайып, қолдың жіңішке қозғалысы әзірленеді, сипап сезу арқылы тексеру дағдылары бекітіледі, өйткені жапсыру процесінде үнемі бір нәрсені уқалау, домалату, немесе майыстыру қажет.

2. Сурет салу саусақтардың және қолдың қимыл үйлесімділігін жақсартады, қозғалыстар сенімсіздігін және құрысуын жеңуге көмектеседі. Бұл сабақ барлық балалар үшін өте пайдалы және қызықты. Өйткені түрлі материалмен, тәсілмен қағазға, картонға, қарда, құмда, буланған терезеде және асфальтта сурет салуға болады. Трафарет немесе кескін бойымен жүргізу бойынша балаға тапсырмалар беруге болады.

3. Аппликация сәндік қолданбалы өнерге жатады және киімді, тұрмыстық заттарды безендіру үшін, панно жасау үшін қолданылатын кестелеудің бір түрі болып табылады.

Аппликация – бұл негізгі фонға (қағаз, мата, т. б. материал) сол немесе өзге де әр түрлі түсті материалдың тілімдерін жапсыру немесе тігу арқылы орындалатын іс-әрекет түрі.

Аппликация көмегімен еркін тақырыпта берілген түрлі композициялар, нақыштар мен ою-өрнектер, әріптер, сандар, дидактикалық ойындар орындалады. Қағаз аппликацияларды орындау бірқатар графикалық дағдыларды (қарындашпен, сызғышпен, трафаретпен әрекет) меңгеруге көмектеседі, балалар талдауды, қайшыны пайдалануды, щеткамен желімді дұрыс жағуды, ұқыпты желімдеп жапсыруды үйренеді. Балада кеңістіктік түсініктерді, түсті қабылдау, көзбен шамалау, пішін сезімі, көру жады, ерікті зейін, дербестік дамиды.

4. Конструктор және мозаикамен жұмыс, сондай-ақ қозғалыс үйлесімділігін жетілдіруге және сипап сезуді дамытуға бағытталған. Мозаика және конструктордың бөлшектері әртүрлі шамада, пішінде және түсте болады. Алдымен балаға мозаика бөлшектерін -түсі, көлемі немесе пішіні бойынша сұрыптау, қарапайым өрнек, көлденең немесе тік жолақтар қою сияқты күрделі емес тапсырмалар ұсынылады. Содан кейін балалар үлгі бойынша және өз бетінше сурет құрастыра алады.

5. Ұсақ моторикасы төмен немесе орташа деңгейде дамыған балалармен мортанбалармен жұмыс жүргізуге болады. Осы жұмыс барысында қол күші, қолдың ауысуы (күш салу – босансу – күш салу) дамиды.

Мортанбалармен жаттығу:

«Қар жамылғысы»

Материалдар: шөп және жәндіктер салынған ақ қағаздар; қар ұшқыны бейнеленген мортанба, көгілдір түсті гуашь.

Барысы. Мұғалім балаларға күздің келгенін, өсімдіктер, аңдар, жәндіктер қыстың келгенін асыға күтуде екенін сипаттайды. Және “Қысқа” олардың көмектесулерін сұрайды. Балалар гуашьқа мортанбаны малады, одан кейін ақ қағазға күшпен мортанбаны басады. Сол кезде өар ұшқынының таңбасы пайда болады.

6. Мөртаңбалармен жаттығулардан басқа көріп қабылдау мен зейінді, ұсақ моториканы және қол қозғалыстарын үйлестіруді дамытуға ықпал ететін әр түрлі графикалық жаттығулар бар. Жазуды табысты меңгеру үшін мектепке дейінгі жастан графикалық жаттығуларды орындау өте маңызды.

7. Ұсақ моториканы дамытуда саусақ ойындары ерекше рөл атқарады - бұл қандай да бір ұйқасқан әңгімелерді, ертегілерді саусақ көмегімен сахналау. Олар әр саусақтың жеке-жеке және бір-біріне қатысты қозғалысын түзетуге мүмкіндік береді, қимыл-қозғалыс реакциясын, дәлдігін жаттықтырады, ептілікті машықтандырады. Саусақ ойындары қоршаған әлемнің шындығын - заттарды, жануарларды, адамдарды, олардың іс-әрекеттерін, табиғат құбылыстарын бейнелейді. Саусақ ойындары барысында балалар ересектердің қозғалыстарын қайталап, қол моторикасын жандандырады.

8. Массаж гимнастика түрлерінің бірі болып табылады. Көптеген авторлар массаждың адам ағзасына жағымды әсерін атап көрсеткен. Шаршаңқы бұлшықеттің жұмыс қабілеттілігі массаж әсерінен толық тыныштыққа қарағанда тезірек қалпына келеді. Қолды уқалау саусақтардың икемділігін және қозғалғыштығын дамытады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Петров Ю. И. *Обучение взрослых слепых письму и чтению по брайлю: методическое пособие.* – М.: ВОС, 1998.
2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. *Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
3. *Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / Под ред. А.Г. Литвака.* - Л., 1981.
4. Ермаков В.П. *Обучение слепых и слабовидящих школьников.* - М., 1989.
5. Крылова Н.А. *Методические приемы и способы обучения чтению слабовидящих учащихся подготовительных классов // Совершенствование процесса обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей / под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой.* - М., 1986.
6. Чигринова И.П. *Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих.* - Киев, 1986.

